

ISSN 1983-0157

Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE

PROEB 2013

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa
3º ano do Ensino Médio

2013

PROEB

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio



Apresentação

Caro(a)

EDUCADOR(A),

Encaminhamos os resultados do último Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). A avaliação, realizada em 2013, revelou avanços no desempenho dos alunos e crescimento no índice de participação. O Proeb testa as habilidades dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final de cada nível escolar — 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

No 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível recomendado de desempenho em Língua Portuguesa passou de 45,6%, em 2012, para 46,5%, em 2013. No 9º ano do ensino fundamental o crescimento foi mais significativo. Em 2012, o percentual de alunos no nível recomendado era 34,8% e em 2013 foi de 40,5%. Já no 3º ano do ensino médio o crescimento também foi expressivo, passou de 30,7% para 36,4%.

Em Matemática, no 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível de desempenho recomendado passou de 60%, em 2012, para 61,7%, em 2013. Nos demais níveis avaliados — 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio — o percentual de estudantes nesse nível ficou estável. No 9º ano, o percentual passou de 23,2% para 22,9% e no 3º ano passou de 3,75% para 3,85% de um ano para o outro.

O desempenho da rede estadual de Minas Gerais, em comparação com outros Estados, por meio de outras avaliações, é muito positivo, mesmo com esta variação. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), responsável pela aplicação do Proeb, o desempenho da rede estadual de Minas Gerais é muito significativo.

Outro ponto de destaque são os índices de participação. Em todos os níveis avaliados, a rede estadual alcançou participação recorde na história do Proeb. No 5º ano do ensino fundamental, 94,2% dos estudantes fizeram as provas. No 9º ano esse percentual também ultrapassou os 90% e ficou em 90,5%. Já no 3º ano do ensino médio, a participação dos alunos ficou em 85,1%.

As avaliações são instrumentos essenciais para planejar as políticas públicas e, na Educação, quando a comunidade escolar, a exemplo do que ocorre na rede estadual de Minas Gerais, compreende essa importância e se envolve, podemos obter um retrato fiel do sistema.

Avançamos nos anos iniciais, mas houve uma oscilação nos demais níveis. Os resultados apurados confirmam que o nosso maior desafio continua sendo o ensino médio. Esperamos que as ações realizadas por meio do Reinventando o Ensino Médio tenham impacto positivo no desempenho de nossos alunos em avaliações futuras.

Sumário

1

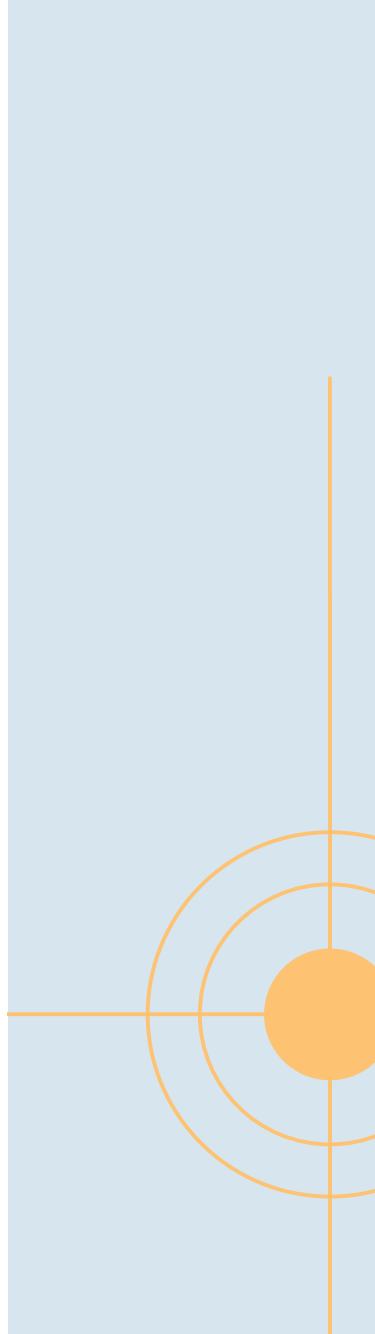
Avaliação Externa e
Avaliação Interna:
uma relação
complementar
página 08

2

Interpretação de
resultados e análises
pedagógicas
página 14



Para o trabalho
pedagógico
página 59



Experiência em foco
página 65



Os resultados desta
escola
página 67

1

Avaliação Externa e Avaliação Interna: uma relação complementar

Pensada para o(a) Educador(a), esta Revista Pedagógica apresenta a avaliação educacional a partir de seus principais elementos, explorando a Matriz de Referência, que serve de base aos testes, a modelagem estatística utilizada, a estrutura da Escala de Proficiência, a definição dos Padrões de Desempenho e os resultados de sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo é fomentar debates na escola que sejam capazes de incrementar o trabalho pedagógico.

As avaliações em larga escala assumiram, ao longo dos últimos anos, um preponderante papel no cenário educacional brasileiro: a mensuração do desempenho dos alunos de nossas redes de ensino, e consequentemente, da qualidade do ensino ofertado. Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada.

Os testes são padronizados, orientados por uma metodologia específica e alimentados por questões com características próprias, os itens, com o objetivo de fornecer, precipuamente, uma avaliação da rede de ensino. Por envolver um grande número de alunos e escolas, trata-se de uma avaliação em larga escala.

No entanto, este modelo de avaliação não deve ser pensado de maneira desconectada do trabalho do professor. As avaliações realizadas em sala de aula, ao longo do ano, pelos professores, são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Focada no desempenho, a avaliação em larga escala deve ser utilizada como um complemento aos diagnósticos e informações fornecidos pelos próprios professores, internamente.

Ambas as avaliações possuem a mesma fonte de conteúdo: o currículo. Assim como as avaliações internas, realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação em larga escala encontra no currículo seu ponto de partida. A partir da criação de Matrizes de Referência, habilidades e competências básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento do aluno ao longo das etapas de escolaridade, são selecionadas para cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. No entanto, isso não significa que o

currículo se confunda com a Matriz de Referência. Esta é uma parte daquele.

Os resultados das avaliações em larga escala são, então, divulgados, compartilhando com todas as escolas, e com a sociedade como um todo, os diagnósticos produzidos a partir dos testes. Com isso, o que se busca é oferecer ao professor informações importantes sobre as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos curriculares previstos, bem como no que diz respeito àqueles conteúdos nos quais os alunos apresentam um bom desempenho.

As avaliações internas e externas apresentam metodologias e conteúdos diferentes, mas com o mesmo objetivo. Ambas devem se alinhar em torno dos mesmos propósitos: a melhoria da qualidade do ensino e a maximização da aprendizagem dos alunos. A partir da divulgação dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade. Tendo como base os princípios democráticos que regem nossa sociedade, assim como a preocupação em fornecer o maior número possível de informações para que diagnósticos precisos sejam estabelecidos, esta Revista Pedagógica pretende se constituir como uma verdadeira ferramenta a serviço do professor e do aprimoramento contínuo de seu trabalho.

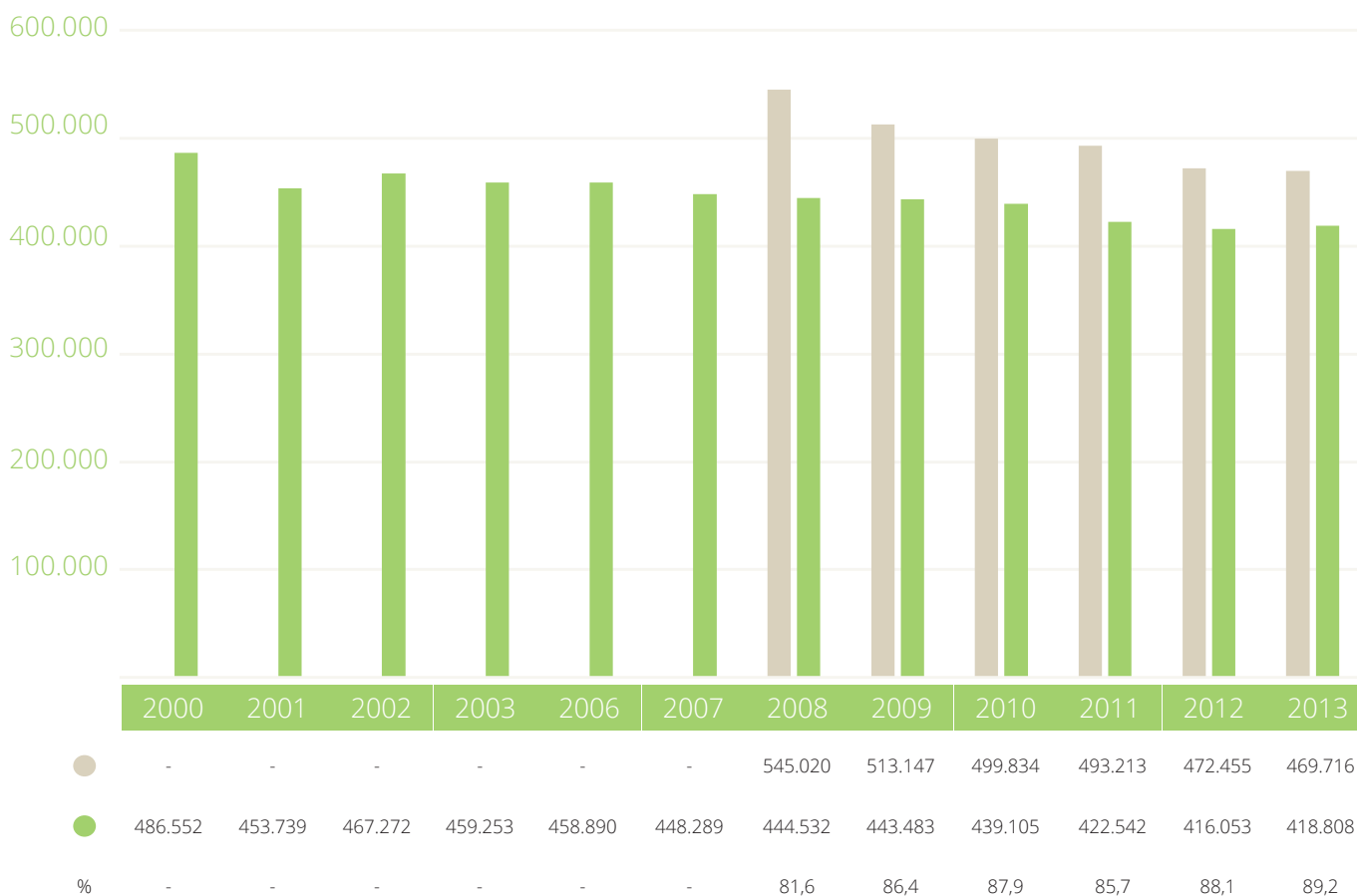


Trajatória Proeb

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) desde a primeira edição, em 2000. O Proeb avaliou os estudantes 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 apresenta sobre o desempenho dos estudantes.

REDE ESTADUAL

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



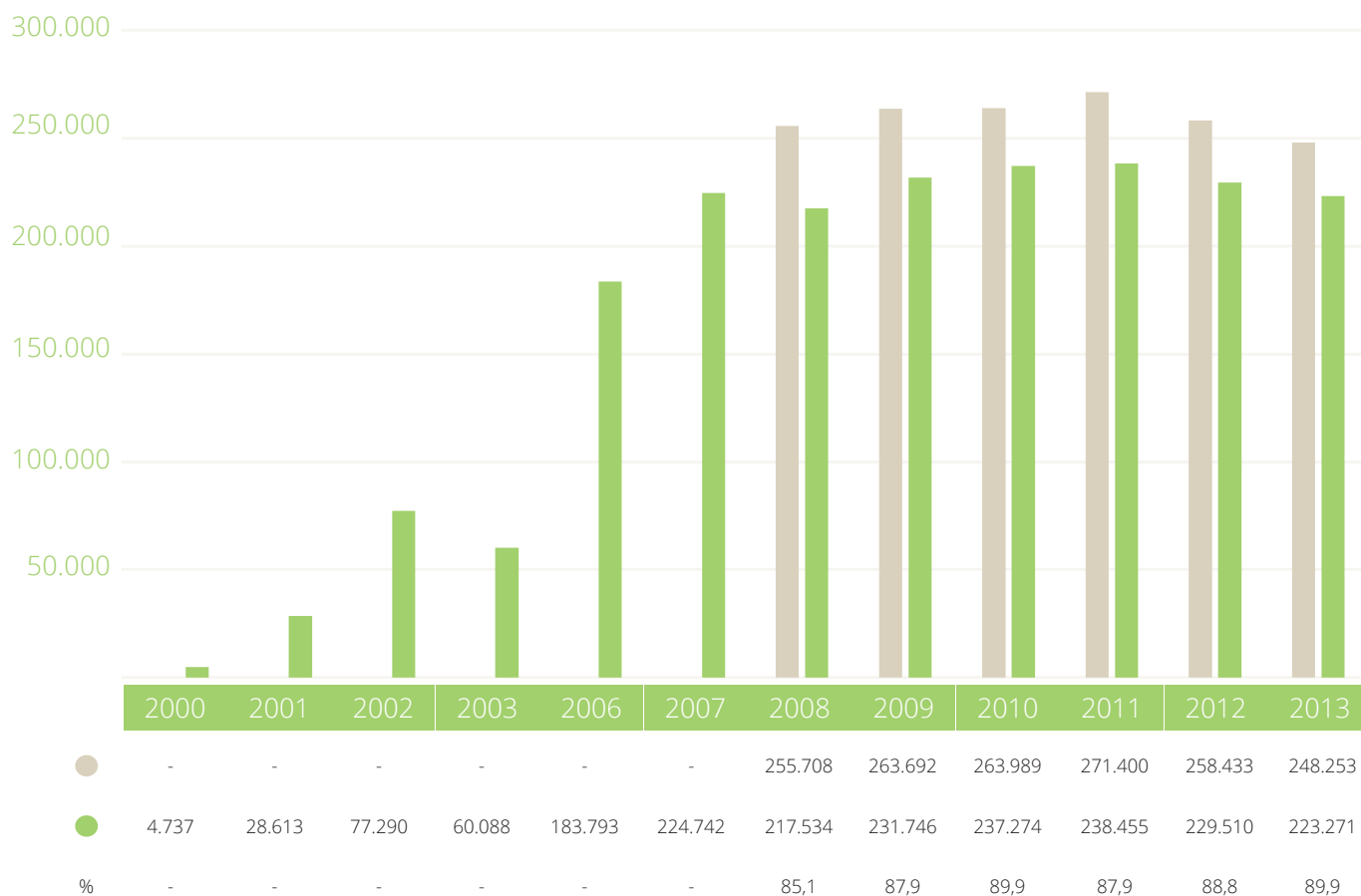
2000	2001	2002	2003	2006 a 2013
Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Ciências Humanas / Ciências da Natureza 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Língua Portuguesa 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM

REDE MUNICIPAL

● Número de alunos previstos

● Número de alunos avaliados

% Percentual de participação





O caminho da avaliação em larga escala

Para compreender melhor a lógica que rege a avaliação educacional, este diagrama apresenta, sinteticamente, a trilha percorrida pela avaliação, desde o objetivo que lhe dá sustentação até a divulgação dos resultados, função desempenhada por esta Revista. Os quadros indicam onde, na Revista, podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.

POR QUE AVALIAR?



POLÍTICA PÚBLICA

O Brasil assumiu um compromisso, compartilhado por estados, municípios e sociedade, de melhorar a qualidade da educação oferecida por nossas escolas. Melhorar a qualidade e promover a equidade: eis os objetivos que dão impulso à avaliação educacional em larga escala.



DIAGNÓSTICOS EDUCACIONAIS

Para melhorar a qualidade do ensino ofertado, é preciso identificar problemas e lacunas na aprendizagem, sendo necessário estabelecer diagnósticos educacionais.



AValiação

Para que diagnósticos sejam estabelecidos, é preciso avaliar. Não há melhoria na qualidade da educação que seja possível sem que processos de avaliação acompanhem, continuamente, os efeitos das políticas educacionais propostas para tal fim.



PORTAL DA AVALIAÇÃO

Para ter acesso a toda a Coleção e a outras informações sobre a avaliação e seus resultados, acesse o site www.simave.caedufjf.net/



RESULTADOS DA ESCOLA

A partir da análise dos resultados da avaliação, um diagnóstico confiável do ensino pode ser estabelecido, servindo de subsídio para que ações e políticas sejam desenvolvidas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Página 67



EXPERIÊNCIA EM FOCO

Para que os resultados alcancem seu objetivo, qual seja, funcionar como um poderoso instrumento pedagógico, aliado do trabalho do professor em sala de aula, as informações disponíveis nesta Revista devem ser analisadas e apropriadas, tornando-se parte da atividade cotidiana do professor.

Página 65

O QUE AVALIAR?



CONTEÚDO AVALIADO

Reconhecida a importância da avaliação, é necessário definir o conteúdo que será avaliado. Para tanto, especialistas de cada área de conhecimento, munidos de conhecimentos pedagógicos e estatísticos, realizam uma seleção das habilidades consideradas essenciais para os alunos. Esta seleção tem como base o currículo.



MATRIZ DE REFERÊNCIA

O currículo é a base para a seleção dos conteúdos que darão origem às Matrizes de Referência. A Matriz elenca as habilidades selecionadas, organizando-as em competências.

Página 16



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

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

Página 18

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



ITENS

Os itens que compõem os testes são analisados, pedagógica e estatisticamente, permitindo uma maior compreensão do desenvolvimento dos alunos nas habilidades avaliadas.

Página 37



PADRÕES DE DESEMPENHO

A partir da identificação dos objetivos e das metas de aprendizagem, são estabelecidos os Padrões de Desempenho estudantil, permitindo identificar o grau de desenvolvimento dos alunos e acompanhá-los ao longo do tempo.


Página 36



ESCALA DE PROFICIÊNCIA

As habilidades avaliadas são ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, que permite verificar o desenvolvimento dos alunos, chamada Escala de Proficiência. A Escala é um importante instrumento pedagógico para a interpretação dos resultados.

Página 20



2

Interpretação de resultados e análises pedagógicas

Para compreender e interpretar os resultados alcançados pelos alunos na avaliação em larga escala, é importante conhecer os elementos que orientam a elaboração dos testes e a produção dos resultados de proficiência.

Assim, esta seção traz a Matriz de Referência para a avaliação do PROEB, a composição dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria da Resposta ao Item (TRI), a Escala de Proficiência, bem como os Padrões de Desempenho, ilustrados com exemplos de itens.

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 os conhecimentos definidos para serem avaliados. 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 se encontram explicitadas no CBC - Conteúdos Básicos Comuns, conforme Resolução SEE nº 666/2005. Desta forma, o estado visa 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 conjunto 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 alguns conhecimentos, 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 outros conhecimentos: 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, outros conhecimentos necessários 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

Tópico

O Tópico agrupa por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores.

Descritores

Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

Item

O item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

Leia o texto abaixo.

	Diabetes sem freio
5	A respeitada revista médica inglesa "The Lancet" chamou a atenção, em editorial, para o crescimento da epidemia de diabetes no mundo. A estimativa é de que os atuais 246 milhões de adultos portadores da doença se transformem em 380 milhões em 2025. O problema é responsável por 6% do total de mortes no mundo, sendo 50% devido a problemas cardíacos – doença associada a diabetes.

Galileu. Jun., 2008. p. 14. (P120292A8_SUP)

(P120292A8) Esse texto tem o objetivo de

- A) dar instruções de uso.
- B) defender uma ideia.
- C) divulgar fato científico.
- D) fazer um alerta.
- E) relatar uma pesquisa.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 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

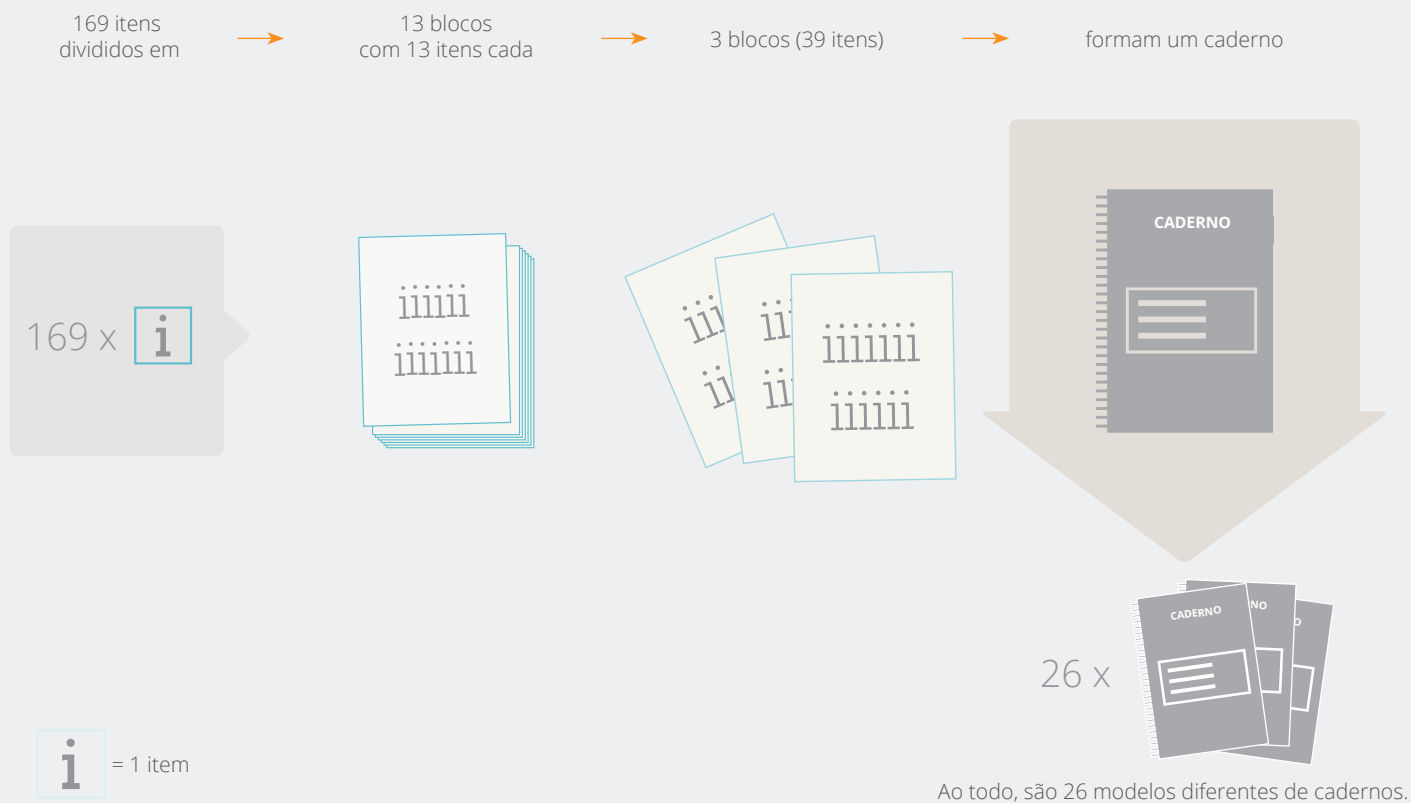
- | | |
|-----|---|
| D23 | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. |
| D28 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. |
| D21 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. |
| D25 | Reconhecer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

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

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



Composição dos cadernos para a avaliação



Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Teoria Clássica dos Testes (TCT)

O desempenho dos alunos em um teste pode ser analisado a partir de diferentes enfoques. Através da Teoria Clássica dos Testes – TCT, os resultados dos alunos são baseados no percentual de acerto obtido no teste, gerando a nota ou escore. As análises produzidas pela TCT são focadas na nota obtida no teste.

A título de exemplo, um aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final do teste, uma nota total, representando a soma destes pontos. A partir disso, há uma relação entre a dificuldade do teste e o valor das notas: os alunos tendem a obter notas mais altas em testes mais fáceis e notas mais baixas em testes mais difíceis. As notas são, portanto, “teste-dependentes”, visto que variam conforme a dificuldade do teste aplicado. A TCT é muito empregada nas atividades

docentes, servindo de base, em regra, para as avaliações internas, aplicadas pelos próprios professores em sala de aula.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, por sua vez, adota um procedimento diferente. Baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, a TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, relacionada ao conhecimento do aluno das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A TRI, para a atribuição da proficiência dos alunos, leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A proficiência é justamente o nível de desempenho dos alunos nas habilidades dispostas em testes padronizados, formado por questões de múltiplas alternativas. Através da TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item.

De maneira geral, a Teoria de Resposta ao Item possui três parâmetros, através dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos:

Parâmetro A

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

Parâmetro B

Permite mensurar 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

Realiza 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, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, essas duas teorias devem ser utilizadas de forma complementar, fornecendo um quadro mais completo do desempenho dos alunos.

O PROEB utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que 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, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, 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.



Escala de proficiência

Língua Portuguesa

DOMÍNIOS

COMPETÊNCIAS

DESCRIPTORES

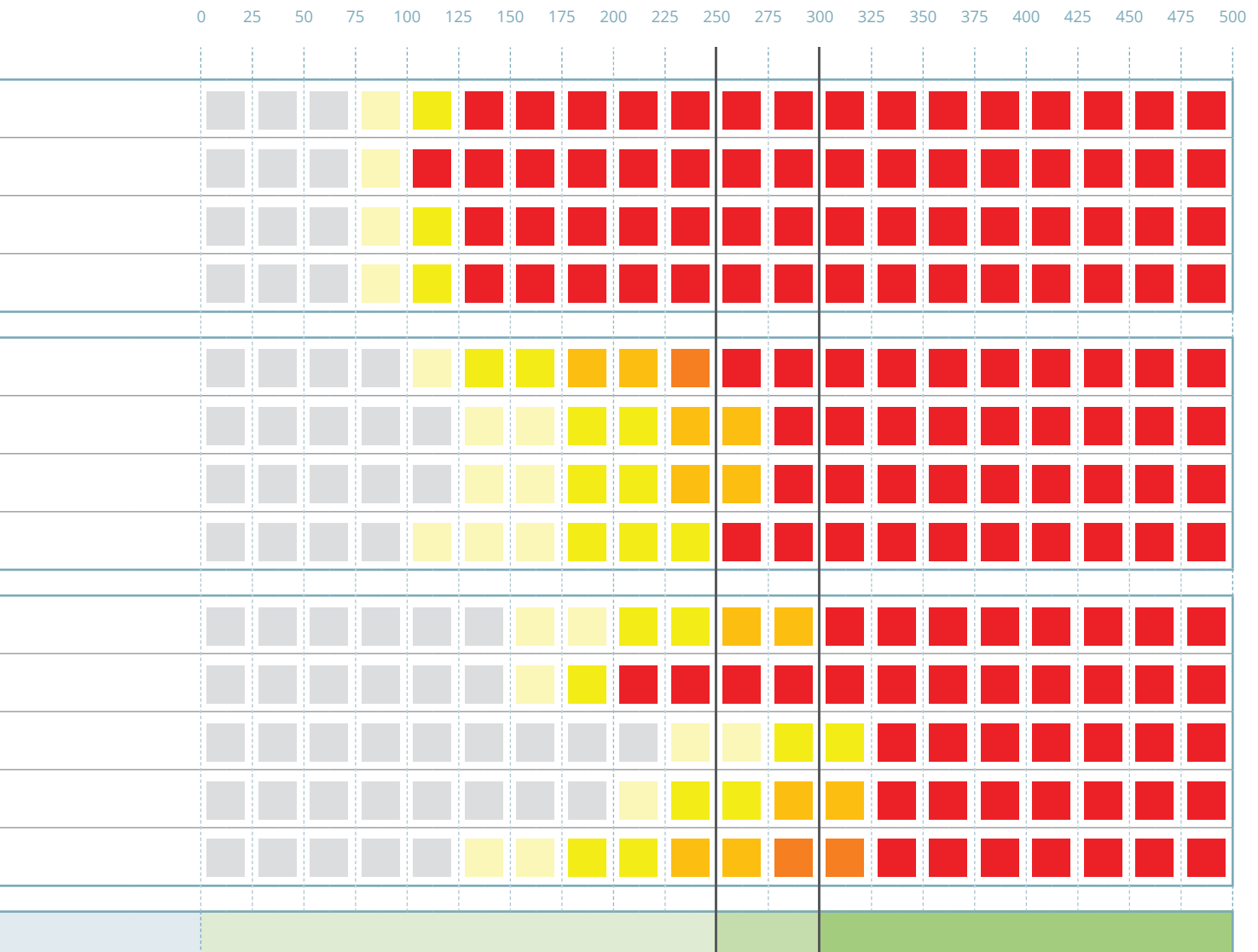
Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*	
	Reconhece convenções gráficas	*	
	Manifesta consciência fonológica	*	
	Lê palavras	*	
Estratégias de leitura	Localiza informação	D2	
	Identifica tema	D1	
	Realiza inferência	D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28	
	Identifica gênero, função e destinatário 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

** As habilidades relativas a essas competências não são avaliadas nesta etapa de escolaridade.*

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA foi desenvolvida 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 uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 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 zero a 500. Cada intervalo corresponde a um nível e um conjunto de níveis forma um PADRÃO DE DESEMPENHO. Esses Padrões são definidos pela SEE/MG e representados em tons de 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:

1 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.

2 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.

3 Terceira

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, SRE ou 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.

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.

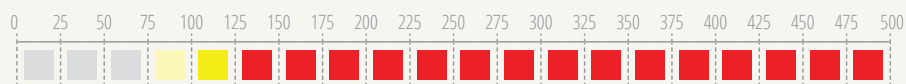
Reconhece convenções gráficas.

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

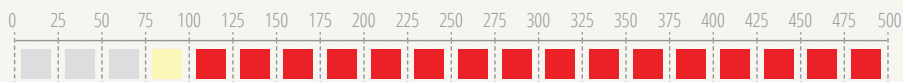
Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na Escala, pelo amarelo-escuro.



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**

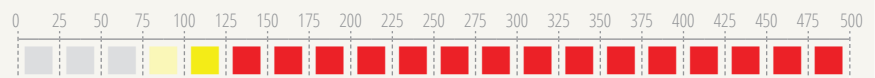
Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**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 nível 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.

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

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.

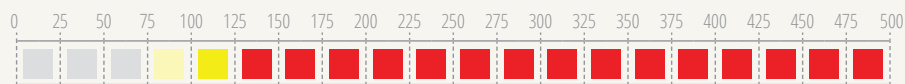
**AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS**

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.

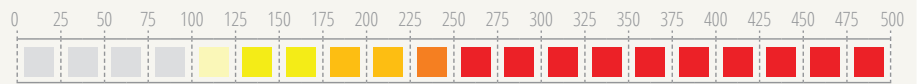
Identifica tema.

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.

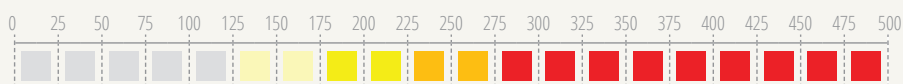
**LARANJA-ESCURO 225 A 250 PONTOS**

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 lhes 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

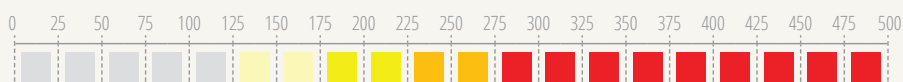
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos 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 um 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 sobre 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 morfossintáticos; 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.

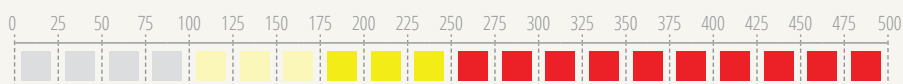
**LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS**

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 indicado 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.

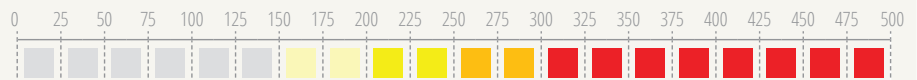
Estabelece relações entre textos.

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

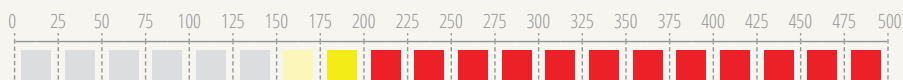
No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os alunos já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos, e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso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

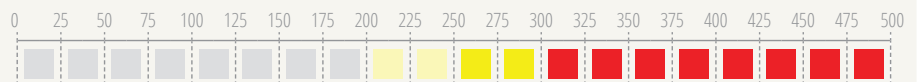
Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

**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.

ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

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.

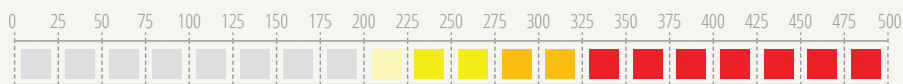
**AMARELO-ESCURO 275 A 325 PONTOS**

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

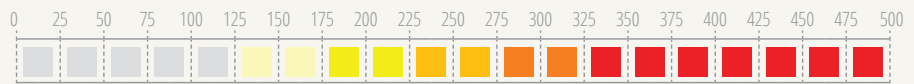
O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os alunos cujo desempenho se localiza neste intervalo da Escala de Proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



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.



Padrões de Desempenho Estudantil



Baixo






Intermediário



Recomendado

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, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos:

-  Baixo
-  Intermediário
-  Recomendado

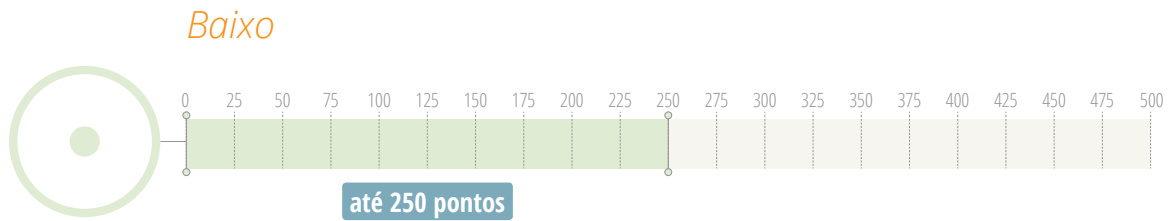
Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

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.

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 em um teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos e que não são contempladas nos 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.

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

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



A partir da análise das habilidades presentes neste Padrão de Desempenho constata-se que os alunos, cuja média de proficiência os posiciona neste Padrão, ainda estão desenvolvendo habilidades mais sofisticadas requeridas na compreensão de textos.

Neste Padrão, eles já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas; são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias.

Eles demonstram conhecimento acerca das relações estabelecidas por conjunções, preposições, pronomes e advérbios, que constroem um texto coeso e coerente, e geram os efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Também recuperam informações em textos por meio de referência pronominal, ou ainda, pela omissão de um item, elipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase.

Quanto à variação linguística, esses 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.

O processo inferencial, durante a leitura, é feito por esses alunos pelo reconhecimento do tema do texto; do efeito de sentido decorrente do uso de notações em textos que conjugam mais de uma linguagem; do efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.

Com relação à leitura global de textos, 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.

Após doze anos de escolaridade, os alunos que apresentam este padrão de desenvolvimento de habilidades estão muito aquém da competência leitora esperada. Seu desempenho corresponde ao que seria esperado para alunos ao final de apenas cinco anos de estudos.

Leia o texto abaixo.

	Altamente confidencial
	Quem observa o trabalho de um <i>hacker</i> hoje pode ter a impressão de que a arte de inventar e quebrar códigos secretos é algo extremamente moderno... Ledo engano! O jogo das mensagens cifradas já desafiava a imaginação pelo menos desde a Idade Média.
5	Nessa época, a troca de mensagens era assunto delicado, como mostra o bispo Gregório de Tours, que no século VI escreveu uma história do reino dos francos. Segundo ele, em pleno alvorecer da Idade Média, dois mensageiros de um certo Godovaldo, que reivindicava o trono, foram presos e torturados por homens do rei Gontrão ao tentarem transmitir uma mensagem secreta.
10	O caso mostra que nesse período a escrita era uma forma muito vulnerável de comunicação. Uma carta podia parar com facilidade em mãos inimigas e, por isso, os emissários não apenas levavam consigo documentos oficiais manuscritos, mas também decoravam mensagens que transmitiam oralmente aos destinatários. Os poucos registros deixados pela diplomacia medieval não facilitaram em nada o trabalho dos historiadores, e por isso é preciso ter cuidado quando se fala das técnicas de codificação utilizadas na Europa medieval.
15	No século XVI, o abade alemão Johannes Trithemius, autor de uma das primeiras grandes obras de criptografia do Ocidente, afirmou que reis francos como Faramundo e Carlos Magno já utilizavam alfabetos secretos em suas correspondências. Por mais fascinantes que sejam esses códigos, porém, eles parecem ter saído da imaginação do próprio Trithemius. Carlos Magno mal sabia ler e escrever, e é pouco provável que tenha inventado novos alfabetos. [...]
20	

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/altamente_confidencial.html>. Acesso em: 15 jun. 2010. Fragmento. (P100140CE_SUP)

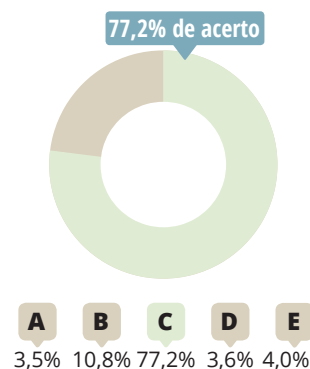
(P100141CE) No trecho "... esses códigos, porém, eles parecem..." (l. 19), o termo "porém" pode ser substituído, sem alteração de sentido, por

- A) conquanto.
- B) mas também.
- C) no entanto.
- D) por conseguinte.
- E) porquanto.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer as relações de sentido estabelecidas por conjunções, advérbios ou locuções adverbiais. O texto que serve de suporte ao item é o fragmento de uma reportagem que relata um pouco da história da arte de inventar e quebrar códigos secretos. O vocabulário e a linguagem desse texto não apresentam grandes dificuldades para os alunos desta etapa de escolarização.

No comando desse item, há um trecho que destaca a conjunção "porém" e deve ser entendida pelos alunos como um termo que liga duas orações independentes e expressa ideia de contraste. Cabe ao aluno distinguir, dentre as alternativas, aquela que apresenta uma conjunção com o mesmo valor semântico de "porém". Assim, os alunos que assinalaram a alternativa C perceberam que "no entanto" expressa a mesma ideia da conjunção em destaque: adversidade, fato que sugere o desenvolvimento da habilidade avaliada pelo item.

Os demais alunos que assinalaram as outras alternativas, provavelmente, desconhecem ou apresentam dificuldade para reconhecer o sentido



estabelecido por conjunções, revelando terem, ainda, dificuldades em articular as partes do texto. Portanto, os alunos que marcaram as alternativas A, B, D ou E como resposta associaram as ideias de concessão, adição, conclusão e explicação à ideia de adversidade.

Leia o texto abaixo.

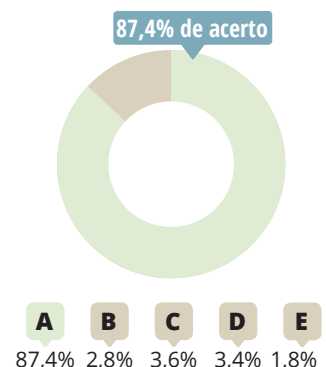
	De onde vieram os tomates?
	A história do tomate é cheia de rumores, boatos e especulações, mas uma coisa é certa: essa fruta vermelha favorita de muita gente (sim, o tomate é uma fruta) não tem sua origem na Itália. Apesar do fato de ser um ingrediente essencial para massas, pizzas e saladas, o tomate é originário do México e da América Central.
5	O tomate em sua forma original, no entanto, não tinha nada a ver com esse globo vermelho que nós conhecemos e adoramos hoje em dia. Tratava-se de uma pequena fruta perfumada (imagine algo como o tomate cereja) que os grupos nativos americanos combinavam com “ahi”, um tipo de pimenta para fazer um molho bem temperado. Embora os nativos americanos o tenham consumido por séculos, os tomates rapidamente ganharam
10	uma má reputação nas Américas. Os colonizadores acreditavam que o tomate era venenoso e nenhum ascendente europeu se atreveu a comer a fruta até o início do século 19 – com medo de morrer.
15	Na verdade, credita-se à Fundação Americana Padre Thomas Jefferson o início do cultivo de tomate para consumo nos Estados Unidos. Os registros de Jefferson contam que ele plantava a fruta todos os anos em seu “Garden Kalendar” que manteve de 1809 a 1824. Talvez essa seja a primeira referência escrita do cultivo de tomate pelos colonizadores do Novo Mundo e que foi publicada nas “Notas sobre o Estado da Virgínia”, em 1787. Seus registros meticulosos indicavam que ele frequentemente vendia seus tomates em mercados de Washington, além de apresentar diferentes usos para o mesmo em sua coleção pessoal
20	de receitas.

Disponível em: <<http://lazer.hsw.uol.com.br/origem-tomates.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2011. Fragmento. (P120603ES_SUP)

(P120604ES) De acordo com esse texto, o tomate tinha má reputação, porque

- A) acreditava-se que era venenoso.
- B) era desprezado pelos europeus.
- C) era uma pequena fruta perfumada.
- D) era usado em um molho com pimenta.
- E) parecia-se com uma cereja.

Esse item, também representativo do Padrão de Desempenho Baixo, avalia a habilidade de o aluno estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto.



Leia o texto abaixo.

	Não basta a chuva? Raios!
5	O local mais seguro para se abrigar durante uma tempestade com raios é dentro de um veículo de transporte fechado, como um carro ou um ônibus. Mesmo que o raio caia diretamente sobre o veículo, a corrente elétrica não consegue penetrar em seu interior. Ela fica circulando pela lataria até se dissipar. Trata-se do efeito conhecido como “gaiola de Faraday”, descoberto pelo físico inglês Michael Faraday, no século XIX: os campos elétricos são nulos no interior de objetos eletrificados. Os aviões também são muito seguros, lembra o professor Junior: “Cada um desses grandes jatos comerciais [...] é atingido, em média, por três raios por ano. Não acontece absolutamente nada com quem está dentro [...]” Mas é bom fazer um alerta: ficar perto de um carro ou de um pequeno avião, só que do
10	lado de fora, durante uma tempestade é perigosíssimo. Como eles têm grande massa de material metálico, que conduz eletricidade, atraem raios – que podem afetar quem estiver nas redondezas.
15	A situação em que alguém está mais suscetível a ser atingido por um raio é um campo aberto. Quando uma pessoa está num terreno vasto e descampado, torna-se o alvo perfeito para raios, por ser o ponto mais alto das imediações. Sempre que se começa a ouvir o som dos relâmpagos [...], o melhor é procurar um abrigo em um carro ou em uma construção. [...] Tomar medidas como essas não configura nenhum exagero, em especial no Brasil, onde caem 57 milhões de raios por ano – número mais alto que o de qualquer outro país.

Veja. 10 fev. 2010. Fragmento. (P120296B1_SUP)

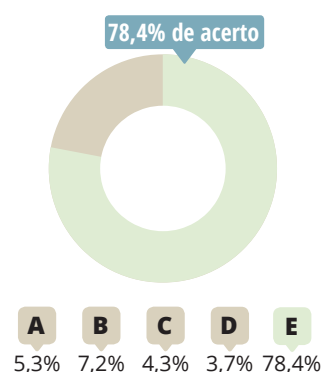
(P120296B1) A ideia principal desse texto refere-se

- A) à análise dos campos elétricos no interior de objetos.
- B) à descoberta do físico inglês Michael Faraday.
- C) aos estudos sobre a causa dos raios no Brasil.
- D) à incidência maior de raios no Brasil.
- E) às medidas de segurança para evitar ser atingido por raios.

Esse item avalia a habilidade de o aluno distinguir a informação principal de informações secundárias em um texto. É imprescindível que o aluno consiga tecer as relações necessárias entre uma informação preponderante e que delineia a estrutura do texto e as informações que dão suporte àquela, no intuito de compreender o sentido global do texto.

Nesse caso, o suporte utilizado é uma reportagem que discute sobre os perigos e cuidados que se deve ter em uma tempestade de raios. A reportagem é escrita de forma clara e simples, sendo apresentado um argumento de autoridade para embasar a informação transmitida, o que confere maior confiabilidade e clareza sobre as questões discutidas.

Assim, os alunos que optaram pela alternativa E demonstraram ter compreendido as informações apresentadas no texto, pois, mesmo diante de dados relevantes e verdadeiros, aquele que coordena essas informações é a prevenção contra os raios, as medidas de segurança para evitar acidentes com raios.



Os alunos que marcaram as alternativas A e B parecem ter considerado as informações sobre o campo elétrico. A primeira, uma explicação sobre como o raio atua no interior de objetos, e a segunda, equivale à descoberta do físico inglês Michael Faraday. Elementos pontuais que não se configuram como eixo condutor do texto.

Aqueles que escolheram as alternativas C e D não conseguiram atribuir significado à leitura produzida, fixando-se no último parágrafo da reportagem, em que o jornalista cita a incidência de raios no país. Esses alunos provavelmente acreditaram que a informação principal desse texto fazia referência ao elevado número de raios e aos estudos sobre o fenômeno no país.

Leia o texto abaixo.

O encontro

O telefone tocou, ele atendeu, marcaram encontro. Fez a barba, tomou banho, vestiu-se. Há uma semana que não via a noiva e hoje era domingo, dia de ir ao cinema com ela. Apertou o botão, esperou o elevador, desceu, alcançou a rua e foi esperar o ônibus. Fez baldeação e chegou lá duas horas depois. Meyer. [...] O cinema era logo ali na esquina. Foram correndo. Ele entrou na fila e ela ficou esperando perto da portaria. Entraram.

ELIACHAR, Leon. *O homem ao quadrado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960. (P120075CE_SUP)

(P120075CE) Nesse texto, o uso de orações curtas seguidas de ponto final serve para

- A) enfatizar a corrida para o cinema.
- B) expressar a espera na portaria.
- C) expressar o ritmo das ações do noivo.
- D) indicar ações rotineiras de trabalho.
- E) indicar o roteiro feito pela noiva.

Esse item, representativo do Padrão de Desempenho Baixo, avalia a habilidade de o aluno reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.



Leia o texto abaixo.

Utilidade pública

DICAS PARA A ECONOMIA DE ÁGUA

Reduza o tempo no chuveiro. Ao invés de tomar um banho de 10 min, diminua para 5 min. Assim, economizará 30 a 80 litros de água por cada banho, além da energia elétrica que também pesa no bolso.

Máquinas de lavar louças e roupas devem ser usadas totalmente cheias. Com isso, a frequência de uso é menor e há menos desperdício de água e de energia.

Não jogue lixo no vaso sanitário. Isso contribui para aumentar o gasto de água.

Ao lavar vegetais e frutas, utilize uma bacia e use uma escova vegetal para remover a sujeira.

Para descongelar carne e outros não use a torneira. O ideal é deixá-los degelar dentro da geladeira.

Encha a pia para esfregar pratos e talheres. A economia será de 10 litros de água por dia.

Regue o gramado e o jardim das 6 às 8 da manhã ou após as 7 h da noite. Isso evita o excesso de evaporação e mais gastos.

Não use a mangueira do jardim para varrer folhas e outros resíduos das calçadas. O correto é usar a vassoura, que permite economizar tempo e água.

Vazamentos em torneiras, em canos e nas descargas do banheiro devem ser consertados assim que detectados. Alguns tipos de vazamentos causam uma perda diária de 24 litros de água. A perda mensal fica em torno de 720 litros.

VOCÊ SABIA QUE PARA PRODUIZIR...

- 3,8 L de leite são necessários 15 litros d'água
- 300g de carne bovina 3,8 litros de água
- 1 Kwh de energia elétrica 15,1 litros de água
- 1 tomate 30,3 litros de água

Infografia: Rubens Paiva

Disponível em: <<http://rodadagua.wordpress.com/2007/11/23/a-economia-comeca-em-casa/>>. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120172A8_SUP)

(P120172A8) Esse texto pretende

- A) estimular a rega de gramados e jardins.
- B) explicar o sistema de distribuição de água.
- C) informar sobre o problema da falta de água.
- D) justificar a necessidade de um racionamento.
- E) realçar hábitos econômicos de consumo.

Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar a função de textos de diferentes gêneros. É de fundamental importância que o aluno, ao ler um texto como esse, saiba reconhecer por qual motivo o texto foi escrito e qual é o objetivo da informação transmitida.

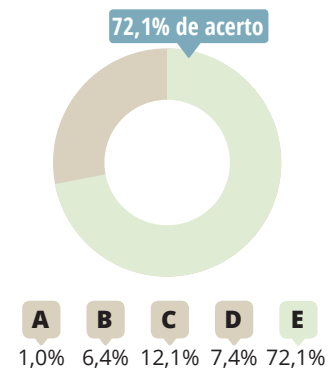
Para esse item, o suporte utilizado é um cartaz de utilidade pública, que exibe dicas sobre economia de água nas atividades do dia a dia, a fim de evitar o desperdício e otimizar o tempo de cada tarefa doméstica. São apresentadas figuras que esclarecem cada uma das dicas, o que torna o cartaz mais didático.

O gabarito, descrito pela alternativa E, foi escolhido pelos alunos que identificaram, além da função do gênero cartaz – transmitir uma informação –, o objetivo comunicativo específico do texto, isto é, os alunos compreenderam que esse texto teve a intenção de informar acerca dos hábitos econômicos de consumo de água.

Os alunos que optaram pela alternativa A basearam-se em algumas das imagens para a interpretação do cartaz, não conseguindo conjugar todas as informações apresentadas no suporte. Eles consideraram, principalmente, a imagem do jardim e as dicas referentes à economia de água nesse local.

A opção pela alternativa B sugere que os alunos partem dos elementos do texto, como os dados sobre consumo de água e diminuição do desperdício, mas extrapolam as informações textuais, relacionando, principalmente, as imagens ao sistema de distribuição de água.

Os alunos que escolheram os distratores C e D ativeram-se a algumas palavras-chave das dicas, tais como “economia”, “utilidade pública”, “reduza”, “não use”, e, possivelmente, concluíram que o texto fazia referência ao problema da falta de água e/ou seria necessário um racionamento.



Leia o texto abaixo.

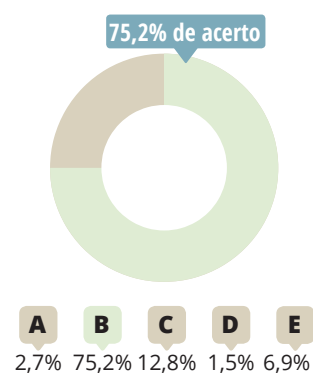


Disponível em: <<http://www.meninomalquinho.com.br>>. (P120004CE_SUP)

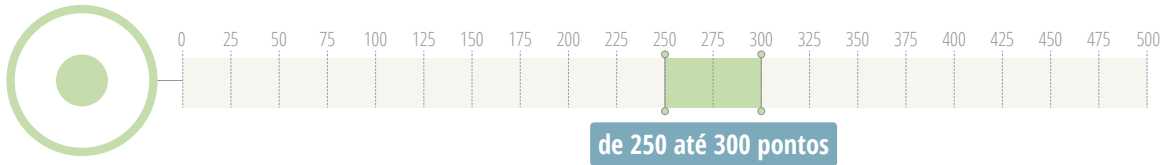
(P120004CE) Esse texto é engraçado, porque

- A) a menina grita com o menino.
- B) a reação das meninas comprova a tese do menino.
- C) as meninas ficam observando a cena da discussão.
- D) o menino grita perto do ouvido da menina.
- E) o modo de agir da menina revela seu caráter.

Observe mais um exemplo do Padrão de Desempenho Baixo. Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar o efeito de ironia e humor em um texto.



Intermediário



Neste Padrão de Desempenho encontram-se habilidades mais complexas, que exigem dos alunos uma maior autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e 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.

Eles demonstram conhecimento acerca das relações estabelecidas por conjunções, preposições, pronomes e advérbios, que constroem um texto coeso e coerente, e geram os efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Além disso, esses alunos 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, esses 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 apresentadas.

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 mais de uma linguagem; 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 neste 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.

Percebe-se, portanto, que os alunos localizados neste Padrão de Desempenho já desenvolveram habilidades próprias de uma leitura autônoma.

Leia o texto abaixo.

	Altamente confidencial
	<p>Quem observa o trabalho de um <i>hacker</i> hoje pode ter a impressão de que a arte de inventar e quebrar códigos secretos é algo extremamente moderno... Ledo engano! O jogo das mensagens cifradas já desafiava a imaginação pelo menos desde a Idade Média.</p>
5	<p>Nessa época, a troca de mensagens era assunto delicado, como mostra o bispo Gregório de Tours, que no século VI escreveu uma história do reino dos francos. Segundo ele, em pleno alvorecer da Idade Média, dois mensageiros de um certo Godovaldo, que reivindicava o trono, foram presos e torturados por homens do rei Gontrão ao tentarem transmitir uma mensagem secreta.</p>
10	<p>O caso mostra que nesse período a escrita era uma forma muito vulnerável de comunicação. Uma carta podia parar com facilidade em mãos inimigas e, por isso, os emissários não apenas levavam consigo documentos oficiais manuscritos, mas também decoravam mensagens que transmitiam oralmente aos destinatários. Os poucos registros deixados pela diplomacia medieval não facilitaram em nada o trabalho dos historiadores, e por isso é preciso ter cuidado quando se fala das técnicas de codificação utilizadas na Europa medieval.</p>
15	<p>No século XVI, o abade alemão Johannes Trithemius, autor de uma das primeiras grandes obras de criptografia do Ocidente, afirmou que reis francos como Faramundo e Carlos Magno já utilizavam alfabetos secretos em suas correspondências. Por mais fascinantes que sejam esses códigos, porém, eles parecem ter saído da imaginação do próprio Trithemius. Carlos Magno mal sabia ler e escrever, e é pouco provável que tenha inventado novos alfabetos. [...]</p>
20	

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/altamente_confidencial.html>. Acesso em: 15 jun. 2010. Fragmento. (P100140CE_SUP)

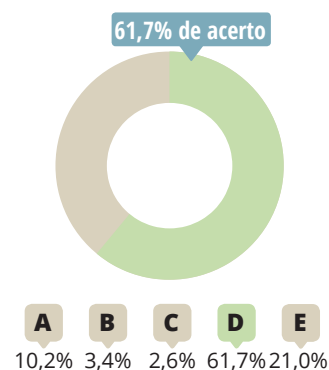
(P100142CE) De acordo com esse texto, quem escreveu uma história do reino dos francos?

- A) Carlos Magno.
- B) Godovaldo.
- C) Gontrão.
- D) Gregório de Tours.
- E) Johannes Trithemius.

Esse item avalia a habilidade de o aluno localizar uma informação explícita no corpo textual. Essa habilidade demanda, a partir da leitura do texto, a identificação de uma informação específica que se encontra expressa na superfície textual. O texto utilizado como suporte é o fragmento de uma reportagem que relata um breve histórico da arte de inventar e quebrar códigos secretos. Apesar da extensão textual (21 linhas), a linguagem empregada no texto não se revela como um dificultador.

O comando do item direciona o aluno a localizar, no corpo do texto, a informação solicitada: "Quem escreveu uma história do reino dos francos?". Portanto, cabe ao aluno voltar ao texto e localizar essa informação em particular, que se encontra no segundo parágrafo. Dessa forma, os alunos que marcaram a alternativa D como resposta conseguiram localizar a informação solicitada pelo comando desse item.

Aqueles alunos que selecionaram as demais alternativas, possivelmente, não compreenderam os dados expressos no texto ou não



compreenderam a solicitação do comando, revelando, dessa maneira, que não desenvolveram operações básicas de leitura.

Os alunos que marcaram a alternativa A podem ter confundido uma informação presente no texto, pois Carlos Magno foi um rei franco e não quem escreveu a história do reino dos francos.

O mesmo pode ter ocorrido com os alunos que marcaram as alternativas B ou C. Esses alunos conseguiram localizar o parágrafo em que estava localizada a resposta correta, entretanto não souberam relacionar as informações presentes no corpo do texto ou não se atentaram à solicitação do comando.

Os que assinalaram a alternativa E, provavelmente, confundiram a tarefa proposta pelo comando do item, pois marcaram uma alternativa que apresenta o nome de outro escritor “Johannes Trithemius”, que, segundo o texto, foi o autor de uma das primeiras grandes obras de criptografia do Ocidente e não aquele que escreveu a história do reino dos francos.

Leia o texto abaixo.

	Soneto de fidelidade
	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.
5	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.
10	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.

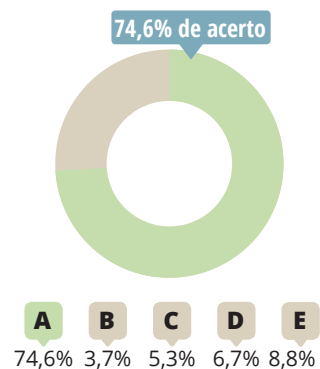
Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Nesse caso, é avaliado se o respondente consegue perceber o referente do pronome oblíquo “lo”.

Como suporte para o item, foi utilizado um poema de Vinícius de Moraes, poeta contemporâneo e conhecido no cenário escolar. Apesar de o poema apresentar uma estrutura clássica – um soneto –, a linguagem e o vocabulário utilizados são apropriados aos alunos que se encontram no terceiro ano do Ensino Médio.

Para resolução do item, é necessária a identificação pelo aluno do termo referido pelo pronome em destaque no comando para resposta. Para tanto, ele deve atentar-se às concordâncias de gênero e de número e perceber se o referente escolhido mantém o sentido do texto.

Os alunos que optaram pela alternativa A demonstraram ter interpretado o texto corretamente, percebendo a relação de substituição entre o pronome em destaque e a palavra “amor”, que é parte do eixo temático do texto.

Aqueles que optaram pelas alternativas B, C e D, provavelmente, consideraram a proximidade das palavras dispostas nos distratores em



relação ao pronome “lo”, seguindo a mesma retomada anafórica proposta no item. Entretanto, não conseguiram estabelecer relação semântica na substituição desses vocábulos pelo pronome em questão.

Os alunos que optaram pela letra E também podem ter se apoiado na proximidade entre a palavra “momento” e o pronome “lo”, no entanto foi acionada uma referência catafórica, o que não se aplica a esse item.

Leia o texto abaixo.

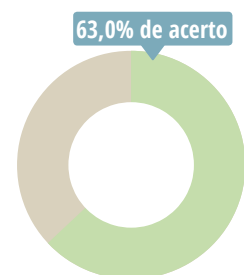
	Por que o Mar Morto tem esse nome?
5	Porque o excesso de sal nas suas águas torna a vida praticamente impossível por ali. Com exceção da bactéria <i>Haloarcua marismortui</i> , que consegue filtrar os sais e sobreviver nesse cemitério marítimo, todos os organismos que chegam ao Mar Morto morrem rapidamente. Outra característica curiosa é que ninguém consegue afundar nas suas águas, graças novamente à alta concentração salina, que o torna muito mais denso do que o corpo humano. Os oceanos têm uma média de 35 gramas de sal por litro de água, enquanto o Mar Morto tem quase 300 gramas. Isso se deve basicamente a sua localização – na divisa entre Israel e Jordânia. A região é quente e seca, o que acelera a evaporação e impede a reposição da água pela chuva – em um ano chove tanto quanto um dia chuvoso em São Paulo. Além disso, o Mar Morto é o local mais baixo do planeta: alguns pontos ficam a mais de 400 metros abaixo do nível dos oceanos. Isso significa que grande parte das partículas que se soltam dos terrenos a sua volta escoam em sua direção. Para piorar, o rio Jordão, que ajuda a alimentá-lo, foi desviado em várias partes para irrigar plantações. Ou seja, com o perdão do trocadilho, o Mar Morto está morrendo. O diretor do Instituto Geológico Israelense, Amos Bein, garante que ele não corre risco de secar completamente, mas, por via das dúvidas, já está em fase de planejamento o “Canal da Paz”, um aqueduto de mais de 80 quilômetros que puxaria água do Mar Vermelho para salvar esse “defunto”.
10	
15	

LOPES, Artur Louback. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2011. (P120198C2_SUP)

(P120199C2) No trecho “... para salvar esse ‘defunto’.” (l. 17), as aspas foram empregadas para

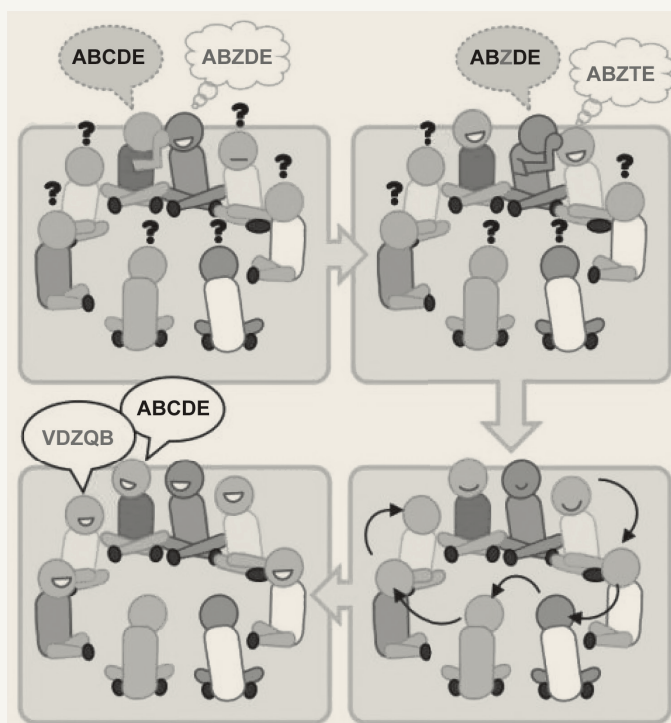
- A) destacar uma gíria.
- B) indicar um estrangeirismo.
- C) introduzir uma fala.
- D) reproduzir uma citação.
- E) ressaltar uma ironia.

Esse item, representativo do Padrão de Desempenho Intermediário, avalia a habilidade de o aluno reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinado sinal de pontuação, nesse caso, o uso das aspas.



A 12,3% **B** 3,5% **C** 8,4% **D** 11,8% **E** 63,0%

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.galeota.wordpress.com>>. Acesso em: 3 mar. 10. (P090372B1_SUP)

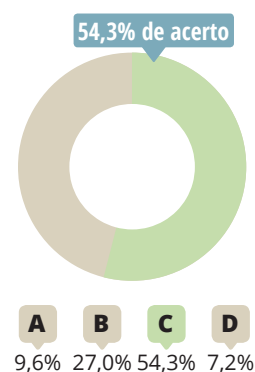
(P090372B1) Qual é o provérbio que melhor traduz o sentido desse texto?

- A) Aprenda todas as regras e transgrida algumas.
- B) Pense rápido, fale devagar.
- C) Quem conta um conto, aumenta um ponto.
- D) Quem ri por último ri melhor.

Esse item avalia a habilidade de o aluno interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal, devendo, para tanto, relacionar ambas as informações para atingir o sentido pretendido. O suporte utilizado foi uma imagem de uma brincadeira infantil de senso comum: o telefone sem fio.

A partir da observação das imagens (a forma como os participantes estão sentados, a direção apontada para a transmissão da conversa e algumas expressões dos participantes) e da leitura dos balões (pensamentos, cochichos e falas dos participantes da brincadeira), o aluno pode concluir o que está sendo apresentado no texto, visto que é um jogo comum em muitas regiões brasileiras.

No comando desse item, é solicitado que o aluno associe a brincadeira apresentada na imagem ao provérbio popular que melhor a representa dentre as alternativas de resposta. Sendo assim, o aluno que optou pela alternativa C, o gabarito, associou o texto ao sentido do provérbio: uma informação, ao ser transmitida por muitas pessoas, sempre será modificada e seu sentido final será "aumentado".



O aluno que marcou a opção A acreditou que o personagem do último quadrinho, ao apresentar a informação errada (VDZQB), pretendeu transgredir as normas, mostrando que não quis informar as letras corretas.

Já os alunos que optaram pelos distratores B e D não compreenderam o suporte ou fixaram-se em aspectos pontuais dos quadros, como o semblante dos participantes da brincadeira, que parecem estar contentes (alternativa D) ou as setas presentes nas imagens, que podem sugerir rapidez (alternativa B).

Leia o texto abaixo.

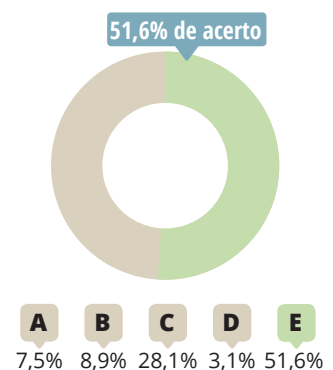
	De onde vieram os tomates?
	A história do tomate é cheia de rumores, boatos e especulações, mas uma coisa é certa: essa fruta vermelha favorita de muita gente (sim, o tomate é uma fruta) não tem sua origem na Itália. Apesar do fato de ser um ingrediente essencial para massas, pizzas e saladas, o tomate é originário do México e da América Central.
5	O tomate em sua forma original, no entanto, não tinha nada a ver com esse globo vermelho que nós conhecemos e adoramos hoje em dia. Tratava-se de uma pequena fruta perfumada (imagine algo como o tomate cereja) que os grupos nativos americanos combinavam com “ahi”, um tipo de pimenta para fazer um molho bem temperado. Embora os nativos americanos o tenham consumido por séculos, os tomates rapidamente ganharam
10	uma má reputação nas Américas. Os colonizadores acreditavam que o tomate era venenoso e nenhum ascendente europeu se atreveu a comer a fruta até o início do século 19 – com medo de morrer.
15	Na verdade, credita-se à Fundação Americana Padre Thomas Jefferson o início do cultivo de tomate para consumo nos Estados Unidos. Os registros de Jefferson contam que ele plantava a fruta todos os anos em seu “Garden Kalendar” que manteve de 1809 a 1824. Talvez essa seja a primeira referência escrita do cultivo de tomate pelos colonizadores do Novo Mundo e que foi publicada nas “Notas sobre o Estado da Virgínia”, em 1787. Seus registros meticulosos indicavam que ele frequentemente vendia seus tomates em mercados de Washington, além de apresentar diferentes usos para o mesmo em sua coleção pessoal
20	de receitas.

Disponível em: <<http://lazer.hsw.uol.com.br/origem-tomates.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2011. Fragmento. (P120603ES_SUP)

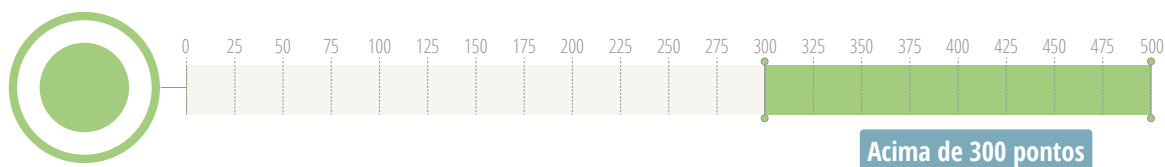
(P120607ES) O texto apresentado é um fragmento de

- A) anúncio.
- B) crônica.
- C) notícia.
- D) receita.
- E) reportagem.

Esse item, também representativo do Padrão de Desempenho Intermediário, avalia a habilidade de o aluno identificar o gênero de textos variados.



Recomendado



Analisando as habilidades posicionadas neste Padrão, pode-se concluir que os alunos que nele se encontram conseguem interagir com textos de alta complexidade estrutural, temática e lexical.

No campo dos efeitos de sentidos, eles demonstram ser capazes de reconhecer os efeitos do uso de recursos morfossintáticos diversos, de notações, de repetições e de escolha lexical, em gêneros de várias naturezas e temáticas, revelando maior conhecimento linguístico associado aos aspectos discursivos dos textos.

Eles realizam operações de retomada com alta complexidade, como as realizadas por meio de pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo também elipses.

São capazes de analisar, com maior 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 intertextualidade, 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.

Portanto, os alunos que se posicionam acima desse ponto na Escala de Proficiência podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, leitores capazes de selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências e autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória interpretativa quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

Leia o texto abaixo.

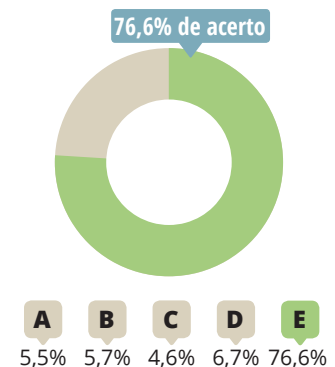
O tronco	
5	Ao tempo das moças solteiras e do velho vivo, nesse varandão sempre havia bailes e brincadeiras, que deram mais fama à grandeza da casa e à beleza do jardim. Casa alegre era aquela com a moçada, tocando violão, bandolim, cantando, recitando, atraindo os melhores cortes de noivo de toda a região. E até hoje, embora o velho estivesse enterrado, embora rapazes e moças houvessem casado, a casa de Dona Benedita era um formigueiro. [...]
10	Naquela noite, por exemplo, ali na varanda estava um povão danado. No canto, em frente à porta da capela, aí estava a velha Benedita assentada na rede, os pés metidos nos chinelos, aos ombros um xale preto. [...]
15	O prosão animado versava sobre o inventário de Clemente Chapadense. Nisso, porém, a conversa pegou a mancar, a baixar de tom. De sua rede Dona Benedita falava sua fala mansa e macia, mas cheia de ódio. [...] Dona Benedita conhecia o genro Vicente Lemes e conhecia o outro genro Artur Melo. Se Vicente estava exigindo alguma coisa, o direito estava com Vicente, que já lhe havia contado, por diversas vezes, as impicâncias de Artur. – Vicente, meu filho, não baixa a crista. Derrota o malvado, sô, – disse a velhinha, a cujo coração subiu o ódio ao genro Artur.

ELIS, Bernardo. *O tronco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. p. 33-34. Fragmento. (P120478A9_SUP)

(P120480A9) Nesse texto, o trecho “Derrota o malvado, sô,...” (l. 14) revela uma personagem que é

- A) apavorada.
- B) dissimulada.
- C) indiferente.
- D) mansa.
- E) vingativa.

Esse texto, representativo do Padrão de Desempenho Recomendado, avalia a habilidade de inferir informações implícitas em um texto.



Leia o texto abaixo.

De onde vieram os tomates?	
	A história do tomate é cheia de rumores, boatos e especulações, mas uma coisa é certa: essa fruta vermelha favorita de muita gente (sim, o tomate é uma fruta) não tem sua origem na Itália. Apesar do fato de ser um ingrediente essencial para massas, pizzas e saladas, o tomate é originário do México e da América Central.
5	O tomate em sua forma original, no entanto, não tinha nada a ver com esse globo vermelho que nós conhecemos e adoramos hoje em dia. Tratava-se de uma pequena fruta perfumada (imagine algo como o tomate cereja) que os grupos nativos americanos combinavam com “ahi”, um tipo de pimenta para fazer um molho bem temperado. Embora os nativos americanos o tenham consumido por séculos, os tomates rapidamente ganharam
10	uma má reputação nas Américas. Os colonizadores acreditavam que o tomate era venenoso e nenhum ascendente europeu se atreveu a comer a fruta até o início do século 19 – com medo de morrer.
15	Na verdade, credita-se à Fundação Americana Padre Thomas Jefferson o início do cultivo de tomate para consumo nos Estados Unidos. Os registros de Jefferson contam que ele plantava a fruta todos os anos em seu “Garden Kalendar” que manteve de 1809 a 1824. Talvez essa seja a primeira referência escrita do cultivo de tomate pelos colonizadores do Novo Mundo e que foi publicada nas “Notas sobre o Estado da Virgínia”, em 1787. Seus registros meticulosos indicavam que ele frequentemente vendia seus tomates em mercados de Washington, além de apresentar diferentes usos para o mesmo em sua coleção pessoal
20	de receitas.

Disponível em: <<http://lazer.hsw.uol.com.br/origem-tomates.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2011. Fragmento. (P120603ES_SUP)

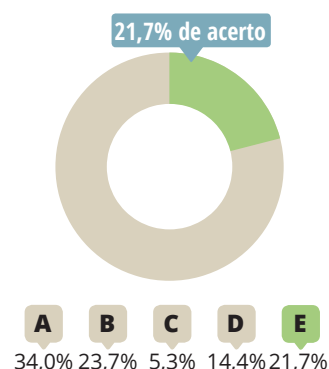
(P120603ES) No trecho “(sim, o tomate é uma fruta)” (l. 2), os parênteses indicam

- A) explicação de um termo.
- B) especificação de um fato.
- C) conceito de um especialista.
- D) observação irônica.
- E) comentário do autor.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinado sinal de pontuação. Para avaliar dessa habilidade, é necessária a identificação dos significados que a pontuação adquire em determinados contextos.

O suporte desse item apresenta um texto informativo, que explica a origem do tomate. O texto é de fácil compreensão para os alunos dessa etapa de escolarização, já que apresenta vocabulário e linguagem acessíveis ao grande público.

O comando desse item direciona o aluno a pensar sobre o efeito do uso dos parênteses na frase “(sim, o tomate é uma fruta)”, exigindo que o aluno volte ao texto e contextualize o uso desse sinal de pontuação, de modo a perceber, dentre as alternativas, aquela que descreve sua função. Dessa forma, os alunos que assinalaram a alternativa E perceberam que os parênteses foram usados para marcar um comentário do autor, no qual ele reafirma uma informação que pode não fazer parte do senso comum do leitor: o fato de o tomate ser uma fruta.



Aqueles alunos que marcaram as demais alternativas podem não saber reconhecer o efeito pretendido pelo uso de determinada pontuação, ou seja, apenas reconhecem o uso canônico, não sendo capaz de inferir o seu efeito de sentido em contextos específicos. Foi, possivelmente, esse o raciocínio dos alunos que assinalaram as alternativas A e B, que podem ter escolhido um uso recorrente dos parênteses, mas que não se aplica a esse texto.

Já os que assinalaram a alternativa C, provavelmente, acreditaram que o uso dos parênteses confirmaria uma ideia apresentada pelo autor e, dessa forma, deveria ser a citação de algum especialista no assunto, com a função de dar mais credibilidade à afirmação do autor.

Aqueles que marcaram a alternativa D, possivelmente, fixaram-se nas informações apresentadas pelos parênteses, deixando de lado o efeito do uso desse sinal de pontuação. Nesse sentido, a palavra “sim”, no início da frase, deve ter levado o aluno a inferir que o autor usou os parênteses para fazer um comentário irônico.

Leia o texto abaixo.

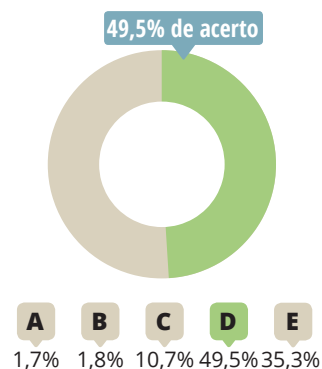
	Diabetes sem freio
5	A respeitada revista médica inglesa “The Lancet” chamou a atenção, em editorial, para o crescimento da epidemia de diabetes no mundo. A estimativa é de que os atuais 246 milhões de adultos portadores da doença se transformem em 380 milhões em 2025. O problema é responsável por 6% do total de mortes no mundo, sendo 50% devido a problemas cardíacos – doença associada a diabetes.

Galileu. Jun., 2008. p. 14. (P120292A8_SUP)

(P120292A8) Esse texto tem o objetivo de

- A) dar instruções de uso.
- B) defender uma ideia.
- C) divulgar fato científico.
- D) fazer um alerta.
- E) relatar uma pesquisa.

Esse item, também representativo do Padrão de Desempenho Recomendado, avalia a habilidade de o aluno identificar o objetivo comunicativo de um texto.



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

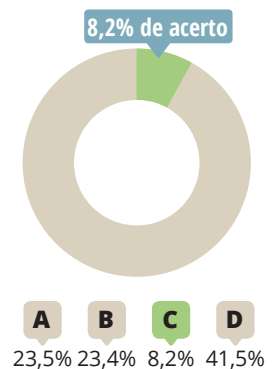
- A) “Antes, os pais davam broncas, punham os filhos de castigo...”.
- B) “Hoje, é prática corrente estabelecê-las [...] entre pais e filhos.”.
- C) “O que Tânia defende não é uma volta à educação rígida...”.
- D) “... eles nasceram num ambiente [...] marcado pela educação liberal...”.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Por meio dessa habilidade, avalia-se a percepção dos argumentos favoráveis à ideia defendida pelo autor.

Para isso, foi utilizado como suporte um texto jornalístico que apresenta um ponto de vista acerca da criação dos adolescentes nos dias atuais, publicado em uma revista de circulação nacional. A leitura e a interpretação desse texto são bastante específicas, exigindo do leitor maturidade e desenvoltura para lidar com textos argumentativos; talvez por isso o item apresente um alto grau de dificuldade.

O comando do item já apresenta a tese defendida no texto e solicita que os alunos identifiquem um dos argumentos que a sustentam. É uma habilidade complexa que requer do leitor, primeiramente, a apreensão da tese para, então, ser capaz de identificar os argumentos apresentados para fundamentá-la.

Nesse sentido, o respondente deverá reconhecer, entre todos os argumentos apresentados pelo autor do texto, aquele que, a partir da contextualização do ambiente liberal em que os jovens são criados, indica a necessidade dos pais em dialogar com os filhos na construção de regras de conduta. Situação diferente, por exemplo, da década de 60 exposta pelo texto. Portanto, os alunos que construíram esse percurso cognitivo possivelmente assinalaram a alternativa C.



A alternativa A apresenta um contraponto histórico à tese defendida, marcado explicitamente pela oposição entre as palavras “hoje” e “antes”, o que não configura um argumento a favor da tese.

Já na alternativa B, o trecho apresentado é a própria tese, que aparece parafraseada em outro ponto do texto.

Os alunos que marcaram D podem ter sido atraídos pelo fato de o trecho apresentar a introdução de um argumento de autoridade utilizado pelo autor do texto.

Leia o texto abaixo.

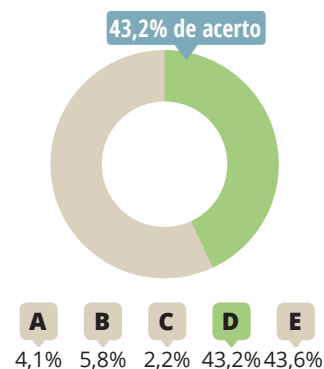
	De onde vieram os tomates?
	A história do tomate é cheia de rumores, boatos e especulações, mas uma coisa é certa: essa fruta vermelha favorita de muita gente (sim, o tomate é uma fruta) não tem sua origem na Itália. Apesar do fato de ser um ingrediente essencial para massas, pizzas e saladas, o tomate é originário do México e da América Central.
5	O tomate em sua forma original, no entanto, não tinha nada a ver com esse globo vermelho que nós conhecemos e adoramos hoje em dia. Tratava-se de uma pequena fruta perfumada (imagine algo como o tomate cereja) que os grupos nativos americanos combinavam com “ahi”, um tipo de pimenta para fazer um molho bem temperado. Embora os nativos americanos o tenham consumido por séculos, os tomates rapidamente ganharam uma má reputação nas Américas. Os colonizadores acreditavam que o tomate era venenoso e nenhum ascendente europeu se atreveu a comer a fruta até o início do século 19 – com medo de morrer.
10	
15	Na verdade, credita-se à Fundação Americana Padre Thomas Jefferson o início do cultivo de tomate para consumo nos Estados Unidos. Os registros de Jefferson contam que ele plantava a fruta todos os anos em seu “Garden Kalendar” que manteve de 1809 a 1824. Talvez essa seja a primeira referência escrita do cultivo de tomate pelos colonizadores do Novo Mundo e que foi publicada nas “Notas sobre o Estado da Virgínia”, em 1787. Seus registros meticulosos indicavam que ele frequentemente vendia seus tomates em mercados de Washington, além de apresentar diferentes usos para o mesmo em sua coleção pessoal de receitas.
20	

Disponível em: <<http://lazer.hsw.uol.com.br/origem-tomates.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2011. Fragmento. (P120603ES_SUP)

(P121196ES) No trecho “... não **tinha** nada a ver...” (l. 5), o verbo destacado concorda com

- A) “fruta vermelha favorita”.
- B) “A história do tomate”.
- C) “ingrediente essencial”.
- D) “O tomate em sua forma original”.
- E) “globo vermelho”.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.





3

Para o trabalho pedagógico

A seguir, apresentamos um artigo cujo conteúdo é uma sugestão para o trabalho pedagógico com uma competência em sala de aula. A partir do exemplo trazido por este artigo, é possível expandir a análise para outras competências e habilidades. O objetivo é que as estratégias de intervenção pedagógica ao contexto escolar no qual o professor atua sejam capazes de promover uma ação focada nas necessidades dos alunos.

Leitura e efeitos de sentido no ensino médio

O final do Ensino Médio é uma etapa crítica do processo educacional brasileiro para um jovem aluno. Além de ser o fim da escolarização básica, geralmente, é o momento da escolha profissional e universitária, mesmo para aqueles que optaram pelos cursos profissionalizantes de nível médio. Muitas competências são esperadas desse jovem, sendo que o maior exame nacional do país é aplicado nessa época.

Uma das competências avaliadas ao fim do Ensino Médio é a leitura, certamente uma competência de caráter transversal, com incidência sobre todas as outras “disciplinas” escolares e impacto para a vida do cidadão e do país.

A avaliação da leitura ao fim do Ensino Médio tem sido feita por meio de instrumentos elaborados na forma de “testes”, por meio dos quais se tenta capturar quais habilidades foram desenvolvidas pelo aluno ao longo de seus anos de escolarização. Entre as habilidades descritas por matrizes de avaliação estão aquelas que buscam capturar as “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, que devem funcionar em consonância com outras, para a leitura competente de um texto.

Dentro do tópico abordado, temos várias habilidades que pretendem evidenciar, por meio de itens e questões de leitura, se o concluinte do 3º ano do Ensino Médio é capaz de:

- a. identificar o humor, no texto, isto é, que arranjos da composição do texto nos levam ao riso ou ao efeito cômico; ou qual é e onde está a graça no texto?;
- b. perceber como a pontuação e outras notações (parênteses, aspas, colchetes, quem sabe até os atuais emoticons, etc.) podem funcionar para trazer efeitos de sentido ao texto;

c. perceber o emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos, isto é, palavras, expressões, a seleção de certos vocábulos ou a seleção desta ou daquela composição da frase, de forma peculiar, pode influenciar nos efeitos de sentido do texto;

- d. identificar que sentidos podem decorrer do emprego de certas palavras, frases ou expressões no texto, o que traz implicações linguísticas e discursivas.

Ao fim do Ensino Médio, é desejável que essas e outras habilidades estejam plenamente desenvolvidas, a ponto de o jovem leitor apresentar autonomia e criticidade na leitura de variados gêneros e tipos textuais. Isso inclui a seleção de textos mais complexos e de maior extensão, assim como também envolve a comparação de discursos e pontos de vista.

No entanto, o que é desejável nem sempre se confirma. As habilidades do tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” não têm sido satisfatoriamente demonstradas pelos alunos, a despeito de eles terem passado cerca de 12 anos nos bancos escolares, lendo e escrevendo, supõe-se.

O baixo desempenho nessas habilidades aponta para dificuldades na percepção do humor em textos, sendo que isso pode se relacionar também às dificuldades de percepção, análise e julgamento da escolha de notações, pontuação, expressões, composição frasal, etc., elementos que podem deslindar os mecanismos textuais de produção do humor, assim como do sarcasmo e da ironia, segundo cada caso.

Deteremo-nos na análise de duas habilidades do presente tópico – o reconhecimento dos efeitos de sentido propiciados pelo emprego de recursos

estilísticos e morfossintáticos e pela seleção de palavras, frases ou expressões no texto –, em articulação com outra habilidade, isto é, o que diz respeito ao reconhecimento de efeitos de humor nos textos. A proximidade entre essas duas habilidades nos permite uma tentativa de distinguir os recursos linguísticos e comunicacionais a que elas se referem, assim como nos permite considerar fundamental que elas funcionem amalgamados e em sintonia, quando do ato da leitura. As repercussões de seus usos no texto podem surtir, inclusive, efeitos de humor, aspecto sutil e nem sempre evidente para muitos leitores ainda inábeis.

Leitura e comicidade

Não é simples redigir textos que produzam um efeito humorístico. Na ausência de recursos da fala em interação face a face (entonação, olhar, expressão corporal e facial, por exemplo), é necessária a mobilização de recursos linguísticos muito bem engendrados para que o texto alcance o objetivo.

Certamente, em textos multimodais, isto é, em que se articulam palavra e imagem, os efeitos de sentido se dão pela leitura harmônica dos arranjos produzidos pelo autor ou pela edição proposta.

O humor pode estar em uma situação narrada, tanto quanto na abordagem sarcástica ou irônica de um fato, por exemplo. A sutileza disso pode ser um entrave para aqueles leitores menos hábeis. Foi o caso, por exemplo, do ocorrido com uma crônica

de Luis Fernando Veríssimo intitulada “A audácia”, publicada no jornal *O Globo*, de 15 de outubro de 2002. O texto, produzido para funcionar como ironia à situação de o presidente da República, cidadão de origem humilde, ter sido criticado por tomar um vinho caro (como se não tivesse direito a isso), foi entendido por muitos leitores sem seu sentido literal, como se o autor realmente considerasse a bebida incompatível com a origem do então presidente do Brasil.

Esse episódio serviu de mote para uma discussão sobre aspectos da leitura ignorados por muitos leitores, incapazes de perceber o funcionamento do texto. Os efeitos de ironia e humor, pretendidos pelo autor, ficaram perdidos por entre as habilidades não desenvolvidas por leitores adultos que não apenas leram o jornal daquele dia, mas também reagiram enviando cartas com duras críticas a Veríssimo. Tais cartas, em vez de atingirem o cronista, evidenciaram uma compreensão distorcida do texto em questão.

Recursos estilísticos e morfossintáticos

O reconhecimento do emprego de certos recursos estilísticos e morfossintáticos depende bastante do um conhecimento linguístico aguçado, isto é, do trato com a língua e com o texto ao longo da vida de leitor.

Autores como o cronista José Simão, por exemplo, estabilizam formas de escrever muito próprias, empregando bordões e palavras inventadas, além de construções frasais peculiares, que ajudam a produzir sentidos de ironia, humor e sarcasmo nos

textos, além de um “estilo” reconhecível e muito próprio.

É comum, segundo os resultados de avaliações em larga escala que alunos do 3º ano do Ensino Médio não consigam reconhecer recursos dessa natureza, sendo, portanto, provavelmente, inabilitados para compreender sutilezas no texto, intertextualidades, assim como alguma nuance crítica ou humorística devida a escolhas estilísticas.

Para citar outro exemplo, o eminente escritor mineiro João Guimarães Rosa é, reconhecidamente, autor de obras de forte peculiaridade no trato com a linguagem, incluindo-se um nível de experimentação morfosintática que poucos autores pretenderam, tentaram ou alcançaram. Sendo o texto literário um campo singular da produção textual, é importante que a escola ofereça ao leitor em formação a experiência de ler, reconhecer, fruir e analisar produtos desse tipo. Sem isso, o contato com o texto mais ordinário (e não necessariamente pior ou mais fraco, frise-se) subtrairá do aluno a experiência com usos de linguagem mais íntimos e desafiadores.

Por outro lado, a leitura do texto ordinário, isto é, da notícia mais padronizada ou do artigo de jornal, pode explorar mais a sutileza e a entrelinha, uma vez que, justamente, não é o espaço da experimentação. O texto que se anuncia “imparcial” pode guardar posicionamentos só deslindados pelo leitor experiente e atento.

A seleção de recursos da linguagem para obter determinados efeitos é um ato consciente e projetual. A leitura, quando especializada e desenvolvida, não é menos projetual e consciente do que a redação.

primeira com a leitura, mas também o espaço da revelação, do estudo e da consciência sobre a feitura dos textos.

A ausência ou a incipiência dessas abordagens mostra seus efeitos nos resultados fracos da leitura nas avaliações em larga escala.

Escolha de palavras, frases e expressões

Passemos, então, à habilidade de reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, frases ou expressões em um texto. Essa identificação também passa pela percepção de diferentes discursos e angulações em relação ao que se diz.

Talvez seja razoavelmente simples que um jovem formando do 3º ano do Ensino Médio reconheça que o emprego de dada palavra transforme os sentidos de um texto ou mesmo confira a ele ambiguidade (residindo aí, justamente, a *graça* da história, por exemplo). Por outro lado, já não é tão fácil que um jovem leitor perceba que o uso de certas palavras na narração de um fato, por exemplo, ajude o leitor a identificar um ponto de vista ou um posicionamento ideológico. De toda forma, os resultados obtidos em avaliações em larga escala para esse tipo de habilidade de leitura são ruins.

Para mencionar dois exemplos, pensemos (1) nas tirinhas do personagem Hagar, amplamente publicado no Brasil e empregado em livros e exames escolares, e (2) nos usos de certas palavras para a qualificação de certos assuntos.

As tirinhas de Hagar, frequentemente, produzem efeito de humor pela má compreensão do personagem (ou de outros, além do protagonista) quanto ao que os outros lhe dizem. Geralmente,

Na escola, deveríamos ter não apenas o espaço da apresentação e da experiência

ele compreende literalmente o que deveria ser uma metáfora ou, ainda, ele atribui sentido equivocado ao que lhe é dito. A complexidade disso é que o leitor da tirinha, para compreendê-la, precisa perceber, antes, a incompreensão do personagem, em seu contexto. A sutileza disso não está ao alcance de muitos jovens e depende do conhecimento de jogos de linguagem que nem sempre são tratados na escola.

Já o segundo caso é mais sutil. Em uma reportagem sobre os sem-terra, no Brasil, por exemplo, talvez uma revista se refira a eles como “invasores”, demonstrando, assim, seu posicionamento ideológico na questão agrária brasileira, enquanto outra revista talvez os chame de “cidadãos” ou se refira à sua ação como “a ocupação”. De maneira parecida, em uma reportagem sobre meio ambiente e produção agrícola, enquanto um jornal se refere aos “agrotóxicos”, um outro, especializado, talvez se refira aos “defensivos agrícolas”. A percepção de sentidos e posicionamentos de autores ou veículos por meio dessa seleção de palavras é fundamental para uma leitura menos ingênua dos textos e, quem sabe, para reações mais adequadas e pertinentes do leitor.

O leitor formado

O que é esperado, então, de um leitor que conclui o Ensino Médio? Certamente, mais do que apenas decodificar um texto ou atribuir qualquer sentido superficial a ele. O que diferencia as habilidades desejáveis ao leitor do 3º ano do Ensino Médio daqueles solicitadas aos alunos do Ensino Fundamental é, justamente, a ampliação de suas possibilidades e horizontes como leitor, o alcance de temas e textos mais complexos e intensos, assim como a capacidade de uma reação mais cidadã e participativa, quem sabe disparada mesmo por um texto ou pelo discurso compreendido desse texto.

Se os resultados dos exames massivos apontam para falhas referentes ao tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, isto é, apontam para grande parcela de inabilidade quanto ao reconhecimento e à identificação de recursos expressivos que produzam certos efeitos de sentido em textos, é sinal de que um dos fundamentos da leitura não vem sendo alcançado. Se um leitor não pode identificar os mecanismos linguísticos (e outros, em articulação) que guiam ou participam da construção de sentido de um texto, especialmente no caso do humor, como recortamos aqui, é improvável que se possa afirmar que ele “leu”. A leitura, em todas as suas nuances, só é alcançada plenamente quando o leitor é capaz de identificar; reconhecer e selecionar aspectos variados do que está escrito, a fim de chegar aos efeitos de sentido possíveis, sejam aqueles projetados pelo enunciador, sejam os que se tornam possíveis na interação entre texto, contexto e bagagem do leitor, isto é, no processo da leitura.

Textos são feitos de palavras, frases e outros recursos linguísticos e notacionais pré-selecionados e conjugados, isto é, “arranjados” com o objetivo de conduzir o leitor à compreensão de uma gama finita de sentidos, a depender, claro, do gênero desse texto, de sua forma de apresentação e circulação, assim como das possibilidades do próprio leitor. Se o reconhecimento da intenção por trás da seleção de palavras ou expressões não ocorre ou, ainda, a identificação desses usos não se dá, falta uma peça do jogo da leitura que a transformaria em uma aventura ainda mais transformadora do que seria a compreensão rasa do que está escrito.

Com base nos resultados insuficientes dos alunos,

é fundamental que a escola busque conhecimento e soluções, a fim de alcançar a formação plena de seus leitores, aliás, de leitores competentes para a vida em sociedade.

A diversidade de textos a serem lidos e discutidos; a extensão desses textos; os tipos de linguagem empregados e suas composições e modulações; o conhecimento de processos de produção textual; a comparação entre textos – tanto em relação à sua composição quanto em relação aos temas tratados –; a experimentação como autores de textos; a avaliação das próprias redações; a análise das reversibilidades entre o processo de produzir e o processo de ler textos; assim como o estudo de casos semelhantes ao da crônica de Veríssimo aqui mencionada, isto é, um exercício metalinguístico aplicado e real, podem servir de mote e de cenário para a formação leitora mais consistente que procuramos e que desejamos.

A seleção do material que a escola propõe aos alunos, leitores em formação, deve se pautar pela diversidade dos textos, por uma espécie de espelho

da circulação real desses textos, com a diferença de que a sistematização deles e a análise da produção e da recepção são papéis que distinguem a escola de qualquer outra coisa, definem-na como agência relevante e importante de letramento. Não basta ler, e ler de qualquer maneira. É necessário apurar os sentidos para a produção textual, deslindar processos e avaliá-los, a fim de que o leitor consiga se conscientizar dos processos que levam ao produto que tem diante de si.

Não basta rir do texto, reagindo puramente a ele. Para os efeitos de formação e educação que a escola pretende, é ainda necessário explicar os mecanismos que levam à produção de sentido, quiçá imitá-los, testá-los e experimentá-los, como parte de uma educação para a leitura e a fruição consciente. É necessário que o leitor aprenda a apontar *qual é a graça* e onde ela está, para então mover-se pela leitura com dignidade e consistência.



Experiência em foco

O DINAMISMO DA PRÁTICA DOCENTE

Há doze anos, Andréia Cristina dos Santos Bernardes é professora em Divinópolis. Em sua dupla jornada, atua na Rede Estadual, com turmas do Ensino Médio, e no município, como alfabetizadora. Para ela, a escolha pelo Magistério aconteceu naturalmente, haja vista a influência que seus educadores exerceram em sua vida escolar.

A Escola Estadual Dona Antônia Valadares, na qual Andréia e outros 61 professores atuam, oferece exclusivamente o Ensino Médio regular, para cerca de 1.700 alunos. “Nossa escola é a única na região que recebe alunos surdos para cursarem o ensino médio, o que possibilitou a muitos deles ingressarem no curso superior”, orgulha-se.

A professora considera o fascínio dos alunos pela tecnologia, disponível atualmente, um dos maiores desafios contemporâneos de sua profissão.

“Faz-se necessário despertar o desejo de aprender desses alunos, através de aulas criativas. Para tanto, o profissional da educação deve atualizar-se sempre e ter as diversas mídias como aliadas na prática docente”, analisa.

INTERDISCIPLINARIDADE E INCENTIVO À LEITURA

Para Andréia, uma importante maneira de se refletir sobre as práticas pedagógicas consiste na análise dos resultados das avaliações externas. Na visão da professora, a partir desse instrumento, é possível estabelecer metas e acompanhar o desenvolvimento educacional, em seus aspectos gerais e específicos.

Na escola, os planejamentos contemplam os conteúdos diagnosticados com um desempenho mais fraco por parte dos alunos. “Isso resulta em um significativo trabalho interdisciplinar, fruto das metas estipuladas coletivamente por todos os profissionais da escola”, reflete a professora.

O desafio de despertar nos alunos o interesse pela leitura, por exemplo, é trabalhado em diversas disciplinas, a partir de questões que exijam leitura, interpretação ou produção textual dos alunos. Essa prática, na visão de Andréia, favorece o letramento e a formação de cidadãos críticos capazes de relacionar o que aprendem com o contexto social apresentado.

Andréia Cristina dos Santos Bernardes
Professora de Língua Portuguesa
EE Dona Antônia Valadares
SRE Divinópolis



A professora afirma que as revistas pedagógicas também auxiliam muito o trabalho dos professores. “A partir da análise dos resultados divulgados, é possível constatar quais conteúdos necessitam ser mais trabalhados e quais foram consolidados”, avalia. Refletir sobre ferramentas, como a escala de proficiência e os padrões de desempenho estudantil, tem mobilizado os profissionais da escola na busca pelo aprimoramento da prática docente.

Dentre os diversos projetos interdisciplinares realizados na escola de Andréia, os principais são: os festivais de dança e música; as viagens educativas e culturais; as feiras de ciências; as gincanas; os atos de solidariedade e um projeto de leitura realizado anualmente.

“Nesse projeto, os alunos são divididos em grupos e cada grupo fica responsável por apresentar aos demais a biografia e a obra de alguns dos grandes nomes da história da literatura brasileira, tendo a criatividade como pré-requisito para fazê-lo”, explica a professora. Além de propiciar momentos prazerosos no processo de aprendizagem, o projeto permite que os alunos conheçam muitos dos principais autores brasileiros.

4

Os resultados desta escola

Nesta seção, são apresentados os resultados desta escola no PROEB 2013. A seguir, você encontra os resultados de participação, com o número de alunos previstos para realizar a avaliação e o número de alunos que efetivamente a realizaram; a média de proficiência; a distribuição percentual de alunos por Padrões de Desempenho; e o percentual de alunos para os níveis de proficiência dentro de cada Padrão. Todas estas informações são fornecidas para o PROEB como um todo, para a SRE ou município a que a escola pertence e para esta escola.

Resultados nesta revista e disponíveis no Portal da Avaliação

1 Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. É possível comparar a proficiência com as médias do estado e da SRE ou município. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

2 Participação

Informa o número estimado de alunos para a realização dos testes e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, na SRE ou município e nesta escola.

3 Percentual de alunos por Padrão de Desempenho

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

4 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 ou município e nesta 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.



CAEd

Faculdade de Educação
**Universidade Federal
de Juiz de Fora**

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
HENRIQUE DE ABREU OLIVEIRA BEDETTI

COORDENADORA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN
EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA

FICHA CATALOGRÁFICA

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

PROEB – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

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

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

