



Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE PROEB 2012

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa
3º ano do Ensino Médio

ISSN 1983-0157

Revista Pedagógica

Língua Portuguesa
3º ano do Ensino Médio

Sistema Mineiro de Avaliação da
Educação Pública (Simave)

PROEB



GOVERNADOR DE MINAS GERAIS
ANTÔNIO AUGUSTO JUNHO ANASTASIA

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ANA LÚCIA ALMEIDA GAZZOLA

SECRETÁRIA ADJUNTA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
MARIA SUELI DE OLIVEIRA PIRES

CHEFE DE GABINETE
MARIA CLÁUDIA PEIXOTO ALMEIDA

SUBSECRETÁRIA DE INFORMAÇÕES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
SÔNIA ANDÈRE CRUZ

SUPERINTENDENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
MARIA INEZ BARROSO SIMÕES



Sônia Andère Cruz, Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais

PREZADO (A) PROFESSOR (A),

É com satisfação que apresentamos a coleção das Revistas com os resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na etapa final do Ensino Médio do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica – Proeb, 2012.

Esta publicação objetiva o conhecimento e apropriação dos resultados da avaliação de sua escola por toda a equipe escolar. Os resultados das avaliações do Proeb permitem o diagnóstico das escolas, bem como conhecer as reais necessidades por parte dos gestores públicos para realizarem políticas mais pontuais e eficazes. Nessa dimensão, a avaliação visa à tomada de decisão para aprimorar o que já existe na escola e no sistema e corrigir as possíveis distorções detectadas.

A análise dos resultados do Proeb, ao longo das edições realizadas, sinaliza a evolução do desempenho dos alunos da rede pública na escola, no município, nas regionais e no estado, o que possibilita a definição de ações e metas plausíveis com objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Examinando os resultados obtidos, a escola poderá redirecionar o planejamento das ações pedagógicas, visando melhorias necessárias para o alcance das metas de aprendizagem dos alunos, estabelecidas por etapa de escolaridade.

Professor, nessa análise você tem um papel relevante, que juntamente com os gestores das escolas irão buscar novas diretrizes e/ou o aperfeiçoamento daquelas já existentes para que nossos alunos tenham um ensino de qualidade.

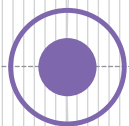
Desejamos sucesso no desenvolvimento dos trabalhos!

Cordialmente,

Sônia Andère Cruz

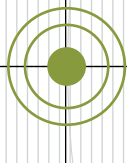
Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais

SUMÁRIO

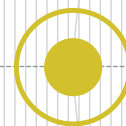



1. AVALIAÇÃO:
O ENSINO-APRENDIZAGEM
COMO DESAFIO
PÁGINA 10

EXPERIÊNCIA
EM FOCO
PÁGINA 14

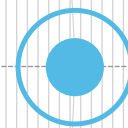


2. INTERPRETAÇÃO
DE RESULTADOS E
ANÁLISES PEDAGÓGICAS
PÁGINA 18



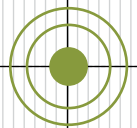


3. OS RESULTADOS
DESTA ESCOLA
PÁGINA 51



4. DESENVOLVIMENTO
DE HABILIDADES
PÁGINA 53

EXPERIÊNCIA
EM FOCO
PÁGINA 62





AVALIAÇÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM COMO DESAFIO

Caro(a) Educador(a), a Revista Pedagógica apresenta os fundamentos, a metodologia e os resultados da avaliação, com o objetivo de suscitar discussões para que as informações disponibilizadas possam ser debatidas e utilizadas no trabalho pedagógico.

Um importante movimento em busca da qualidade da educação vem ganhando sustentação em paralelo às avaliações tradicionais: as avaliações externas, que são geralmente em larga escala e possuem objetivos e procedimentos diferenciados daquelas realizadas pelos professores nas salas de aula. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e aplicadas, de forma padronizada, a um grande número de pessoas. Os resultados aferidos pela aplicação de testes padronizados têm como objetivo subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam a dois propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e a qualidade da educação.

A avaliação em larga escala deve ser concebida como instrumento capaz de oferecer condições para o desenvolvimento dos alunos e só tem sentido quando é utilizada, na sala de aula, como uma ferramenta do professor para fazer com que os alunos avancem. O uso dessa avaliação de acordo com esse princípio demanda o



seguinte raciocínio: por meio dos dados levantados, é possível que o professor obtenha uma medida da aprendizagem de seus alunos, contrapondo tais resultados àqueles alcançados no Estado e até mesmo à sua própria avaliação em sala de aula. Verificar essas informações e compará-las amplia a visão do professor quanto ao seu aluno, identificando aspectos que, no dia a dia, possam ter passado despercebidos. Desta forma, os resultados da avaliação devem ser interpretados em um contexto específico, servindo para a reorientação do processo de ensino, confirmando quais as práticas bem-sucedidas em sala de aula e fazendo com que os docentes repensem suas ações e estratégias para enfrentar as dificuldades de aprendizagem detectadas.

A articulação dessas informações possibilita consolidar a ideia de que os resultados de desempenho dos alunos, mesmo quando abaixo do esperado, sempre constituem uma oportunidade para o aprimoramento do trabalho docente, representando um desafio a ser superado em prol da qualidade e da equidade na educação.

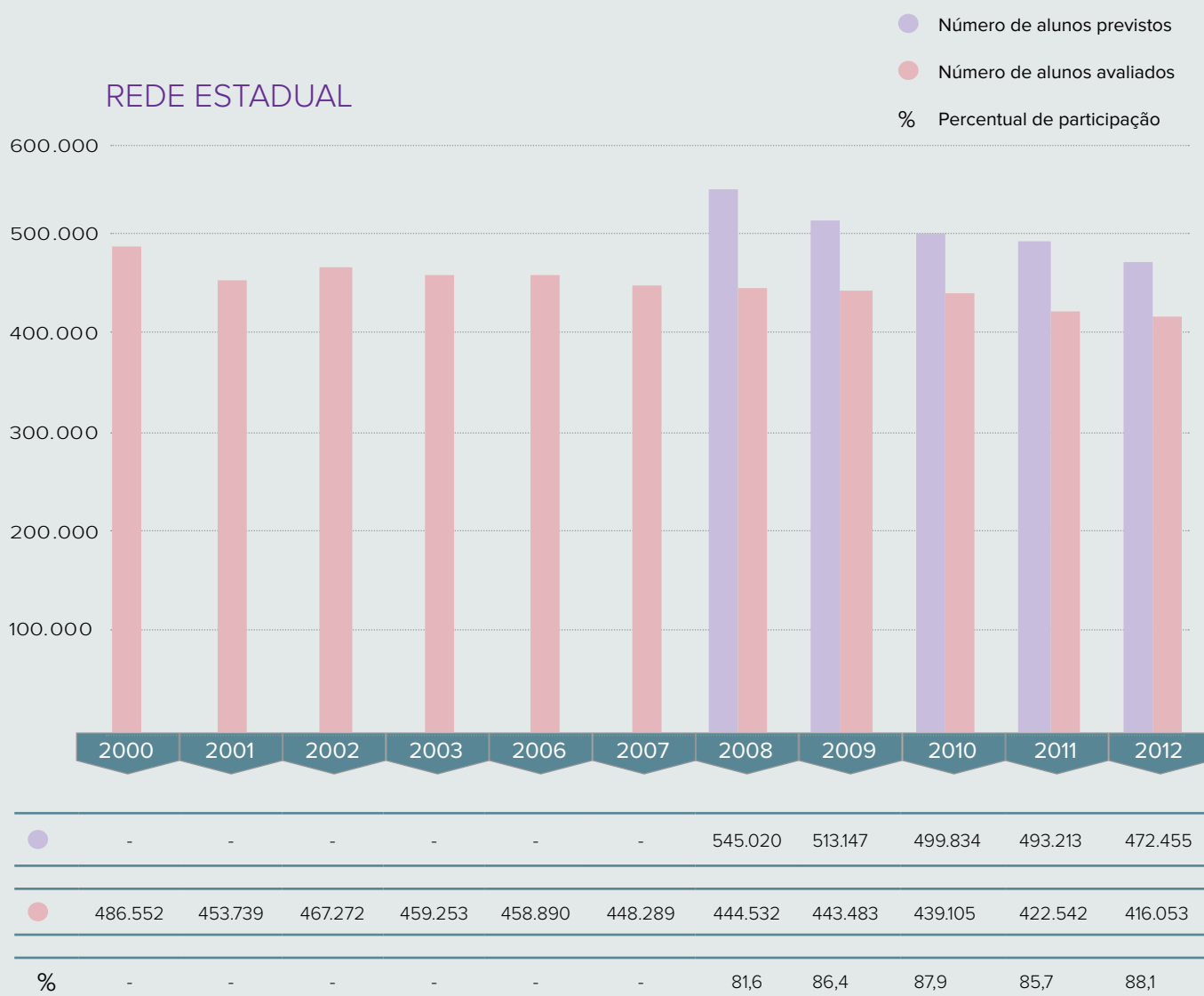
O PROEB

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave foi criado em 2000 e tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Inicialmente, o sistema contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb, mas, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE (2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa (2006), tornando o diagnóstico produzido pelo Simave mais completo.

O Proeb avaliou os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na linha do tempo a seguir, pode-se verificar a trajetória do Proeb e, ainda, perceber como tem se consolidado diante das informações que são apresentadas sobre o desempenho dos alunos.

PROEB TRAJETÓRIA

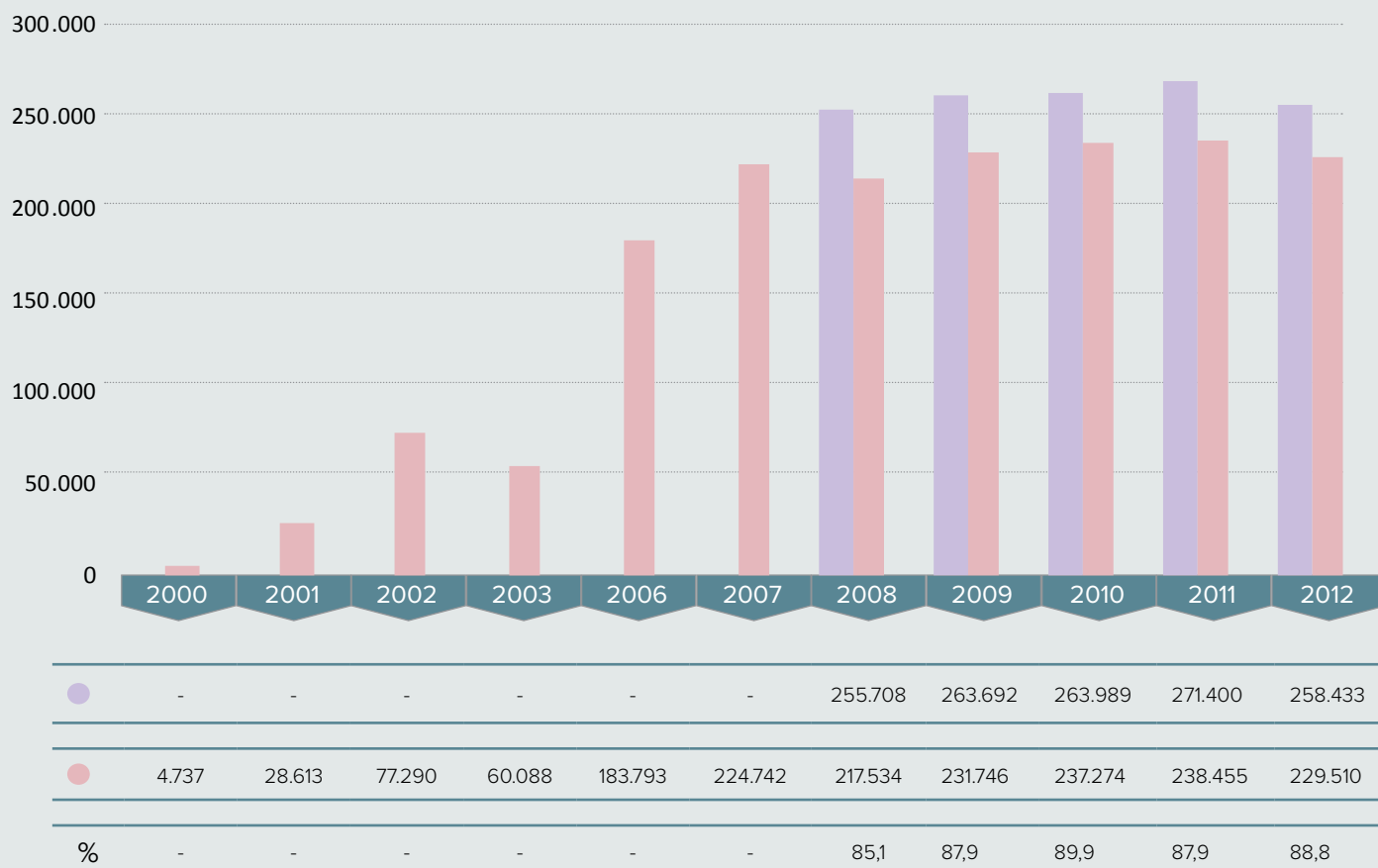
REDE ESTADUAL



2000	2001	2002	2003	2006 a 2012
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa e Matemática • 5º e 9º ano do EF • 3º ano do EM 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas / Ciências da Natureza • 5º e 9º ano do EF • 3º ano do EM 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • 5º e 9º ano do EF • 3º ano do EM 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • 5º e 9º ano do EF • 3º ano do EM 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa e Matemática • 5º e 9º ano do EF • 3º ano do EM

REDE MUNICIPAL

- Número de alunos previstos
- Número de alunos avaliados
- % Percentual de participação



EXPERIÊNCIA EM FOCO

ENTREVISTA DIRETORA DA SRE DE CAXAMBU

A avaliação externa é o instrumento que possibilita à Rede Pública identificar necessidades, problemas e demanda de todo o sistema escolar. É através dela que reconhecemos e analisamos as dimensões do sistema educacional. Seja em sala de aula, na ação docente ou na gestão escolar. Propondo intervenções para melhoria da qualidade do ensino.

De posse dos dados obtidos damos início ao processo de conscientização a comunidade escolar divulgando os resultados e desafios. Trabalho na mobilização de todos dando visibilidade aos

resultados na sociedade organizada, famílias, corpo docente e discente, acreditando sempre que a educação é dever de todos.

Existe também uma ação coesa das equipes do ATC E CBC. Que analisam os dados e propõem intervenções monitoradas junto aos alunos de baixo desempenho sem perder de vista o avanço e crescimento dos alunos de nível intermediário e recomendável. É importante que todos tenham oportunidades de aprendizado e crescimento com qualidade. Nossa regional aposta no trabalho realizado em campo, não somente pela equipe



“ A avaliação externa é o instrumento que possibilita à Rede Pública identificar necessidades, problemas e demanda de todo o sistema escolar ”

DALVA MARIA GUEDES DE FREITAS BOLZONI ILHA,
Diretora da SRE Caxambu

PIP / ATC e CBC, mas pelos Inspetores, Diretor DIRE, Supervisores e Coordenadores. Além da Equipe central do PIP que apoia e acompanha a ação regional, tanto da SRE como diretamente nas escolas. Procuro pessoalmente visitar as escolas, ouvir os docentes, a comunidade escolar, participar de reuniões de módulo II, assembleias e eventos nas escolas sempre com o intuito de promover a valorização dos profissionais da educação e a qualidade do ensino.

Temos como grande expectativa a continuidade do crescimento e avanço. Para tanto, precisamos

garantir 100% da participação de todo alunado da nossa regional bem como o envolvimento e reconhecimento da fidedignidade dos resultados por toda a comunidade.

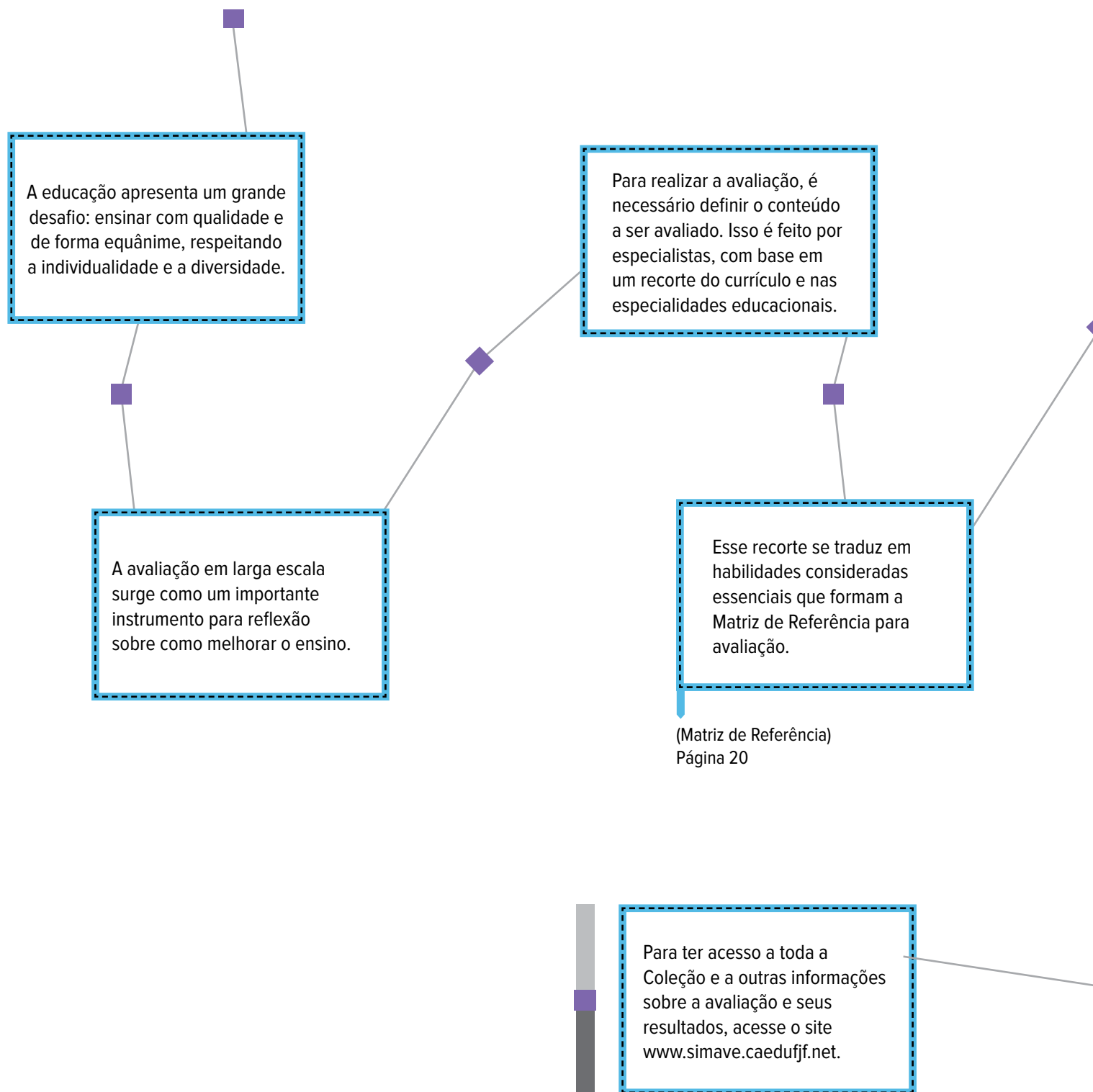
Principal desafio é elevar os índices de aprendizado a patamares avançados. Pois estamos localizados em região geograficamente privilegiada, com profissionais altamente qualificados.

O maior desafio da profissão é o educador se reconhecer enquanto sujeito político.



A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

O diagrama a seguir apresenta, passo a passo, a lógica do sistema de avaliação de forma sintética, indicando as páginas onde podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.



(Composição dos cadernos)
Página 23

Através de uma metodologia especializada, é possível obter resultados precisos, não sendo necessário que os alunos realizem testes extensos.

(Padrões de Desempenho)
Página 40

Com base nos objetivos e nas metas de aprendizagem estabelecidas, são definidos os Padrões de Desempenho.

As habilidades avaliadas são ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, a qual permite verificar o desenvolvimento dos alunos.

(Escala de Proficiência)
Página 24

A análise dos itens que compõem os testes elucida as habilidades desenvolvidas pelos alunos que estão em determinado Padrão de Desempenho.

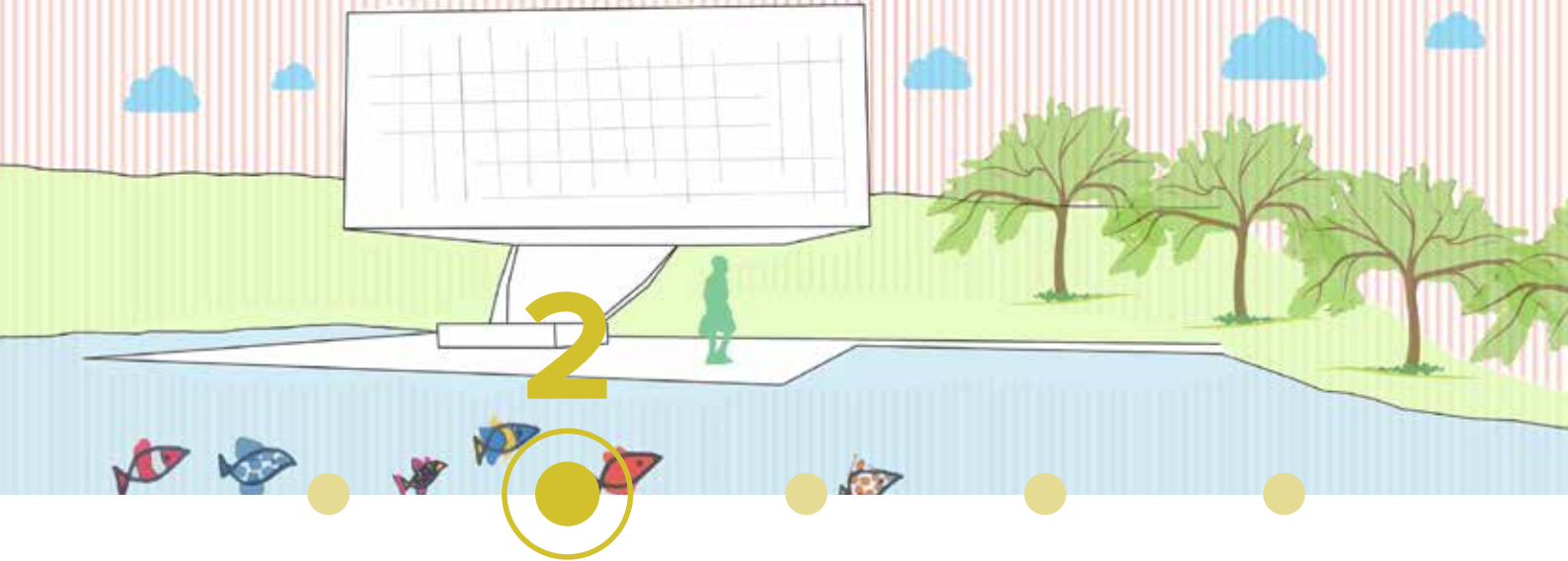
(Itens)
Página 42

As informações disponíveis nesta Revista devem ser interpretadas e usadas como instrumento pedagógico.

(Experiência em foco)
Página 62

Os resultados da avaliação oferecem um diagnóstico do ensino e servem de subsídio para a melhoria da qualidade da educação.

(Os resultados desta Escola)
Página 51



INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES PEDAGÓGICAS

Esta seção traz os fundamentos da metodologia de avaliação externa do Proeb 2012, a Matriz de Referência, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Escala de Proficiência. Os conceitos apresentados são tratados com maior detalhamento no site www.simave.caedufjf.net.

MATRIZ DE REFERÊNCIA

Para realizar uma avaliação, é necessário definir o conteúdo que se deseja avaliar. Em uma avaliação em larga escala, essa definição é dada pela construção de uma **MATRIZ DE REFERÊNCIA**, que é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares de Minas Gerais apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o Estado visa a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus alunos. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do Proeb.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A **COMPETÊNCIA** corresponde a um grupo de



habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada HABILIDADE entendida como um “saber fazer”.

Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

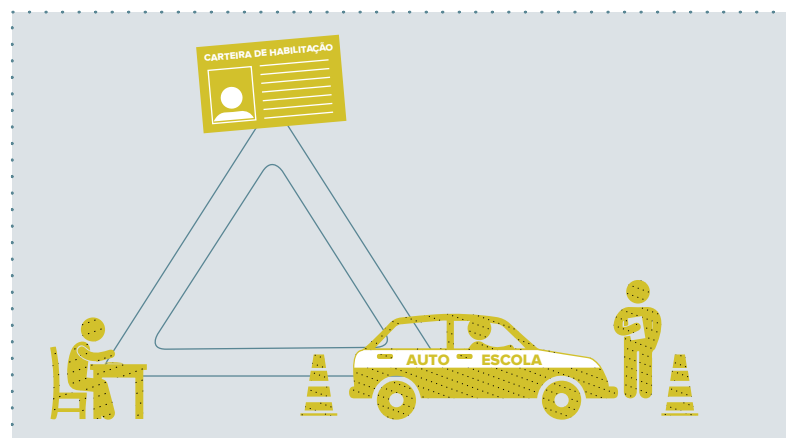
A competência na prova escrita demanda algumas habilidades, como: interpretação de texto, reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico para perceber quais regras de trânsito se aplicam a uma determinada situação etc.

A competência na prova prática específica, por sua vez, requer outras habilidades: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento de comandos de interação com o veículo, tais como os pedais de freio e de acelerador etc.

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período

de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno que não se encontram na Matriz de Referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado. No exemplo acima, pode-se perceber que a competência na prova escrita para habilitação de motorista inclui mais habilidades que podem ser medidas em testes padronizados do que aquelas da prova prática.

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local.



MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

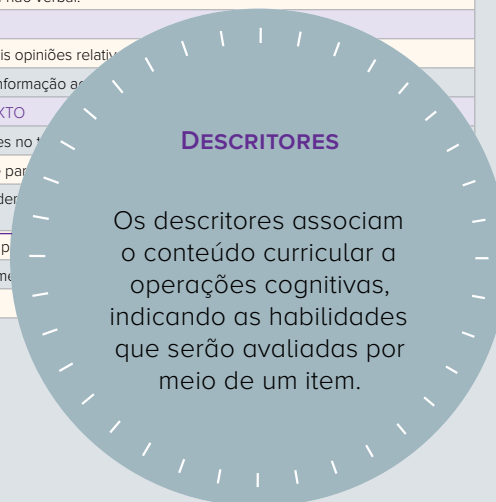
3º ano do Ensino Médio



Elementos que compõem a Matriz



MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIMAVE / PROEB 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
	Localizar informações explícitas em um texto.
	Inferir informações implícitas em um texto.
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
APLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas a um tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação a partir de fontes distintas.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes de um texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de elementos coesivos.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que estruturam o texto.
D14	Identificar a tese de um texto.



Leia o texto abaixo.

Nos Correios

O cidadão entra na agência dos correios, pega uma senha e 15 minutos depois, quando chega a sua vez, apenas duas pessoas para ele ser atendido, desiste e sai da agência.

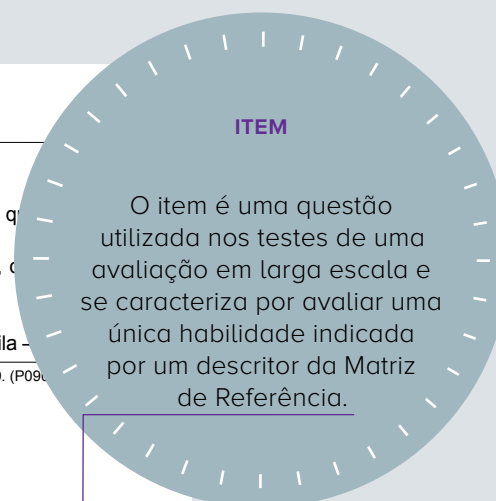
Após uma hora retorna, pega outra senha e, novamente, 15 minutos depois, chega a sua vez, mas não há mais fila. Intrigado, eu perguntei:

- Por que você sai da fila quando falta pouco para ser atendido?
- Porque naquele aviso ali na parede diz: “Tempo máximo de permanência na fila – 15 minutos”.

PUGLIESE, Luiz Augusto. *Seleções Reader's Digest*. Salvador (BA). ago. 2009. (P090061B1)

(P090061B1) Esse texto é engraçado, porque o homem

- A) entra na agência dos correios.
- B) interpreta erroneamente o aviso.
- C) pega uma senha de 15 minutos.
- D) sai pouco antes de ser atendido.



MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIMAVE / PROEB
3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D23	Identificar efeitos de ironia e humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfo-sintáticos.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
-----	---



TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos.

Ao realizarem os testes, os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas. Esse nível de desempenho denomina-se PROFICIÊNCIA.

A TRI é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o aluno respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. Essa teoria leva em conta três parâmetros:

• Parâmetro "A"

A capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

• Parâmetro "B"

O grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

• Parâmetro "C"

A análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

O Proeb utiliza a TRI para o cálculo de acerto do aluno. No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos, depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades. O modelo da TRI evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas.

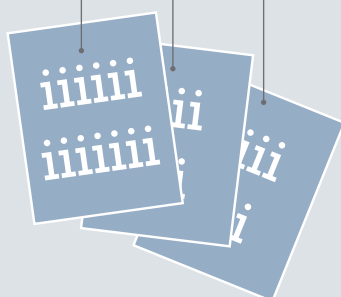
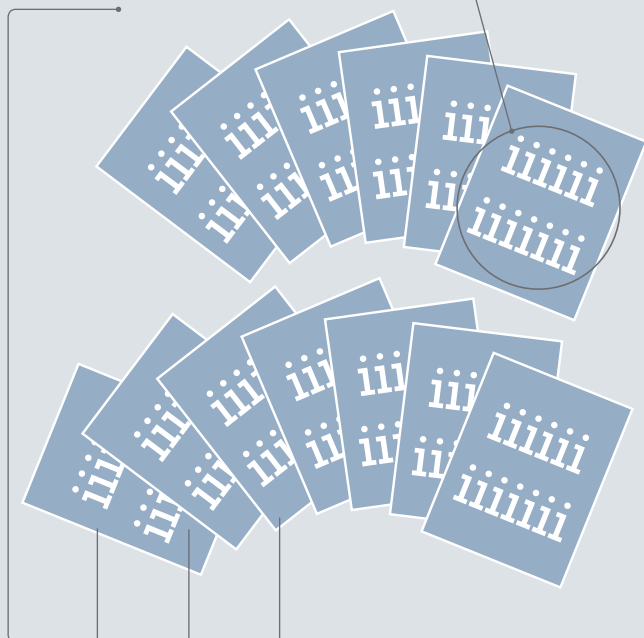
COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS PARA A AVALIAÇÃO (METODOLOGIA BIB - BLOCOS INCOMPLETOS BALANCEADOS)



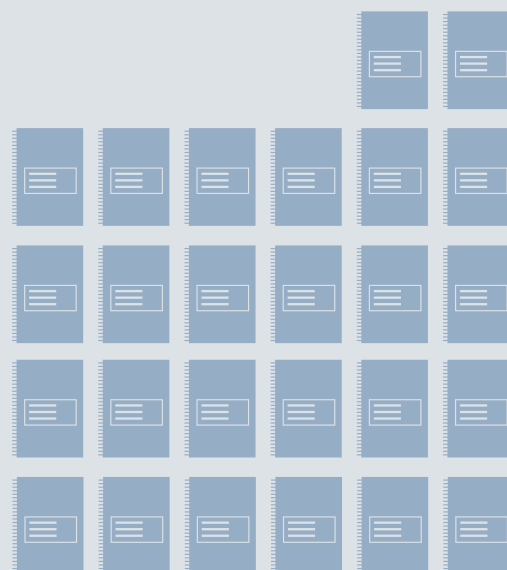
= 1 item

No 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, são **169 itens**, divididos em **13 blocos**, com **13 itens** cada.

i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i



3 blocos formam um caderno, totalizando **39 itens**.



Ao todo, são **26 modelos** diferentes de cadernos.

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
----------	--------------	-------------

Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*
	Reconhece convenções gráficas	*
	Manifesta consciência fonológica	*
	Lê palavras	*
Estratégias de leitura	Localiza informação	D2
	Identifica tema	D1
	Realiza inferência	D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D6 e D7
Processamento do texto	Estabelece relações lógico-discursivas	D11, D12, D15, D16 e D27
	Identifica elementos de um texto narrativo	D19
	Estabelece relações entre textos	D20
	Distingue posicionamentos	D10, D14, D18 e D26
	Identifica marcas linguísticas	D13

PADRÕES DE DESEMPENHO - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA

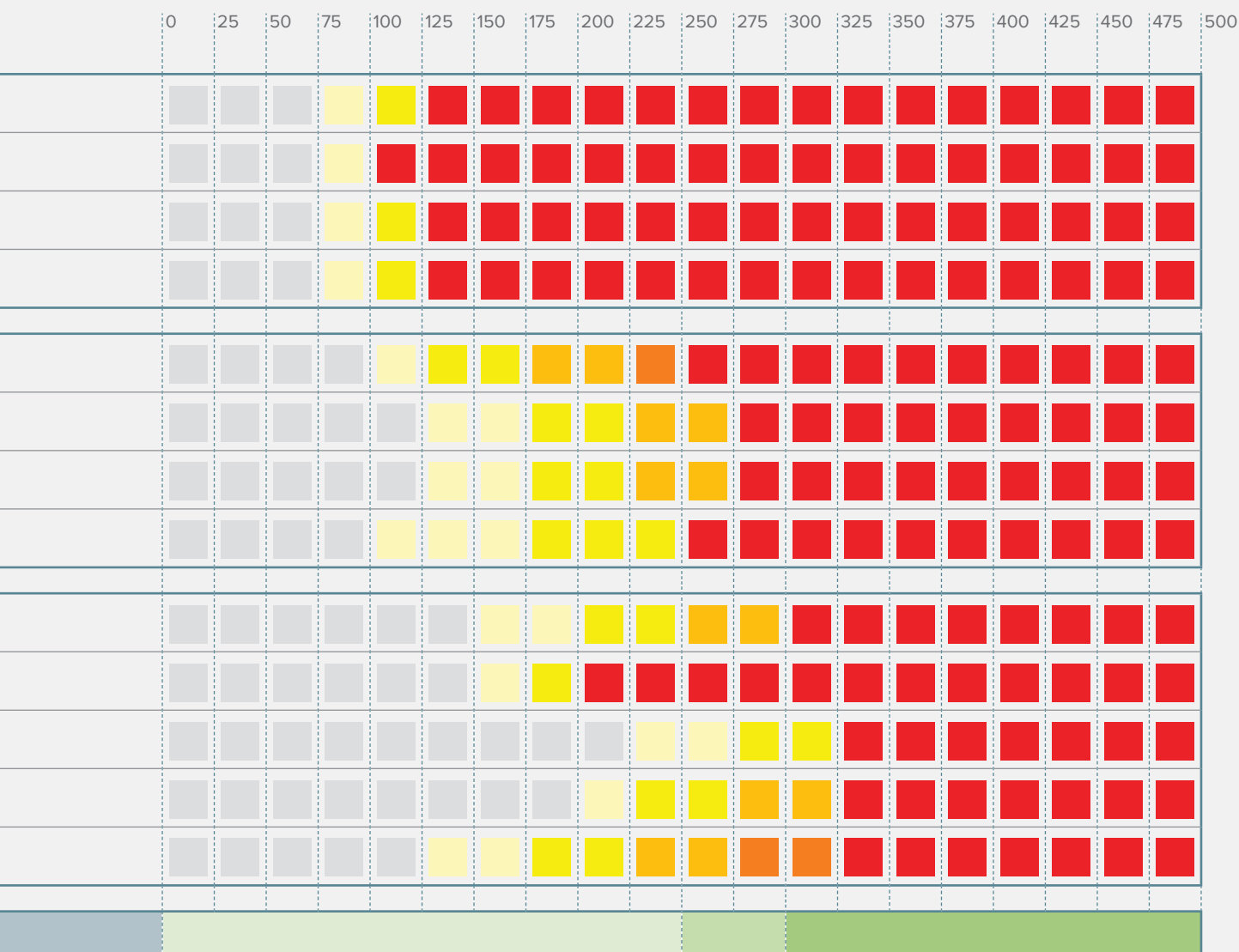
* As habilidades relativas a essas competências são avaliadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA do Proeb foi desenvolvida com base na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua onde os valores

obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho.

Em geral, para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos alunos em Língua Portuguesa são colocados em

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA



uma mesma Escala de Proficiência. Por permitirem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são importantes ferramentas para a interpretação dos resultados da avaliação.

A partir da interpretação dos intervalos da Escala, os professores, em parceria com a equipe pedagógica, podem diagnosticar as habilidades já desenvolvidas pelos

alunos, bem como aquelas que ainda precisam ser trabalhadas em sala de aula, em cada etapa de escolaridade avaliada. Com isso, os educadores podem atuar com maior precisão na detecção das dificuldades dos alunos, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para o processo de ensino-aprendizagem. A seguir é apresentada a estrutura da Escala de Proficiência.

A graduação das cores indica a complexidade da tarefa.



Baixo
Intermediário
Recomendado

A ESTRUTURA DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Na primeira coluna da Escala são apresentados os grandes Domínios do conhecimento em Língua Portuguesa para toda a Educação Básica. Esses Domínios são agrupamentos de competências que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na Matriz de Referência. Nas colunas seguintes são apresentadas, respectivamente, as competências presentes na Escala de Proficiência e os descritores da Matriz de Referência a elas relacionados.

As competências estão dispostas nas várias linhas da Escala. Para cada competência há diferentes graus de complexidade representados por uma gradação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Assim, a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha.

Na primeira linha da Escala de Proficiência, podem ser observados, numa escala numérica, intervalos divididos em faixas de 25 pontos, que estão representados de 0 a 500. Cada intervalo corresponde a um nível e um conjunto de níveis forma um PADRÃO DE DESEMPENHO. Esses Padrões são definidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e representados em verde. Eles trazem, de forma sucinta, um quadro geral das tarefas que os alunos são capazes de fazer, a partir do conjunto de habilidades que desenvolveram.

Para compreender as informações presentes na Escala de Proficiência, pode-se interpretá-la de três maneiras:

• Primeira

Perceber, a partir de um determinado Domínio, o grau de complexidade das competências a ele associadas, através da gradação de cores ao longo da Escala. Desse modo, é possível analisar como os alunos desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que contribua para o planejamento do professor, bem como para as intervenções pedagógicas em sala de aula.

• Segunda

Ler a Escala por meio dos Padrões de Desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos alunos em um determinado intervalo. Dessa forma, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de alunos situado em cada Padrão.

• Terceira

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, SRE, município e escola. Dessa forma, é possível verificar o intervalo em que a escola se encontra em relação às demais instâncias.

DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Ao relacionar os resultados a cada um dos Domínios da Escala de Proficiência e aos respectivos intervalos de gradação de complexidade de cada competência, é possível observar o nível de desenvolvimento das habilidades aferido pelo teste e o desempenho esperado dos alunos nas etapas de escolaridade em que se encontram.

Esta seção apresenta o detalhamento dos níveis de complexidade das competências (com suas respectivas habilidades), nos diferentes intervalos da Escala de Proficiência. Essa descrição focaliza o desenvolvimento cognitivo do aluno ao longo do processo de escolarização e o agrupamento das competências básicas ao aprendizado da Língua Portuguesa para toda a Educação Básica.

Para auxiliar na tarefa de acompanhar o desempenho dos alunos, na seção Desenvolvimento de habilidades, há uma análise representativa das habilidades relacionadas ao Processamento do texto, abordando a perspectiva do seu ensino para esta etapa e sugestões de atividades e recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor. A escolha desse exemplo foi baseada em um diagnóstico que identificou algumas habilidades que apresentaram baixo índice de acerto no 3º ano do Ensino Médio nas avaliações educacionais realizadas em anos anteriores.

OS DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA



Apropriação do sistema da escrita

Professor, a apropriação do sistema de escrita é condição para que o aluno leia com compreensão e de forma autônoma. Essa apropriação é o foco do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo dos quais se espera que o aluno avance em suas hipóteses sobre a língua escrita. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos que utilizamos na escrita – as letras – e sua organização na página e aquelas referentes a correspondências entre som e grafia. O conjunto dessas competências permite ao alfabetizando ler com compreensão.

Identifica letras

Reconhece convenções gráficas

Manifesta consciência fonológica

Lê palavras

competências descritas para este domínio



IDENTIFICA LETRAS



Uma das primeiras hipóteses que a criança formula com relação à língua escrita é a de que escrita e desenho são uma mesma coisa. Sendo assim, quando solicitada a escrever, por exemplo, “casa”, a criança pode simplesmente desenhar uma casa. Quando começa a ter contato mais sistemático com textos escritos, a criança observa o uso feito por outras pessoas e começa a perceber que escrita e desenho são coisas diferentes, reconhecendo as letras como os sinais que se deve utilizar para escrever. Para chegar a essa percepção, a criança deverá, inicialmente, diferenciar as letras de outros símbolos gráficos, como os números, por exemplo. Uma vez percebendo essa diferenciação, um próximo passo será o de identificar as letras do alfabeto, nomeando-as e sabendo identificá-las mesmo quando escritas em diferentes padrões.



cinza 0 a 75 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 75 a 100 pontos

Alunos que se encontram em níveis de proficiência entre 75 e 100 pontos são capazes de diferenciar letras de outros rabiscos, desenhos e/ou outros sinais gráficos também utilizados na escrita. Esse é um nível básico de desenvolvimento desta competência, representado na Escala pelo amarelo-claro.



amarelo-escuro 100 a 125 pontos

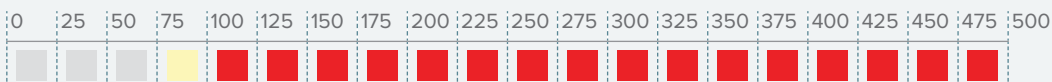
Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na Escala, pelo amarelo-escuro.



vermelho acima de 125 pontos

Alunos com nível de proficiência acima de 125 pontos diferenciam as letras de outros sinais gráficos e identificam as letras do alfabeto, mesmo quando escritas em diferentes padrões gráficos. Esse dado está indicado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



Mesmo quando ainda bem pequenas, muitas crianças que têm contatos frequentes com situações de leitura imitam gestos leitores dos adultos. Fazem de conta, por exemplo, que leem um livro, folheando-o e olhando suas páginas. Esse é um primeiro indício de reconhecimento das convenções gráficas. Essas convenções incluem saber que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo ou, ainda, que, diferentemente da fala, se apresenta num fluxo contínuo e na escrita é necessário deixar espaços entre as palavras.



cinza 0 a 75 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



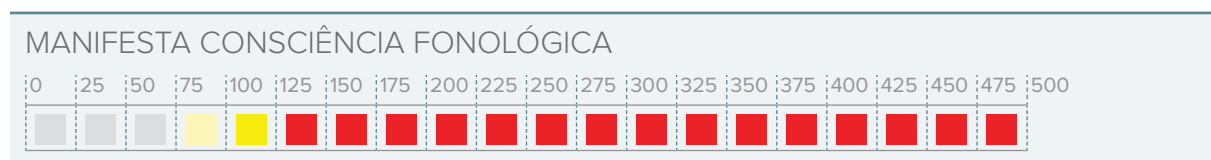
amarelo-claro 75 a 100 pontos

Alunos que se encontram em níveis de proficiência de 75 a 100 pontos reconhecem que o texto é organizado na página escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esse fato é representado na Escala pelo amarelo-claro.



vermelho acima de 100 pontos

Alunos com proficiência acima de 100 pontos, além de reconhecerem as direções da esquerda para a direita e de cima para baixo na organização da página escrita, também identificam os espaçamentos adequados entre palavras na construção do texto. Na Escala, este novo nível de complexidade da competência está representado pela cor vermelha.



A consciência fonológica se desenvolve quando o sujeito percebe que a palavra é composta de unidades menores que ela própria. Essas unidades podem ser a sílaba ou o fonema. As habilidades relacionadas a essa competência são importantes para que o aluno seja capaz de compreender que existe correspondência entre o que se fala e o que se escreve.



cinza 0 a 75 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 75 a 100 pontos

Os alunos que se encontram em níveis de proficiência entre 75 e 100 pontos identificam rimas e sílabas que se repetem em início ou fim de palavra. Ouvir e recitar poesias, além de participar de jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras contribui para o desenvolvimento dessas habilidades.



amarelo-escuro 100 a 125 pontos

Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos contam sílabas de uma palavra lida ou ditada. Este novo nível de complexidade da competência está representado na Escala pelo amarelo-escuro.

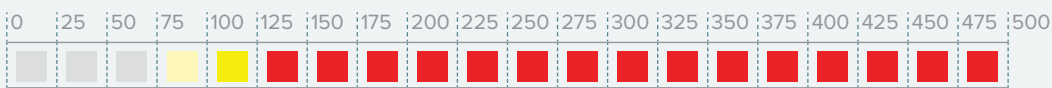


vermelho acima de 125 pontos

Alunos com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram essa competência e esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.



LÊ PALAVRAS



Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.



cinza 0 a 75 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 75 a 100 pontos

Na Escala de Proficiência, o amarelo-claro indica que os alunos que apresentam níveis de proficiência de entre 75 e 100 pontos são capazes de ler palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, o mais simples, e que, geralmente, é objeto de ensino nas etapas iniciais da alfabetização.



amarelo-escuro 100 a 125 pontos

O amarelo-escuro indica, na Escala, que alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos alcançaram um novo nível de complexidade da competência de ler palavras: a leitura de palavra formada por sílabas com padrão diferente do padrão consoante/vogal.



vermelho acima de 125 pontos

A cor vermelha indica que alunos com proficiência acima de 125 pontos já desenvolveram as habilidades que concorrem para a construção da competência de ler palavras.

Estratégias de leitura

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de Leitura” reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

Localiza informação.

Identifica tema.

Realiza inferência.

Identifica gênero, função e destinatário de um texto.

competências descritas para este domínio

LOCALIZA INFORMAÇÃO



A competência de localizar informação explícita em textos pode ser considerada uma das mais elementares. Com o seu desenvolvimento o leitor pode recorrer a textos de diversos gêneros, buscando neles informações de que possa necessitar. Essa competência pode apresentar diferentes níveis de complexidade - desde localizar informações em frases, por exemplo, até fazer essa localização em textos mais extensos - e se consolida a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que devem ser objeto de trabalho do professor em cada período de escolarização. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pela gradação de cores.



cinza 0 a 100 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 100 a 125 pontos

Alunos que se encontram em um nível de proficiência entre 100 e 125 pontos localizam informações em frases, pequenos avisos, bilhetes curtos, um verso. Esta é uma habilidade importante porque mostra que o leitor consegue estabelecer nexos entre as palavras que compõem uma sentença, produzindo sentido para o todo e não apenas para as palavras isoladamente. Na Escala de Proficiência, o desenvolvimento desta habilidade está indicado pelo amarelo-claro.



amarelo-escuro 125 a 175 pontos

Os alunos que apresentam proficiência entre 125 e 175 pontos localizam informações em textos curtos, de gênero familiar e com poucas informações. Esses leitores conseguem, por exemplo, a partir da leitura de um convite, localizar o lugar onde a festa acontecerá ou ainda, a partir da leitura de uma fábula, localizar uma informação relativa à caracterização de um dos personagens. Essa habilidade está indicada, na Escala, pelo amarelo-escuro.



laranja-claro 175 a 225 pontos

Os alunos com proficiência entre 175 e 225 pontos localizam informações em textos mais extensos, desde que o texto se apresente em gênero que lhes seja familiar. Esses leitores selecionam, dentre as várias informações apresentadas pelo texto, aquela(s) que lhes interessa(m). Na Escala de Proficiência, o laranja-claro indica o desenvolvimento dessa habilidade.



laranja-escuro 225 a 250 pontos

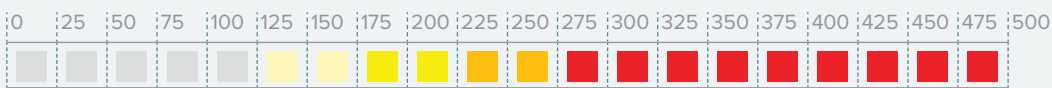
Os alunos com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhe são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.



vermelho acima de 250 pontos

A partir de 250 pontos, encontram-se os alunos que localizam informações explícitas, mesmo quando essas se encontram sob a forma de paráfrases. Esses alunos já desenvolveram a habilidade de localizar informações explícitas, o que está indicado, na Escala de Proficiência, pela cor vermelha.

IDENTIFICA TEMA



A competência de identificar tema se constrói pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades que permitem ao leitor perceber o texto como um todo significativo pela articulação entre suas partes.



cinza 0 a 125 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 125 a 175 pontos

Alunos que apresentam um nível de proficiência entre 125 e 175 pontos identificam o tema de um texto desde que esse venha indicado no título, como no caso de textos informativos curtos, notícias de jornal ou revista e textos instrucionais. Esses alunos começam a desenvolver a competência de identificar tema de um texto, fato indicado, na Escala de Proficiência, pelo amarelo-claro.



amarelo-escuro 175 a 225 pontos

Alunos com proficiência entre 175 e 225 pontos fazem a identificação do tema de um texto, valendo-se de pistas textuais. Na Escala de Proficiência, o amarelo-escuro indica este nível mais complexo de desenvolvimento da competência de identificar tema de um texto.



laranja-claro 225 a 275 pontos

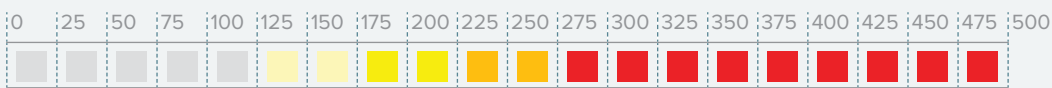
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos com este nível de proficiência conseguem identificar o tema em textos que exijam inferências, desde que os mesmos sejam de gênero e tipo familiares. O laranja-claro indica este nível de complexidade mais elevado da competência.



vermelho acima de 275 pontos

Já os alunos com nível de proficiência a partir de 275 pontos identificam o tema em textos de tipo e gênero menos familiares que exijam a realização de inferências nesse processo. Esses alunos já desenvolveram a competência de identificar tema em textos, o que está indicado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

REALIZA INFERÊNCIA



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfosintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.



cinza 0 a 125 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 125 a 175 pontos

O nível de complexidade desta competência também pode variar em função de alguns fatores: se o texto apresenta linguagem não verbal, verbal ou mista; se o vocabulário é mais ou menos complexo; se o gênero textual e a temática abordada são mais ou menos familiares ao leitor, dentre outros. Alunos com proficiência entre 125 e 175 pontos apresentam um nível básico de construção desta competência, podendo realizar inferências em textos não verbais como, por exemplo, tirinhas ou histórias sem texto verbal, e, ainda, inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto em que elas se apresentam. Na Escala de Proficiência, o amarelo-claro indica essa etapa inicial de desenvolvimento da competência de realizar inferências.



amarelo-escuro 175 a 225 pontos

Alunos que apresentam proficiência entre 175 e 225 pontos inferem informações em textos não verbais e de linguagem mista, desde que a temática desenvolvida e o vocabulário empregado sejam familiares. Esses alunos conseguem, ainda, inferir o efeito de sentido produzido por alguns sinais de pontuação e o efeito de humor em textos como, por exemplo, piadas e tirinhas. Na Escala de Proficiência, o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos está indicado pelo amarelo-escuro.



laranja-claro 225 a 275 pontos

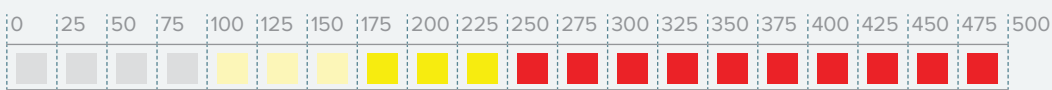
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas expressões em textos pouco familiares e/ou com vocabulário mais complexo. Na Escala de Proficiência o desenvolvimento dessas habilidades está indicado pelo laranja-claro.



vermelho acima de 275 pontos

Alunos com proficiência a partir de 275 pontos já desenvolveram a habilidade de realizar inferências, pois, além das habilidades relacionadas aos níveis anteriores da Escala, inferem informações em textos de vocabulário mais complexo e temática pouco familiar, valendo-se das pistas textuais, de sua experiência de mundo e de leitor e, ainda, de inferir o efeito de ironia em textos diversos, além de reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos. O desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência está indicada na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE UM TEXTO



A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual, portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o aluno dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê. É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os alunos têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos.



cinza 0 a 100 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 100 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 100 a 175 pontos

Alunos que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos identificam a finalidade de textos de gênero familiar como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode ser feita em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente se encontra em situações da vida cotidiana. Por exemplo, no caso da receita culinária, quando ela traz inicialmente os ingredientes, seguidos do modo de preparo dos mesmos. Além de identificarem uma notícia. Na Escala de Proficiência esse início de desenvolvimento da competência está indicado pelo amarelo-claro.



amarelo-escuro 175 a 250 pontos

Aqueles alunos com proficiência de 175 a 250 pontos identificam o gênero e o destinatário de textos de ampla circulação na sociedade, menos comuns no ambiente escolar, valendo-se das pistas oferecidas pelo texto, tais como: o tipo de linguagem e o apelo que faz a seus leitores em potencial. Na Escala de Proficiência, o grau de complexidade desta competência está indicado pelo amarelo-escuro.



vermelho acima de 250 pontos

Os alunos que apresentam proficiência a partir de 250 pontos já desenvolveram a competência de identificar gênero, função e destinatário de textos, ainda que estes se apresentem em gênero pouco familiar e com vocabulário mais complexo. Esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.



Processamento do texto

Neste domínio estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Para melhor compreendermos o desenvolvimento destas competências, precisamos lembrar que a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico. Na verdade, diversos conteúdos trabalhados no decorrer de todo o período de escolarização contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas a este domínio. Chamamos de processamento do texto as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Neste domínio, encontramos cinco competências, as quais serão detalhadas a seguir, considerando que as cores apresentadas na Escala indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação.

Estabelece relações lógico-discursivas

Identifica elementos de um texto narrativo

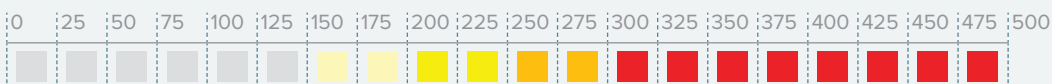
Estabelece relações entre textos

Distingue posicionamentos

Identifica marcas linguísticas

competências descritas para este domínio

ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS



A competência de estabelecer relações lógico-discursivas envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade, progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Essas habilidades relacionam-se, por exemplo, ao reconhecimento de relações semânticas indicadas por conjunções, preposições, advérbios ou verbos. Ainda podemos indicar a capacidade de o aluno reconhecer as relações anafóricas marcadas pelos diversos tipos de pronome. O grau de complexidade das habilidades associadas a essa competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto, por exemplo, se um pronome está mais próximo ou mais distante do termo a que ele se refere.



cinza 0 a 150 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 150 a 200 pontos

Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 150 a 200, começam a desenvolver a habilidade de perceber relações de causa e consequência em texto não verbal e em texto com linguagem



mista, além de perceberem aquelas relações expressas por meio de advérbios ou locuções adverbiais como, por exemplo, de tempo, lugar e modo.



amarelo-escuro 200 a 250 pontos

No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os alunos já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos, e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso de conjunções, como as comparativas.



laranja-claro 250 a 300 pontos

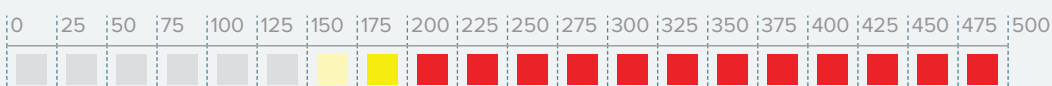
No laranja-claro, intervalo de 250 a 300 pontos na Escala, os alunos atingem um nível maior de abstração na construção dos elos que dão continuidade ao texto, pois reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas indicando essa relação semântica. Esses alunos também reconhecem, na estrutura textual, os termos retomados por pronomes pessoais oblíquos, por pronomes demonstrativos e possessivos.



vermelho acima de 300 pontos

Os alunos com proficiência acima de 300 pontos na Escala estabelecem relações lógico-semânticas mais complexas, pelo uso de conectivos menos comuns ou mesmo pela ausência de conectores. A cor vermelha indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. É importante ressaltar que o trabalho com elementos de coesão e coerência do texto deve ser algo que promova a compreensão de que os elementos linguísticos que constroem uma estrutura sintática estabelecem entre si uma rede de sentido, a qual deve ser construída pelo leitor.

IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO



Os textos com sequências narrativas são os primeiros com os quais todos nós entramos em contato tanto na oralidade quanto na escrita. Daí, observarmos o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência em níveis mais baixos da Escala de Proficiência, ao contrário do que foi visto na competência anterior. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa conseguir dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa. Esses elementos dizem respeito tanto às narrativas literárias (contos, fábulas, crônicas, romances...) como às narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.



cinza 0 a 150 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 150 a 175 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.



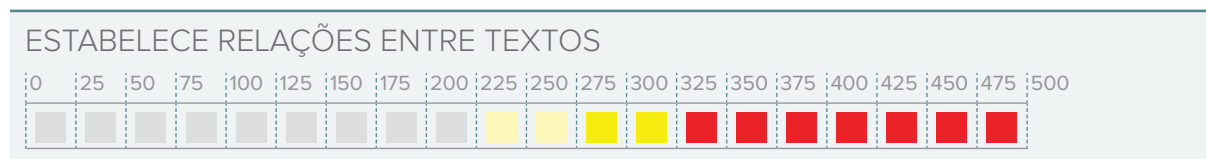
amarelo-escuro 175 a 200 pontos

Entre 175 e 200 pontos na Escala, há um segundo nível de complexidade, marcado pelo amarelo-escuro. Nesse nível, os alunos reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.



vermelho acima de 200 pontos

A partir de 200 pontos, os alunos agregam a essa competência mais duas habilidades: o reconhecimento da solução de conflitos e do tempo em que os fatos ocorrem. Nessa última habilidade, isso pode ocorrer sem que haja marcas explícitas, ou seja, pode ser necessário fazer uma inferência. A faixa vermelha indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.



Esta competência diz respeito ao estabelecimento de relações intertextuais, as quais podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes. É importante lembrar, também, que a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e dos gêneros, na medida em que os relaciona e os distingue. As habilidades envolvidas nessa competência começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da Escala de Proficiência, revelando, portanto, tratar-se de habilidades mais complexas, que exigem do leitor uma maior experiência de leitura.



cinza 0 a 225 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 225 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 225 a 275 pontos

Os alunos que se encontram entre 225 e 275 pontos na Escala, marcado pelo amarelo-claro, começam a desenvolver as habilidades desta competência. Esses alunos reconhecem diferenças e semelhanças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos, além de identificar um tema comum na comparação entre diferentes textos informativos.



amarelo-escuro 275 a 325 pontos

O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os alunos com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.

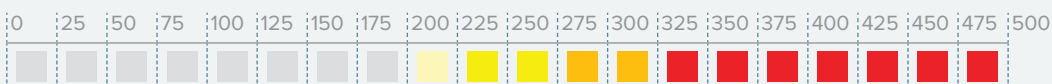




vermelho acima de 325 pontos

A partir de 325 pontos, temos o vermelho que indica o desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência. Os alunos que ultrapassam esse nível na Escala de Proficiência são considerados leitores proficientes.

DISTINGUE POSICIONAMENTOS



Distinguir posicionamentos está diretamente associado a uma relação mais dinâmica entre o leitor e o texto.



cinza 0 a 200 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 200 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 200 a 225 pontos

Esta competência começa a se desenvolver entre 200 e 225 pontos na Escala de Proficiência. Os alunos que se encontram no nível indicado pelo amarelo-claro distinguem, por exemplo, fato de opinião em um texto narrativo.



amarelo-escuro 225 a 275 pontos

No amarelo-escuro, de 225 a 275 pontos, encontram-se os alunos que já se relacionam com o texto de modo mais avançado. Neste nível de proficiência, encontram-se as habilidades de identificar trechos de textos em que está expressa uma opinião e a tese de um texto.



laranja-claro 275 a 325 pontos

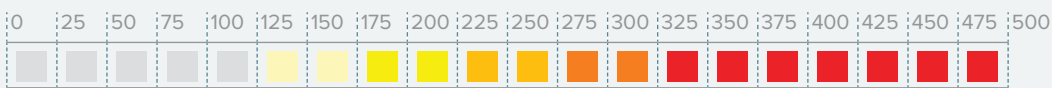
O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova graduação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os alunos cujo desempenho se localiza neste intervalo da Escala de Proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



vermelho acima de 325 pontos

O vermelho, acima do nível 325, indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.

IDENTIFICA MARCAS LINGUÍSTICAS



Esta competência relaciona-se ao reconhecimento de que a língua não é imutável e faz parte do patrimônio social e cultural de uma sociedade. Assim, identificar marcas linguísticas significa reconhecer as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Esta competência envolve as habilidades de reconhecer, por exemplo, marcas de coloquialidade ou formalidade de uma forma linguística e identificar o locutor ou interlocutor por meio de marcas linguísticas.



cinza 0 a 125 pontos

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 125 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



amarelo-claro 125 a 175 pontos

Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na Escala, começam a desenvolver esta competência ao reconhecer expressões próprias da oralidade.



amarelo-escuro 175 a 225 pontos

No intervalo de 175 a 225, amarelo-escuro, os alunos já conseguem identificar marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos.



laranja-claro 225 a 275 pontos

No intervalo de 225 a 275, laranja-claro, os alunos apresentam a habilidade de reconhecer marcas de formalidade ou de regionalismos e aquelas que evidenciam o locutor de um texto expositivo.



laranja-escuro 275 a 325 pontos

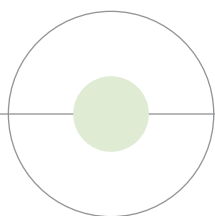
Os alunos que apresentam uma proficiência de 275 a 325 pontos, laranja-escuro, identificam marcas de coloquialidade que evidenciam o locutor e o interlocutor, as quais são indicadas por expressões idiomáticas.



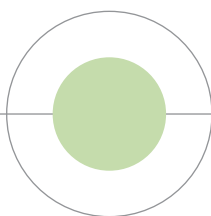
vermelho acima de 325 pontos

A faixa vermelha, a partir do nível 325 da Escala de Proficiência, indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. O desenvolvimento dessas habilidades é muito importante, pois implica a capacidade de realizar uma reflexão metalinguística.

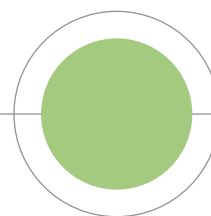




Baixo



Intermediário



Recomendado

PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Proeb. Esses cortes dão origem a três Padrões de Desempenho – Baixo, Intermediário e Recomendado, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos.

Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo

a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que mesmo os alunos posicionados no Padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

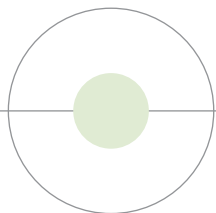
São apresentados, a seguir, exemplos de itens* característicos de cada Padrão.

*O percentual de respostas em branco e nulas não foi contemplado na análise.

Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registro utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos que não são contempladas pelos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

BAIXO

até 250 pontos



0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

Analisando-se as habilidades presentes nesse Padrão de Desempenho, constata-se que os alunos cuja média de proficiência os posiciona nesse Padrão ainda estão em processo de desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas envolvidas na compreensão de textos.

Com relação às operações inferenciais, esses alunos depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso de pontuação e de situações de humor.

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, eles identificam o assunto de textos e interpretam textos que integram linguagem verbal e não verbal, cuja temática se relaciona ao seu cotidiano.

Nesse Padrão, os alunos evidenciam indícios da apropriação de elementos que estruturam o texto, expressa pela retomada de informações, por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas, indicadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.

Constata-se, também, que, em relação às informações da base textual, eles identificam elementos da estrutura narrativa e distinguem fato de opinião.

No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas.

Percebe-se, ainda, que esses alunos estão em contato mais intenso com eventos de letramento, pois conseguem identificar a finalidade de alguns textos que circulam em uma sociedade letrada.

A habilidade mais complexa demonstrada pelos alunos nesse Padrão é a capacidade de construir relações de intertextualidade, comparando textos que tratam do mesmo tema.

Os alunos que se restringiram a esse Padrão de desenvolvimento de habilidades, após 12 anos de escolaridade, estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria considerado recomendado ao final de apenas cinco anos de escolaridade.



Leia o texto abaixo.

Nos Correios

O cidadão entra na agência dos correios, pega uma senha e 15 minutos depois, quando faltavam apenas duas pessoas para ele ser atendido, desiste e sai da agência.

Após uma hora retorna, pega outra senha e, novamente, 15 minutos depois, desiste e sai da fila. Intrigado, eu perguntei:

- Por que você sai da fila quando falta pouco para ser atendido?
- Porque naquele aviso ali na parede diz: “Tempo máximo de permanência na fila – 15 minutos”.

PUGLIESE, Luiz Augusto. *Seleções Reader's Digest*. Salvador (BA). ago. 2009. (P090061B1_SUP)

(P090061B1) Esse texto é engraçado, porque o homem

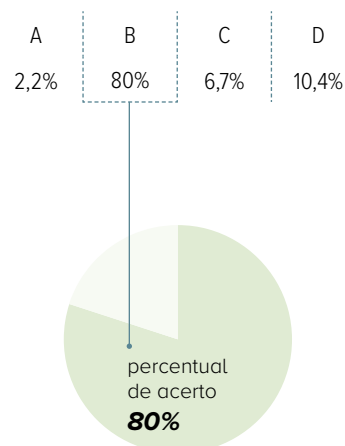
- A) entra na agência dos correios.
- B) interpreta erroneamente o aviso.
- C) pega uma senha de 15 minutos.
- D) sai pouco antes de ser atendido.

Esse item avalia a habilidade de identificação de efeitos de humor produzidos em textos diversos. Essa é uma habilidade que se relaciona diretamente aos processos de compreensão que ultrapassam as barreiras da mera identificação literal de sentidos, exigindo do aluno a capacidade de construir uma representação coerente do texto e perceber que o humor se estabelece pela quebra de uma expectativa.

Para avaliar essa habilidade, foi utilizada uma anedota, gênero textual que se caracteriza pela exploração desse recurso.

Os alunos que optaram pelas alternativas A, 2,2%, C, 6,7%, e D, 10,4%, ainda não desenvolveram a habilidade avaliada, pois tomaram fatos que se relacionam à orientação da narrativa como sendo aqueles que dão o tom de humor ao texto. Esses alunos parecem ter desconsiderado o restante do texto, pois apenas as ações indicadas nessas alternativas não desencadeiam o humor do texto.

Já os alunos que marcaram a alternativa B, 80%, o gabarito, revelaram já ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram perceber que a resposta dada pelo rapaz quebra com expectativa do leitor, provocando no texto um tom de humor.



Leia o texto abaixo.

Por que Santos Dumont inventou o relógio de pulso?

O pai da Aviação talvez não imaginasse que o relógio de pulso seria tão popular quanto é hoje. Ele o inventou porque pretendia medir o tempo de voo de suas aeronaves. Como não podia tirar a mão do manche para tirar o relógio do bolso, encomendou ao joalheiro Cartier um modelo que ficasse fixo em seu pulso.

VELLOSO, Priscila Arida. *Oh, dúvida cruel*. Rio de Janeiro, Record, 2001. p. 146. (P091041ES_SUP)

(P091160ES) No título desse texto, o ponto de interrogação foi utilizado para

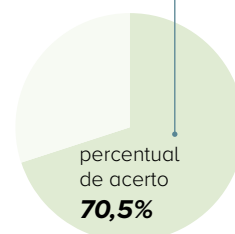
- A) apresentar a tese a ser defendida pelo autor do texto.
- B) avisar sobre o conteúdo a ser abordado pelo autor no texto.
- C) destacar uma curiosidade histórica a ser respondida pelo texto.
- D) questionar a veracidade de um acontecimento histórico.

Esse item avalia a habilidade de os alunos reconhecerem os efeitos discursivos produzidos pelo uso dos sinais de pontuação que, além de estarem relacionados à coerência do texto, acumulam outras funções discursivas, como aquelas ligadas à ênfase, à reformulação, a humor ou à justificação de certos segmentos.

Os alunos que assinalaram as letras A, 8,5%, B, 8,9% e D 11,6% ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item. Os alunos que optaram pela alternativa A podem ter considerado que, uma vez que o texto apresenta a causa de um fato, ele estaria defendendo uma tese. A escolha da alternativa B incide, provavelmente, no fato de o título anunciar o assunto a ser abordado no texto, mas essa não é um efeito provocado pela pontuação. Os alunos que assinalaram a alternativa D se detiveram na função primeira do ponto de interrogação: marcar um questionamento.

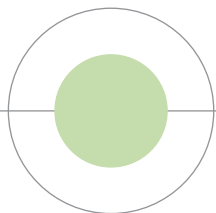
Os alunos que marcaram a alternativa C, 70,5% já desenvolveram a habilidade avaliada, pois conseguiram perceber que o sinal de interrogação coloca em destaque o fato a ser abordado no texto.

A	B	C	D
8,5%	8,9%	70,5%	11,6%



INTERMEDIÁRIO

de 250 a 300 pontos



0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

Nesse Padrão de Desempenho, encontram-se habilidades mais elaboradas, exigindo dos alunos uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir. Esses alunos já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias.

Em relação ao conhecimento das relações que conjunções, preposições, pronomes e advérbios estabelecem para que o texto se construa coeso e coerente, produzindo os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, os alunos reconhecem essas relações estabelecidas no texto, expressas por advérbios e por conjunções, inclusive as de causa e de consequência. Também recuperam informações em textos por meio de referência pronominal (além dos pronomes pessoais e dos indefinidos, acrescentem-se os pronomes demonstrativos e os possessivos). Recuperam, ainda, informações referenciais baseadas na omissão de um item, elipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase.

Quanto à variação linguística, os alunos identificam expressões próprias de linguagem técnica e científica.

No que se refere à intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema, revelando um avanço no tratamento das informações presentes no texto.

O processo inferencial, durante a leitura, é feito por esses alunos pelo reconhecimento do tema do texto; do sentido de expressões complexas; do efeito de sentido decorrente do uso de notações em textos que conjugam duas ou mais linguagens; do efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos. Observa-se, assim, uma ampliação das ações inferenciais realizadas pelos alunos que apresentam um desempenho que os posiciona nesse Padrão.

Com relação à leitura global de textos, os alunos conseguem identificar a tese e os argumentos que a sustentam; reconhecem a função social de textos fabulares e de outros com temática científica, identificando, ainda, sua finalidade.

Percebe-se, pois, que os alunos que se localizam nesse Padrão de Desempenho já desenvolveram habilidades a uma leitura autônoma.

Leia o texto abaixo.

Soneto de fidelidade	
5	De tudo, ao meu amor serei atento Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto Que mesmo em face do maior encanto Dele se encante mais meu pensamento.
10	Quero vivê-lo em cada vão momento E em seu louvor hei de espalhar meu canto E rir meu riso e derramar meu pranto Ao seu pesar ou seu contentamento.
	E assim quando mais tarde me procure Quem sabe a morte, angústia de quem vive Quem sabe a solidão, fim de quem ama
	Eu possa lhe dizer do amor (que tive): Que não seja imortal, posto que é chama Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. Editora do Autor: Rio de Janeiro, 1960. p. 96. (P120402B1_SUP)

(P120402B1) No trecho “Quero vivê-lo em cada vão momento” (v. 5), o pronome destacado refere-se a

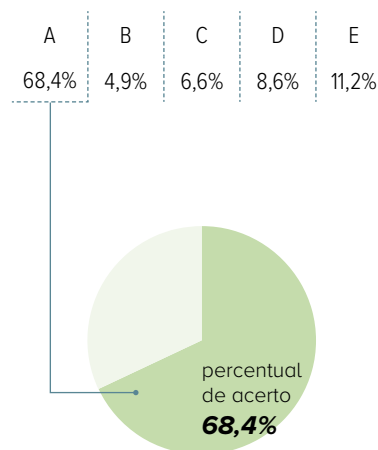
- A) amor.
- B) zelo.
- C) encanto.
- D) pensamento.
- E) momento.

Esse item avalia a habilidade de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. De modo bem específico, avalia a capacidade de realizar operações de coesão referencial por meio da utilização de pronome pessoal do caso reto. Essa habilidade relaciona-se diretamente com a realização de anáforas, identificação de uma marca linguística que retoma um termo citado anteriormente no discurso, mantendo-se, assim o nexu do texto. Nesse caso, solicita-se a identificação de um pronome oblíquo.

Os alunos que marcaram a alternativa A, 68,4%, o gabarito, conseguiram realizar, adequadamente, a operação de retomada.

Os alunos que optaram pelas letras B, 4,9%, C, 6,6%, D 8,6% OU E, 11,2%, retomaram que não mantêm o nexu do texto. Essas escolhas sugerem dificuldade na realização de operações de retomada por meio de pronomes oblíquos o que não seria esperado de alunos concluintes do ensino médio.

Os alunos que marcaram a alternativa C consideraram o termo imediatamente anterior mais próximo do pronome. Enquanto os alunos que assinalaram a alternativa D tomaram o termo posterior ao pronome. Esses alunos encontram-se mais distantes do desenvolvimento dessa habilidade, pois não se trata de uma relação catafórica, mas sim anafórica.



Leia o texto abaixo.

	<p style="text-align: center;">A meia hora que faz toda diferença</p> <p>Às vésperas do século XXI, a antiga <i>siesta</i> espanhola vem invadindo os escritórios dos executivos brasileiros. Na Espanha, a exigência da produtividade tem obrigado os trabalhadores a abrir mão do hábito. Aqui, religiosamente após o almoço, advogados e empresários desligam o telefone celular, afrouxam o nó da gravata e tiram seu cochilo.</p> <p>5 Houve até um empresário gaúcho, Ricardo Ferreira, que se mudou para Canoas, na grande Porto Alegre, onde fica sua fábrica, para conseguir manter o hábito de almoçar na sua casa e dormir na sequência. Quando morava em Porto Alegre, os congestionamentos o impediam de almoçar em casa, colocar o pijama e tirar o cochilo de trinta minutos. Atualmente, só abre mão da <i>siesta</i> às quartas-feiras, quando tem uma reunião de trabalho</p> <p>10 após o almoço. “É o pior dia e o meu rendimento cai durante toda a tarde”.</p> <p>Ferreira chegou a pensar em abandonar o hábito quando começou a apresentar problemas de saúde e excesso de peso. Em um spa, ficou sabendo que a prática era, pelo contrário, saudável. Luís Carlos Silveira, médico-diretor do spa, diz que um descanso de vinte minutos permite reduzir a adrenalina e o estresse acumulado. “Recomendo a <i>siesta</i>, mas muitos dizem que não têm tempo.” afirma Silveira.</p> <p>15 As regras para os executivos dorminhocos são: primeiro, nunca estender a <i>siesta</i> por mais de 30 minutos. “Você acorda cansado e mal-humorado”, afirma outro empresário, João Gomes. A segunda regra é tornar o hábito constante. “É preciso regular nosso relógio biológico. Não adianta dormir apenas um dia por semana”, aconselha.</p>
--	--

*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P11044SI_SUP)

(P11044SI) A *siesta* é benéfica ao organismo, porque

- A) é um hábito constante das pessoas.
- B) reduz a adrenalina e o estresse.
- C) diminui o rendimento no trabalho.
- D) diminui a capacidade de dormir.
- E) desregula o relógio biológico.

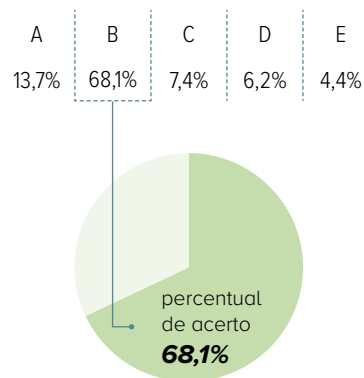
Esse item avalia a habilidade de estabelecer relações de causa e consequência em um texto. Nesse caso, de modo específico, avalia-se se os alunos conseguem reconhecer a causa do fato expresso no comando do item. Para avaliar essa habilidade, foi utilizado o fragmento de uma reportagem que aborda a adoção pelos brasileiros de um hábito estrangeiro: a siesta.

Os alunos que optaram pela alternativa A 13,7%, tomaram, de forma equivocada, uma informação geral acerca da siesta, tomando-a como uma informação específica.

Os alunos que marcaram a alternativa B, 68,1% o gabarito, conseguiram acompanhar a progressão textual e encontrar, no terceiro parágrafo, na fala do médico, a causa de o hábito de praticar a siesta ser benéfico ao organismo. Esses alunos já desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.

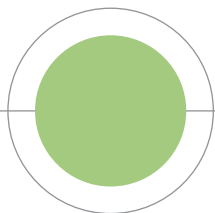
Aqueles alunos que assinalaram a alternativa C, 7,4%, parecem ter realizado uma leitura desatenta ou se perderam na progressão do texto, pois essa escolha sugere uma compreensão equivocada do trecho “É o pior dia e o meu rendimento cai durante toda a tarde”, no qual o entrevistado fala sobre como se sente no dia que não faz a siesta.

Enquanto os alunos escolheram a alternativa D, 6,2%, e E, 4,4%, parecem ter entendido que o fato de dormir após o almoço perturbaria os hábitos de sono. Esses alunos, provavelmente, se fixaram nas informações do último parágrafo.



RECOMENDADO

acima de 300 pontos



0 25 50 75 100 125 150 175 200 225 250 275 300 325 350 375 400 425 450 475 500

Analisando as habilidades encontradas nesse Padrão, conclui-se que os alunos que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares.

Os alunos reconhecem os efeitos de sentido do uso de recursos morfosintáticos diversos, de notações, de repetições, de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, ou seja, demonstram maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos.

Eles realizam, ainda, operações de retomadas com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses).

São capazes de analisar, com profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na

comparação entre eles. Na comparação, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes.

No tocante à análise de textos que conjugam diversas tipologias, são capazes de identificá-las e analisá-las, reconhecendo seus objetivos separada ou conjuntamente. Analisam gêneros textuais híbridos, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido pretendidos.

Em textos literários complexos, inferem o significado da metáfora e o efeito de sentido pretendido com seu uso.

Assim, os alunos que se posicionam acima de 300 pontos na Escala de Proficiência estão próximos da manifestação de habilidades de leitura que os tornarão, efetivamente, leitores proficientes, ou seja, leitores que conseguem perceber o ritmo do texto, firmando o pacto pretendido pelo autor ou criando um ritmo todo seu.

Leia o texto abaixo.

A tirania adolescente

Até meados dos anos 60, as regras dentro de casa eram impostas implacavelmente aos jovens. Hoje, é prática corrente estabelecê-las de comum acordo entre pais e filhos. Antes, os pais davam broncas, punham os filhos de castigo e cortavam regalias porque era assim que as coisas funcionavam, e ponto final. Hoje, cada sanção precisa ser acompanhada de boas justificativas – e haja suor e lábia para dar 200 explicações. Um dos motivos disso é que os jovens atuais são muito bem informados. Outro dado é que eles nasceram num ambiente já bastante marcado pela educação liberal – seus próprios pais gozaram de boa dose de liberdade quando adolescentes. Nessas condições, é natural que estabelecer limites de conduta se transforme numa tarefa difícil. O que Tânia defende não é uma volta à educação rígida de antigamente, e sim a busca de um ponto de equilíbrio que se perdeu em algum momento entre o fim dos anos 70 e a atualidade.

Veja. 18 fev. 2004. (P090274A9_SUP)

(P090274A9) Um dos argumentos que apoia a tese de que “Hoje, cada sanção precisa ser acompanhada de boas justificativas” é

- A) “Antes, os pais davam broncas, punham os filhos de castigo”.
- B) “Hoje, é prática corrente estabelecê-las[...] entre pais e filhos.”.
- C) “O que Tânia defende não é uma volta à educação rígida...”.
- D) “eles nasceram num ambiente [...] marcado pela educação liberal”.

A habilidade avaliada por este item é a de reconhecer os argumentos utilizados para sustentar a tese defendida em um texto. O texto utilizado como suporte é o fragmento de uma reportagem que trata do comportamento dos adolescentes nos dias de hoje e das formas de estabelecer limites a eles.

A tese é exposta no comando do item e pede-se que os alunos identifiquem um argumento que a sustente. Retomando o texto, os alunos deverão ser capazes de reconhecer na sequência de exposição da tese as justificativas para tal afirmação.

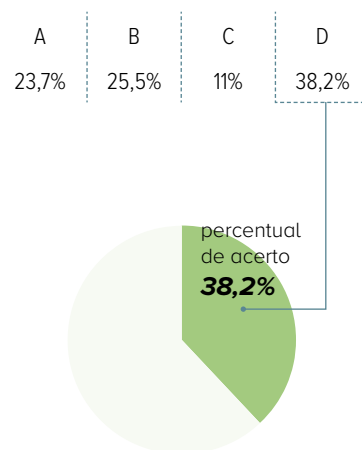
Os alunos que optaram pela letra A, 23,7%, não tomaram um fato que contrasta com a tese do texto..

Aqueles alunos que marcaram a opção B, 25,5%, retomaram o estabelecimento de regras e não as sanções ao descumprimento delas.

Enquanto alunos que assinalaram a alternativa C, 11%, talvez tenham se prendido ao verbo “defende” para escolher a resposta como forma de argumentação.

Já os alunos que escolheram a alternativa D, 38,2%, o gabarito, conseguiram retornar ao texto, acompanhar a organização da argumentação e perceber que o argumento que sustenta a tese apresentada no comando é “eles nasceram num ambiente [...] marcado pela educação liberal”.

O baixo percentual de acerto sugere que os alunos desse nível de escolarização ainda apresentam dificuldades no estabelecimento de relação entre tese e argumentos.



Leia o texto abaixo.

Como surgiram o Dia das Mães e outros feriados comerciais?

Marina Montomura

Na verdade, o Dia das Mães não tem uma origem comercial. Desde a Grécia antiga, havia celebrações na entrada da primavera, em homenagem a Reia, mãe de Zeus e considerada matriarca de todos os deuses. Mas essa festa ancestral se perdeu, e o Dia das Mães atual só surgiu no início do século passado, nos Estados Unidos, como homenagem às mulheres que haviam perdido os filhos na Guerra Civil Americana. A americana Anna Jarvis conseguiu oficializar primeiro o feriado em sua cidade, Webster, depois no estado de Virgínia Ocidental e, em 1914, o feriado se tornou nacional em todo o país. No Brasil, a data começou a ser comemorada sob influência americana – foi introduzida pela Associação Cristã de Moços (ACM) em 1918 – e, em 1932, foi oficializada pelo presidente Getúlio Vargas. Só em 1949, a data ficou mais comercial, quando rolaram propagandas para aumentar as vendas. Outros feriados, que têm uma origem “nobre” fora do Brasil e aqui ganharam caráter mais comercial, são o Dia dos Namorados, Dia da Criança e o Dia dos Pais.

Mundo Estranho. São Paulo: Abril, ed. 87, p. 34. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120077A9_SUP)

(P120079A9) No trecho “... o feriado **se tornou** nacional em todo o país.”, o termo destacado expressa

- A) alteração de estado.
- B) continuidade de estado.
- C) manutenção de estado.
- D) repetição de estado.
- E) valorização de estado.

Este item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido provocado pela escolha de uma determinada palavra. Neste caso, especificamente, solicita-se aos alunos que reconheçam o efeito provocado pelo emprego da forma verbal “se tornou”, flexão do verbo de ligação “tornar-se”.

Para avaliar essa habilidade, foi utilizado um texto informativo, com característica de curiosidade, veiculado em revista voltada para o público jovem.

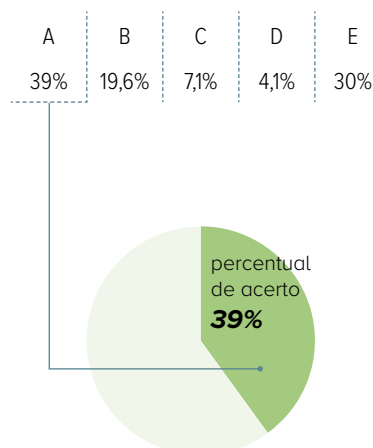
Os alunos que marcaram a alternativa A, 39%, o gabarito, conseguiram perceber que essa forma verbal indica que sofreu uma transformação, ou seja, sofreu “alteração de estado”.

Os alunos que escolheram a alternativa B, 19,6%, e C, 7,1% tomaram uma ideia sugerida pelo verbo “ser”.

Aqueles alunos que optaram pela alternativa D, 30%, parecem ter desconsiderado o que lhes foi solicitado. Essa escolha sugere que esses alunos estão mais

distantes do desenvolvimento da habilidade avaliada, o que não seria esperado para alunos ao final do ensino médio.

Já os alunos que assinalaram a alternativa E parecem ter entendido que pelo fato de o feriado ser nacional teria havido, assim, uma valorização de estado. Essa escolha sugere que esses alunos desconsideraram o termo em destaque no comando.





OS RESULTADOS DESTA ESCOLA

Os resultados desta escola no Proeb 2012 são apresentados sob quatro aspectos, estando disponíveis, também, no Portal da Avaliação, pelo endereço eletrônico www.simave.caedufjf.net.



RESULTADOS IMPRESSOS NESTA REVISTA E DISPONÍVEIS NO PORTAL DA AVALIAÇÃO

• Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola, sendo possível compará-la com as médias do estado, da sua Superintendência Regional de Ensino (SRE) e do seu município. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

• Participação

Informa o número estimado de alunos para a realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, na sua SRE, no seu município e na sua escola.

• Percentual de alunos por Padrão de Desempenho

Permite acompanhar o percentual de alunos distribuídos por Padrões de Desempenho na avaliação realizada pelo estado.

• Percentual de alunos por nível de proficiência e Padrão de Desempenho

Apresenta a distribuição dos alunos ao longo dos intervalos de proficiência no estado, na SRE e na sua escola. Os gráficos permitem identificar o percentual de alunos para cada nível de proficiência em cada um dos Padrões de Desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e à promoção da equidade escolar.



DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O artigo a seguir apresenta uma sugestão para o trabalho de determinadas habilidades em sala de aula. A proposta é que o caminho percorrido nessa análise seja aplicado para outras habilidades. Com isso, é possível adaptar as estratégias de intervenção pedagógica ao contexto escolar no qual atua para promover uma ação focada nas necessidades dos alunos.



A TESE, O TEMA E A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Os resultados das últimas avaliações realizadas em diversos estados permitem uma série de análises sobre como vimos formando os jovens no Ensino Médio. O desempenho dos alunos na área de Língua Portuguesa, por exemplo, merece nossa atenção. Que textos nossos jovens que se formam nesse nível de ensino são capazes de compreender e de produzir? Que habilidades de leitura esses alunos já deveriam ter desenvolvido, ao longo de seus anos de escolaridade? De que forma tópicos como, por exemplo, Coerência e Coesão no Processamento de Textos vêm sendo abordados na sala de aula?

O tema Coesão e Coerência é especialmente importante na formação de produtores de texto, mas também é um tópico incontornável para o desenvolvimento de habilidades de leitura. O estabelecimento de relações entre as partes de um texto, além da identificação dos recursos empregados para a sua continuidade; a identificação da tese de um texto, assim como a dos argumentos que sustentam essa tese; a distinção entre partes principais e secundárias do material lido; as relações de causa e consequência, além do reconhecimento de conectores lógicos que ajudam a construir esses sentidos; e, finalmente, a identificação do conflito que gera o enredo e os elementos de uma narrativa são habilidades esperadas de um aluno que conclui o Ensino Médio e, quem sabe, pretende continuar seus estudos em nível superior. E não se trata apenas de uma necessidade da vida escolar. Um leitor capaz de reconhecer o que alguém defende por meio de um texto é, potencialmente, um cidadão mais capaz do debate, da resposta e da reação. Sem compreender uma “ideia central” é difícil ter segurança sobre o que se lê e sobre o que se pode responder.

Conforme apontam dados das últimas avaliações para o Ensino Médio, a habilidade de identificar a tese de um texto tem sido

“Um leitor capaz de reconhecer o que alguém defende por meio de um texto é, potencialmente, um cidadão mais capaz do debate, da resposta e da reação.”

"Se os alunos de Ensino Médio identificam argumentos, mas não reconhecem, com a mesma acurácia, a tese do texto, algo parece indicar uma leitura dos fragmentos (ou das partes) melhor do que a do todo."

demonstrada, em geral, por menos da metade dos jovens que participaram dessas avaliações. Que dificuldades esses alunos encontram para perceber de que trata um texto ou, melhor dizendo, o que um texto defende? Dessa dificuldade, provavelmente, decorre uma outra: a de identificar os argumentos que sustentam essa tese. No entanto, ao que parece, os jovens encontram menos problemas para identificar os argumentos do que para apontar a tese do texto. Como isso pode ocorrer?

A compreensão global de um texto é um elemento necessário para a distinção do que seja sua tese. Somente após construir uma visão geral da "ideia" é que se pode sintetizar uma tese central, sustentada por argumentos lançados no decorrer do texto. Se o trabalho de leitura, na sala de aula, centra-se em textos muito curtos ou se, raramente, o professor trabalha os textos argumentativos (sejam eles artigos de opinião, ensaios, editoriais, manifestos, peças jurídicas etc.), o jovem aluno não consegue se apropriar de um conhecimento mais amplo sobre esses textos.

Outro tipo de procedimento em sala de aula que pode não ajudar no desenvolvimento dessas habilidades é o trabalho com fragmentos de textos. Como construir uma compreensão global e recuperar a tese de um texto quando apenas se conhece um pedaço dele? O trabalho com textos, especialmente no Ensino Médio, já poderia exigir leituras mais robustas, isto é, textos maiores, mais complexos, para uma análise que levasse em conta tanto os detalhes quanto os elementos mais gerais. Mapas conceituais ou esquemas podem ajudar na visualização do que um texto explicita e defende, não apenas quanto aos seus elementos menores, mas, principalmente, quanto à composição de sua "ideia central".

Ideia central, tese, enredo são todos elementos "macro" dos textos. Assim como é importante identificar o que um texto defende (sua tese), é também fundamental destrinchá-lo para reconhecer seus argumentos ou as diversas ideias que ajudam a construir, justificar ou sustentar uma ideia central. Se os alunos de Ensino Médio identificam



argumentos, mas não reconhecem, com a mesma acurácia, a tese do texto, algo parece indicar uma leitura dos fragmentos (ou das partes) melhor do que a do todo.

Identificar uma tese construída em um texto é saber não apenas do que o texto trata. O tema central pode não ser a tese. Para dar um exemplo simples: o tema pode ser o aborto, mas a tese pode ser, em linhas gerais, contra ou a favor dessa prática. Em textos cujos temas são menos populares, as teses podem demandar mais leituras, informações e intertextualidades. Para temas muito polêmicos e públicos, como é o caso do aborto, por outro lado, existe a possibilidade de serem interpretados sob a interferência de discursos como o médico/científico e o religioso. Mesmo com relação a gêneros de texto menos apropriados à argumentação, como uma notícia de jornal, por exemplo, é possível proceder a uma análise linguístico-discursiva que revele defesas, ataques, argumentos e uma tese.

De fato, o resultado das avaliações em larga escala no que tange às habilidades relacionadas à Coesão e Coerência ora em foco nos leva à certeza de que é necessário trabalhar os textos, em sala de aula, com nossos alunos do Ensino Médio, de maneira a incentivar a leitura abrangente de textos inteiros, não fragmentados. Se é possível identificar a trilha dos argumentos de um texto, também deve ser possível construir, pela leitura, a tese que eles ajudam a sustentar.

Coesão, coerência e as partes do texto

Um dos aspectos mais comumente trabalhados quanto ao tópico Coerência e Coesão é o que diz respeito às relações entre as partes de um texto. As aulas que focalizam repetições, substituições e outras estratégias que ajudam a dar continuidade a um texto, isto é, ajudam a “amarrá-lo”, a “tecê-lo”, para que se torne mesmo uma trama legível, são bastante comuns no Ensino Médio e mesmo antes. Aulas de produção textual ou de leitura têm como ponto central a

“ Todos os gêneros de texto se compõem de algum tipo de recurso de coesão e de coerência. Mesmo textos curtos ou associados a imagens contam com um mecanismo que os torna textos. ”

relação, por exemplo, entre pronomes pessoais e seus referentes em um texto; ou a substituição de palavras por seus sinônimos; ou mesmo questões como ambiguidade. A repetição, geralmente considerada um problema nos textos dissertativos, é uma questão ligada à coesão e à coerência.

Embora esse seja um aspecto abordado em livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, o desempenho dos alunos avaliados ao final do 3º ano do Ensino Médio, segundo resultados obtidos através das avaliações educacionais, é bastante insatisfatório. Menos da metade dos jovens que se formam nesse nível de ensino conseguem estabelecer relações entre as partes de um texto, para o que é necessário identificar repetições e substituições que contribuem para construir sua continuidade, isto é, para que o texto avance.

Todos os gêneros de texto se compõem de algum tipo de recurso de coesão e de coerência. Mesmo textos curtos ou associados a imagens contam com um mecanismo que os torna textos. Na leitura, é importante (e fundamental) saber identificar esses recursos, desenvolvendo estratégias que nos ajudem a compreender as tramas do texto e até mesmo conseguir revelar sentidos que estão menos explícitos pelos mecanismos da escrita.

A aprendizagem de classes de palavras, tais como, por exemplo, pronomes, advérbios ou substantivos, passa a, de fato, fazer sentido quando as vemos em pleno funcionamento nos textos que lemos. Em lugar de decorar funções e listas de pronomes, é fundamental perceber o uso dessas palavras em textos onde elas ajudam a compor linhas temáticas e referenciais. Da mesma forma que é fundamental formar leituras capazes de desvelar esses mecanismos, é importante que esses leitores se apropriem desses recursos também como produtores de textos melhores.

Qual o sentido de se trabalhar com listas de pronomes? Não são as mais difíceis, já que se trata de uma classe finita de palavras. Em português, teremos os pronomes pessoais, os de tratamento,



os relativos, os possessivos, etc. Em sua maioria, são palavras que aprendemos cedo, como falantes nativos de nossa língua. No entanto, a análise e a sistematização de como eles funcionam em um texto são aprendidas na escola (ou deveriam ser). O estudo dos mecanismos que empregamos, com essas palavras, para a construção de nossas mensagens, orais e escritas, devem ser abordados em sala de aula, muito preferencialmente com textos reais, que de fato circulam em nossa sociedade. Revistas, jornais, livros (impressos ou digitais, para todos os casos) são materiais fáceis e nos oferecem insumo para a reflexão sobre a textualidade.

No caso de textos genuinamente digitais, há ainda questões que emergem nos dias de hoje, tais como a coesão construída por meio dos links, elementos de vinculação sobrepostos a certas palavras no texto, para que o leitor tenha a opção de acessar outras partes do mesmo texto ou outros textos relacionados ao primeiro. Não é complexo? Como dar conta dessas questões sem um conhecimento estabelecido sobre a leitura de textos impressos?

Palavras como “isso” ou “essa”, por exemplo, que apontam, às vezes, para parágrafos inteiros, têm grande poder de síntese. Toda uma descrição pode ser condensada na palavra “esse”, que pode ajudar o leitor a compreender o que vem a seguir, no texto. Expressões inteiras que qualificam um personagem podem ser, também, informativas, como no seguinte trecho:

Prensky publicou a Parte 2 desse texto, em dezembro do mesmo ano, enfatizando seus argumentos médicos e reforçando as supostas características já fisicamente diferentes dos jovens que viviam na sociedade da informação. Os “nativos digitais” seriam, para ele, então, crianças e adolescentes, ou melhor, alunos do básico ou da faculdade, nascidos após a popularização do computador e das redes.

Segundo o dono da Games2Train, os “nativos digitais” seriam pessoas moldadas pelas muitas horas de TV (especialmente MTV), videogame e outras visualizações.

O referente em foco é Prensky, um autor norte-americano. A autora do texto de onde vem esse fragmento emprega vários meios de se referir a Prensky, sem repetir seu nome: “seus”, a elipse do sujeito no verbo “reforçando”, “ele” e “dono da Games2Train”, que é, ainda, uma informação nova, no texto, sobre Marc Prensky. Não é interessante? Esse é um aspecto do tópico coesão e coerência que ajuda a compreender o uso da língua, no jogo da comunicação. A palavra “desse”, empregada no início do fragmento, refere-se a algo que já havia sido mencionado a respeito de um texto de Prensky.

Esses são exemplos de coesão local, isto é, um aspecto da composição de textos que tem abrangência local quando estamos lendo. Há mecanismos de coesão e coerência que são mais abrangentes, isto é, relacionam-se a partes maiores do texto e até o extrapolam, indo para relações com outros textos, com o contexto etc. O reforço da compreensão desses mecanismos é urgente e fundamental para a formação de leitores competentes.

O principal e o secundário na leitura de um texto

O que é principal e o que é secundário na leitura de um texto? Como é possível aprender a distinguir esses elementos? De que textos estamos tratando quando pensamos em elementos menos e mais relevantes para a leitura?

Especialistas em leitura destacam a importância dos objetivos para a execução da leitura. Os objetivos do leitor determinam e guiam os aspectos que ele lerá como menos ou mais importantes. Leitores com interesses diversos provavelmente atribuirão importâncias diferentes às informações encontradas, por exemplo. É conhecida a atividade que apresenta a alguns grupos de alunos um texto sobre uma casa. O que diferencia os parâmetros de leitura de cada grupo é o perfil que é atribuído a cada um deles: um grupo lê como se fosse um corretor de imóveis; outro grupo se faz de comprador; ainda um outro grupo lê como decorador; e assim é possível mostrar como os objetivos da

leitura fazem com que algumas partes se tornem mais relevantes do que outras para determinado grupo.

O gênero de texto também é composto de forma a propor ao leitor uma relação de importância entre suas partes. A notícia de jornal, por exemplo, é redigida conforme certo padrão em que os fatos mais importantes são narrados primeiro e, depois, vêm os detalhes. Dessa forma, a morte de alguém ou o resultado de uma eleição são dados logo no início para, então, virem as explicações sobre circunstâncias e razões. Às vezes, a relação entre principal e secundário vem marcada graficamente, na forma de títulos com letras maiores ou boxes com fundos mais escuros. Esse tipo de indício deve ser apresentado ao leitor em formação, para que ele aprenda a ler não apenas as linhas, mas as entrelinhas e outras linguagens.

O desempenho dos alunos avaliados ao final do 3º ano do Ensino Médio, conforme resultados obtidos através das avaliações educacionais, é bastante insatisfatório para a habilidade de “Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto”. Menos da metade dos alunos conseguiu se apropriar desse conhecimento ao longo do Ensino Básico. Isso significa que a leitura dos textos apresentados pode estar sendo plana ou superficial, isto é, os jovens leitores não conseguem compreender o texto e atribuir a ele diferentes relações entre os sentidos que são construídos.

Como seria possível, então, rever e retomar o trabalho com partes principais e secundárias de textos? Novamente, a escolha de textos completos pode ajudar o professor e o aluno, na sala de aula. De rótulos de alimentos a reportagens de revistas, muitos gêneros de textos são produzidos conforme informações menos e mais priorizadas, e de fácil identificação. Outros gêneros, como contos ou poemas, se distanciam desse tipo de abordagem, uma vez que suas partes se relacionam de outra forma. No caso dos contos, há aspectos como ápice ou clímax da narrativa; no caso dos poemas, o eu lírico cria elementos que podem ser analisados também conforme as teorias da literatura. No entanto, no caso de textos não-literários, que circulam em nosso cotidiano, é possível fazer análises que

nos mostrem que partes são secundárias e se relacionam com um elemento principal do texto. Por exemplo: que aspecto de uma notícia é mais relevante e que outros são detalhes e especulações; que elementos de uma carta podem ser considerados principais, conforme o contexto dado; que aspectos de um rótulo podem ser importantes para determinado objetivo de leitura, etc.

A sumarização, isto é, a produção de resumos dos textos também pode ajudar o professor a diagnosticar a maneira como os alunos compreendem um texto, especialmente para o caso de narrativas e argumentações. Em um resumo, é possível perceber dificuldades de recomposição das ideias principais, reordenamentos inapropriados de fatos e dados, além de dificuldades do leitor para se soltar do texto original ou abandonar detalhes em prol de elementos mais importantes.

Em razão de todos esses aspectos, o contexto da leitura e do leitor devem ser explicitados na questão que os avalia. O leitor precisa assumir um ângulo de leitura que o ajude a selecionar os elementos menos e mais importantes do texto que tem diante de si. Dessa forma, é fundamental dizer ao aluno que, na leitura de um rótulo, por exemplo, sua atuação deve se dar em relação ao tema da nutrição saudável, do modo de preparo ou dos problemas da obesidade infantil. Pode-se propor uma análise sob o ângulo da publicidade ou sob o ângulo de regulação sanitária. Tudo depende das luzes que se jogam sobre o texto. Se essas luzes funcionam como parâmetros (em geral, lemos para fazer ou saber algo), é possível ajudar os alunos a perceberem os pontos mais salientes do texto ou aos quais é atribuída maior importância, enquanto outros pontos são periféricos, o que não quer dizer que não tenham importância relativa para a composição do texto, de seu sentido global, da construção de seu sentido, tema ou tese, conforme o caso.

Os resultados das avaliações que apontam habilidades de leitura desenvolvidas aquém do desejável e do esperado para jovens concluintes do Ensino Médio nos mostram alguns pontos críticos da formação do leitor. Tais pontos podem ser observados e tratados de forma direta por todos os envolvidos na formação básica.



EXPERIÊNCIA EM FOCO

CRIATIVIDADE E DEDICAÇÃO PARA UM ENSINO DE QUALIDADE

PROFESSORA BUSCA MANTER OS BONS RESULTADOS DA ESCOLA AJUDANDO OS ALUNOS A DESCOBRIR O PRAZER DA LEITURA

“A instituição é reconhecida, admirada e tratada com zelo pela comunidade local, pelo corpo docente e administrativo. Todos lutam para assegurar tão grande patrimônio: escola de qualidade para os filhos dessa Terra”, são as palavras da professora Juraci Arlinda Magalhães Borges que faz parte da Escola Estadual Dona Reparata Dias de Oliveira. A Instituição, que conta com aproximadamente 370 alunos matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e 20 professores, tem apresentado ótimos resultados nas avaliações externas.

Para Juraci Arlinda a avaliação externa é uma ferramenta eficaz para intervenção na aprendizagem. Primeiro por ajudar a conhecer o nível de leitura dos alunos; segundo, por

mostrar as habilidades e competências ainda não consolidadas pela turma e passíveis de melhoria; terceiro, por permitir a comparação dos resultados entre as escolas da região e do Estado. No entanto, Juraci Arlinda ressalta que “não bastam os resultados, só é possível vencer os desafios, realizando intervenções pedagógicas adequadas”.

Com Licenciatura em Letras e Pós em Metodologia do Ensino Superior, Juraci Arlinda, que possui experiência de 24 anos como professora, afirma que o maior desafio para o ensino da Língua Portuguesa é a falta do hábito de ler. A educadora considera ser importante desenvolver esse hábito desde os primeiros anos de vida e explica que “quando se deixa de ser criança, sem aprender



“ ...não bastam os resultados; só é possível vencer os desafios, realizando intervenções pedagógicas adequadas ”

Juraci Arlinda Magalhães Borges,
Professora de Língua Portuguesa - Escola Estadual Dona Reparata Dias de Oliveira
Mariana – SRE Ouro Preto

a gostar de ler, a vida de aluno torna-se árdua, difícil e, às vezes, até desestimulante. Nos casos contrários, o aluno passa a ter imaginação fértil, curiosidade, vontade de embarcar nos livros, nas histórias e fazem isso com prazer, rapidez, pois já são habilidosos leitores”.

Para enfrentar os desafios, o tempo integral já se destaca como uma boa alternativa, mas para Juraci Arlinda há necessidade de aperfeiçoamento da grade, capacitação dos professores, organização de grupos menores e que permitam o foco em dificuldades específicas/individuais, tomada de leitura oral constante, realização de tarefas orientadas de interpretação e oficinas de produção de textos.

• Resultados Positivos Através de Ações Simples

Usando a criatividade e o domínio de conteúdo, Juraci Arlinda contribui para a melhoria do ensino ao desenvolver nos alunos o hábito da leitura. A professora conta algumas experiências positivas como o Projeto “Pra Morrer de Rir”, no qual se propunha a seleção de textos engraçados, escritos por autores consagrados como Luis Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta entre outros.

Os alunos liam os textos e votavam no preferido. Em seguida, o desafio era produzir um texto engraçado (recontar travessuras, produzir charges e outros gêneros).

Outra atividade é a “Semanas de Letras na Escola”, que acontece desde 2007. A partir de temas pertinentes para o favorecimento da leitura e da escrita, são desenvolvidas palestras, visitas a pontos que resgatam a vida e obra de autores consagrados, oficinas de produção de texto, gincanas, saraus e caminhadas poéticas.

Também como maneira de assegurar a leitura é propor apresentação de teatros, pois, assim, todos querem ler, escolher o melhor texto, ajudar na produção e “arrasar” na tarefa final: “Teatro no pátio da escola”. Os painéis de leitura nos corredores são outra prática positiva. Cada turma ou grupo recebe orientações para montagem dos mesmos e são vários: o da reflexão, o das notícias, o dos textos de humor, o de poesias, entre outros. Todo mundo acaba parando e lendo um pouquinho, pois algo acaba chamando a atenção. Além disso, os comentários positivos acerca de um ou outro texto acabam despertando a curiosidade entre os alunos e a leitura acontece.





DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS – DAVE

GABRIELA DOS SANTOS PIMENTA LIMA

EQUIPE TÉCNICA

ARLAINE APARECIDA DA SILVA

DÁRIO FAUSTO DE SOUZA

LUCIANA FONSECA RIBEIRO BARBOSA

ROSENEY GONÇALVES DE MELO

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – DAAP

MARINEIDE COSTA DE ALMEIDA DE TOLEDO

EQUIPE TÉCNICA

ÉLIDA FERREIRA MARTINS

LÍLIA BORGES REGO

ROSANA CLEIDE DA SILVA GONÇALVES

SUELY DA PIEDADE ALVES



REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO
MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
JULIANA DIAS SOUZA DAMASCENO

RESPONSÁVEL PELO PROJETO GRÁFICO
EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG.

Simave – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

ARAÚJO, Carolina Pires; MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; REZENDE, Wagner Silveira.

Conteúdo: Revista Pedagógica – 3º ano do Ensino Médio – Língua Portuguesa

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

