

ISSN 1983-0157

Secretaria de Estado de Educação

# SIMAVE PROEB 2013

Revista Pedagógica  
Língua Portuguesa  
9º ano do Ensino Fundamental



2013

# PROEB

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

Revista Pedagógica  
Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental



## 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

A large, stylized white number '1' is centered within a solid gray rectangular background.

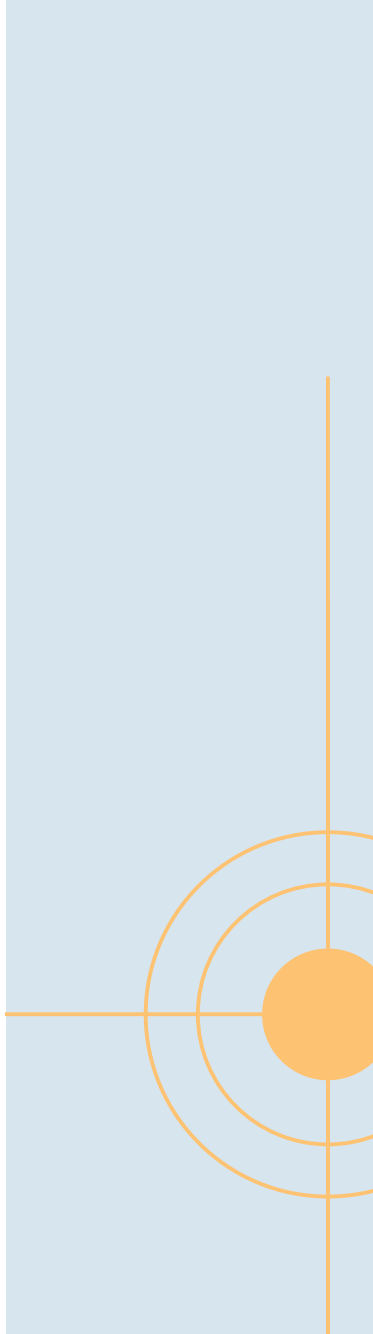
Avaliação Externa e  
Avaliação Interna:  
uma relação  
complementar  
página 08

A large, stylized white number '2' is centered within a solid beige rectangular background.

Interpretação de  
resultados e análises  
pedagógicas  
página 14



Para o trabalho  
pedagógico  
página 56



Experiência em foco  
página 63



Os resultados desta  
escola  
página 65



# 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 as 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.



## Trajetória Proeb

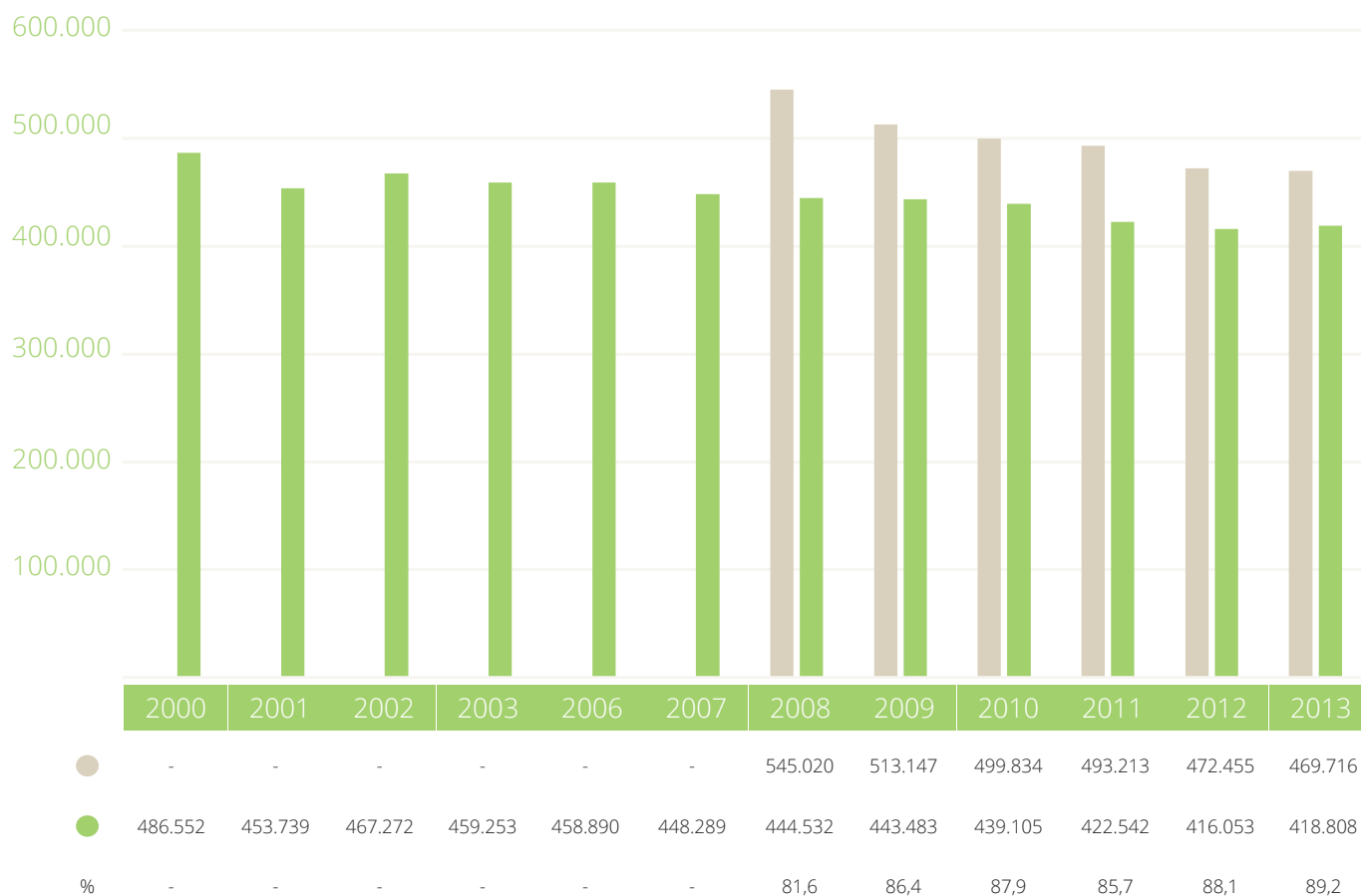
O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) desde a primeira edição, em 2000. O Proeb avaliou os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de 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

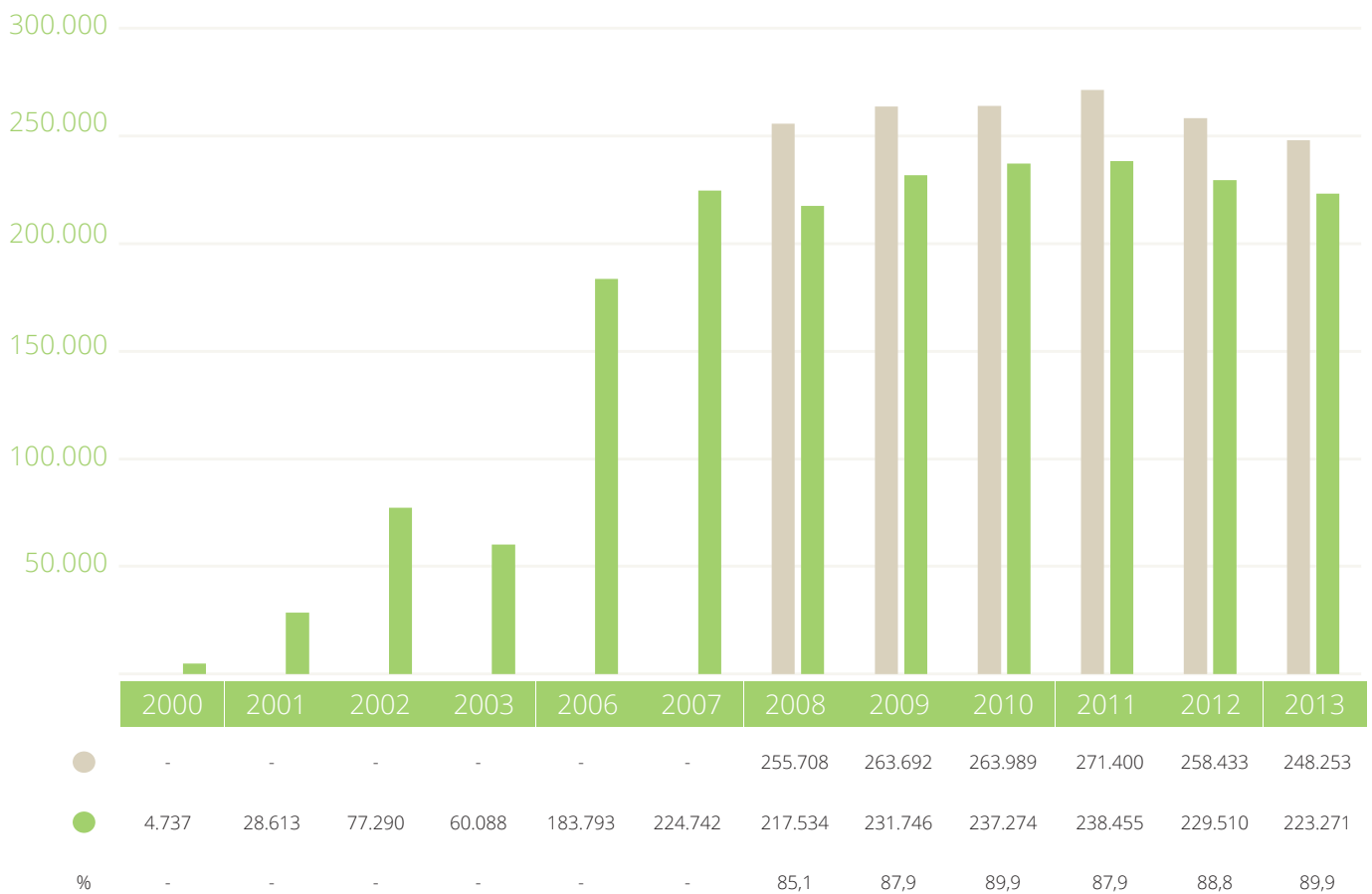
% Percentual de participação



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/](http://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 65



#### 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 63

## 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 as habilidades definidas para serem avaliadas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares de Minas Gerais se encontram explicitadas nos CBC – Conteúdos Básicos Comuns, conforme Resolução SEE Nº 666/2005. Dessa 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 grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer”.

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

A competência na prova escrita demanda 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

9º ano do Ensino Fundamental

## 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.



A Gazeta. Vitória, quinta-feira, 9 dez. 2010, caderno 2. p. 4. (P090697ES\_SUP)

(P090700ES) O efeito de humor desse texto está na

- A) atitude da personagem no segundo quadrinho.
- B) expressão facial das personagens.
- C) fala da primeira personagem.
- D) rapidez da personagem para lavar carros.



**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROEB**  
**9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**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**

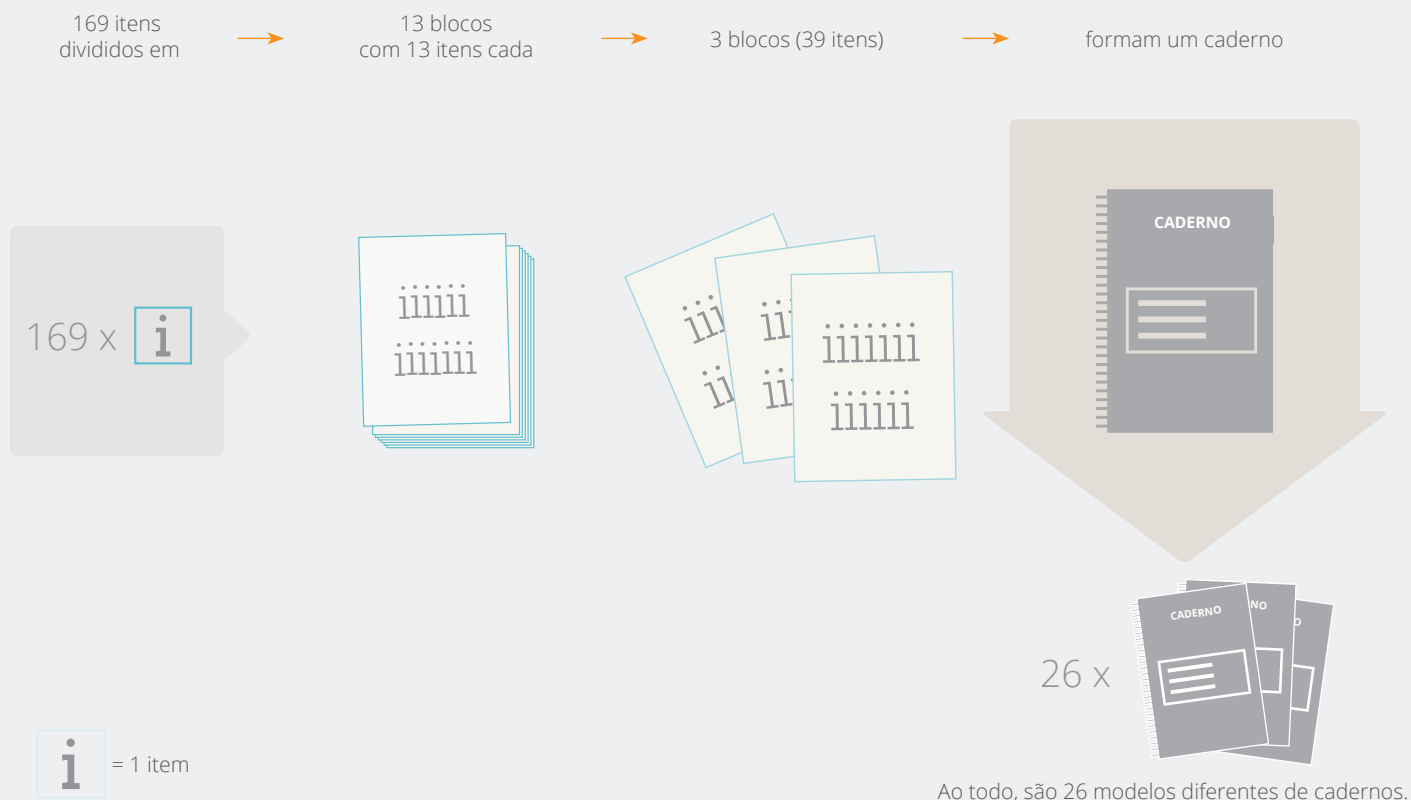
- |     |   |
|-----|---|
| D23 | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.                                    |
| D28 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. |
| D21 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação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

**VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA**

- |     |   |
|-----|---|
| 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, formados 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

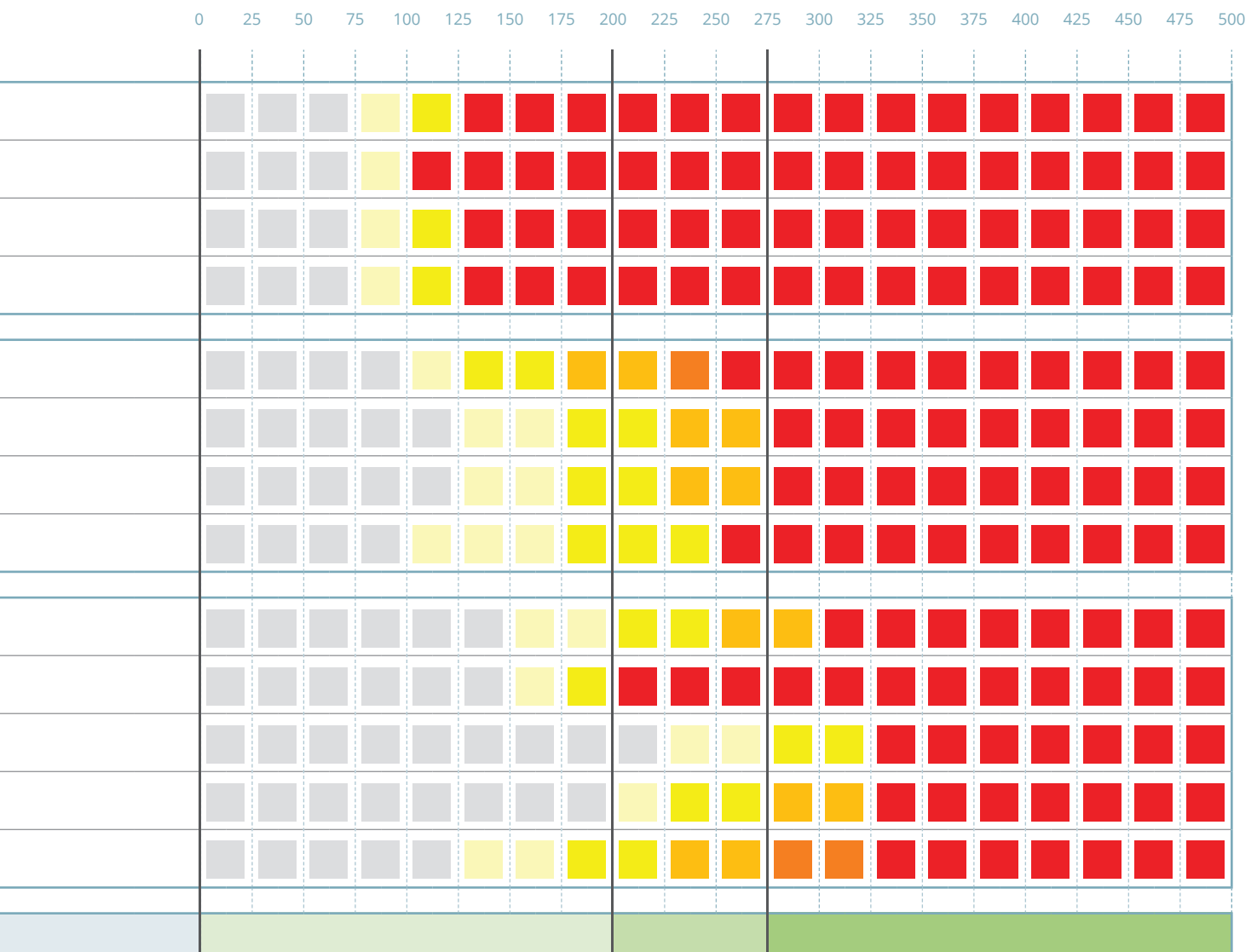
Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*	
	Reconhece convenções gráficas	*	
	Manifesta consciência fonológica	*	
	Lê palavras	*	
Estratégias de leitura	Localiza informação	D2	
	Identifica tema	D1	
	Realiza inferência	D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28	
	Identifica gênero, função e destinatário 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 - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

\* As habilidades relativas a essas competências são avaliadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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 gradação 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.

---

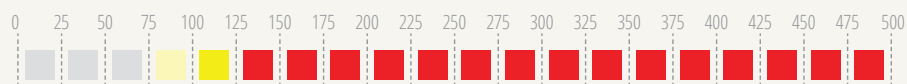
Lê palavras.

---

*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

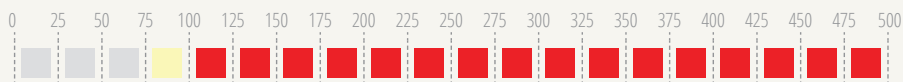
Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na Escala, pelo amarelo-escuro.



### 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**

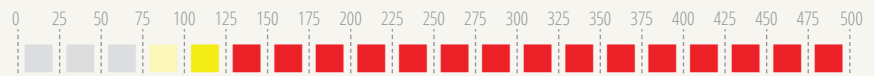
Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**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.

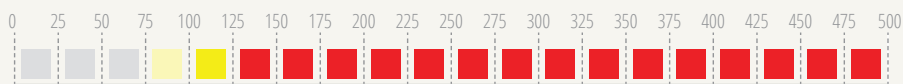
**AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS**

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.

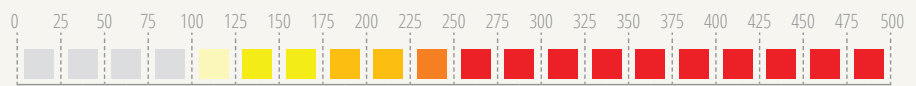
Identifica tema.

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. Essa 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**

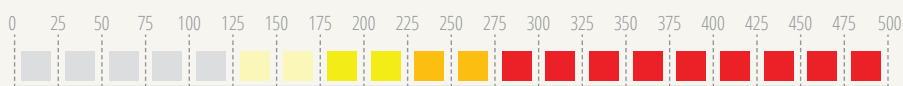
Os alunos com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhes são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.



### **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

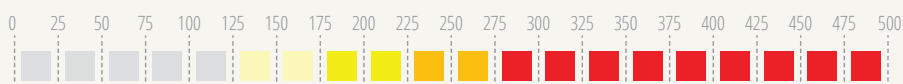
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos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

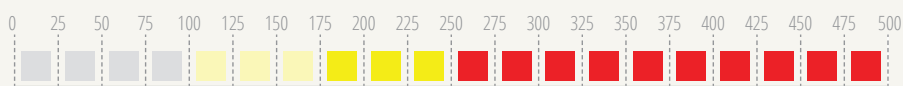
**LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS**

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.

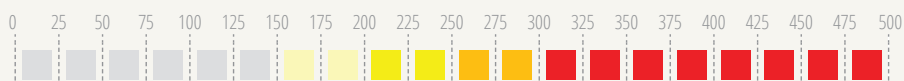
Estabelece relações entre textos.

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

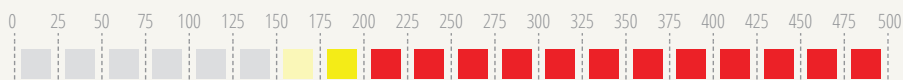
No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os alunos já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos, e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso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

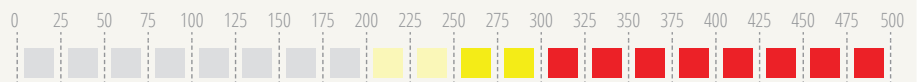


**AMARELO-ESCURO 175 A 200 PONTOS**

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.

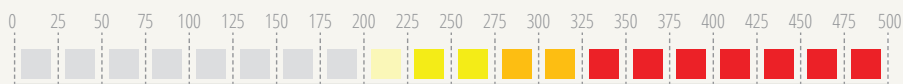
**AMARELO-ESCURO 275 A 325 PONTOS**

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

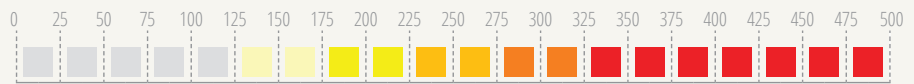
O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os alunos cujo desempenho se localiza neste intervalo da Escala de Proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



### **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

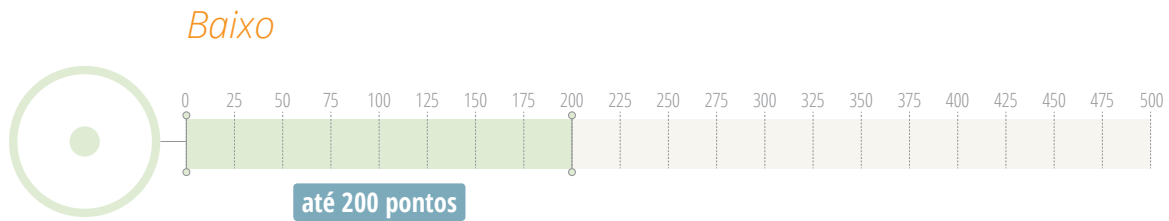
Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

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.*



Neste Padrão de Desempenho, os alunos se limitam a realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos do cotidiano, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares.

Eles localizam informações explícitas; realizam inferências de informações, de efeito de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de humor. Além disso, identificam a finalidade desses textos.

Quanto aos textos de estrutura narrativa, identificam personagem, cenário e tempo.

Na apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos e por substituição lexical. Além disso, reconhecem as relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.

No campo da variação linguística reconhecem expressões representativas da linguagem coloquial.

Considerando as habilidades descritas, constata-se que esses alunos, após nove anos de escolaridade apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da competência leitora.

**Leia o texto abaixo.**

	<b>A casa dos mil espelhos</b>
5	Tempos atrás em um distante e pequeno vilarejo, havia um lugar conhecido como a casa dos 1000 espelhos. Um pequeno e feliz cãozinho soube deste lugar e decidiu visitar. Lá chegando, saltitou feliz escada acima até a entrada da casa. Olhou através da porta de entrada com suas orelhinhas bem levantadas e a cauda balançando tão rapidamente quanto podia. Para sua grande surpresa, deparou-se com outros 1000 pequenos e felizes cães, todos com suas caudas balançando tão rapidamente quanto a dele. Abriu um enorme sorriso, e foi correspondido com 1000 enormes sorrisos.
10	Quando saiu da casa, pensou: – Que lugar maravilhoso! Voltarei sempre, um montão de vezes.
15	Neste mesmo vilarejo, um outro pequeno cãozinho, que não era tão feliz quanto o primeiro, decidiu visitar a casa. Escalou lentamente as escadas e olhou através da porta. Quando viu 1000 olhares hostis de cães que lhe olhavam fixamente, rosou e mostrou os dentes e ficou horrorizado ao ver 1000 cães rosando e mostrando os dentes para ele. Quando saiu, ele pensou: – Que lugar horrível, nunca mais volto aqui. Todos os rostos no mundo são espelhos. Que tipo de reflexos você vê nos rostos das pessoas que você encontra?

Disponível em: <<http://br.geocities.com/Tradução Sergio Barros>>. Acesso em: 3 set. 2009. (P090210B1\_SUP)

(P090211B1) Nesse texto, o primeiro cãozinho que visitou a casa era

- A) alegre.
- B) fujão.
- C) medroso.
- D) tranqüilo.

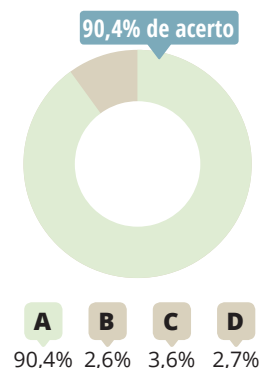
Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar informações implícitas em textos de diversos gêneros. Constitui-se uma tarefa mais sofisticada, levando-se em conta o fato de as informações solicitadas serem encontradas não na superfície textual, mas na apreensão obtida por meio das relações estabelecidas entre o conjunto de informações dispostas.

Nesse sentido, o texto com características fabulares utilizado como suporte para a abordagem dessa habilidade é apropriado para a construção do item, visto que sua extensão e seu caráter imaginativo oferecem número maior de informações que auxiliam na construção de informações inferenciais.

Os alunos que optaram pelas alternativas B ou C demonstraram dificuldades na compreensão do texto, pois se deixaram levar por informações presentes no corpo textual, mas que não dizem respeito ao primeiro cão, e sim, ao segundo “fujão” e “medroso”, revelando que não compreenderam a solicitação do comando do item.

Aqueles que assinalaram a alternativa D como resposta, provavelmente, fizeram uma inferência equivocada sobre o primeiro cão, concluindo que ele era tranqüilo pelo fato de não revelar seu medo ao ver outros cães no reflexo dos espelhos.

Em contrapartida, os alunos que escolheram a alternativa A (o gabarito) demonstraram ter organizado de maneira satisfatória as informações fornecidas pelo texto, concluindo que, logo no primeiro parágrafo da fábula, a sentença “Um pequeno e feliz cãozinho...” já sugere a alegria do cãozinho, que segue confirmada no enredo.



Leia o texto abaixo.

	<p style="text-align: center;"><b>Deu rato na biblioteca</b></p> <p><i>Tudo pode acontecer numa biblioteca, pois é lá que moram a fantasia, a magia e a imaginação...</i></p> <p>– Racumim, vá logo cumprir sua missão! – disse a mãe daquele ratinho. – Tá bom, mãe, tá bom! Você manda e não pede!</p> <p>Racumim largou o jogo no <i>ratigame</i> e lá se foi porque ordens são ordens. Quando entrou na biblioteca, ficou de boca aberta. Nunca havia recebido uma missão tão importante como aquela. Eram muitos livros para ele roer sozinho. Só podia ser um prêmio. Ah! Que felicidade!</p> <p>Começou logo pelo maior livro que viu. Era bem grande e com capa dura. Quando abriu o livro, viu desenhos lindos: pássaros, flores, florestas e crianças, tudo de que ele gostava.</p> <p>Antes de roer, começou a folhear com aquela curiosidade própria dos pequeninos. Havia muitas letras e ele já as conhecia de outras aventuras. Quis descobrir mais.</p> <p>– Será que consigo ler? – e ficou ali como todo filhote, interessado em desvendar aqueles mistérios.</p> <p>Sem se dar conta, já estava lendo as primeiras palavras e gaguejando as primeiras frases. Nem ele mesmo acreditava no que estava fazendo. Ficou tão maravilhado, que mal podia esperar para voltar àquela biblioteca no dia seguinte e continuar sua missão.</p> <p>Mamãe Racumim estava toda empolgada porque todos de sua família estavam cumprindo a missão por ela determinada, mas notou que Racumim estava diferente. Ele saía de casa com tanto entusiasmo que a deixava orgulhosa. Achou melhor conferir de perto, porque rato muito quieto...</p> <p>Enquanto isso, na biblioteca, Racumim se deliciava com aquelas aventuras, romances, histórias de terror (as de gato). Tudo aquilo o deixava fascinado. Tanto que não viu sua mãe chegando. [...]</p>
5	
10	
15	
20	

MADUREIRA, Maria Célia; FERREIRA, Maria Raquel. *Deu rato na biblioteca*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2010. p. 3-7. Fragmento. (P090395ES\_SUP)

(P090395ES) No trecho “Quando entrou na biblioteca, ficou **de boca aberta**.” (l. 3-4), a expressão destacada tem o sentido de ficar

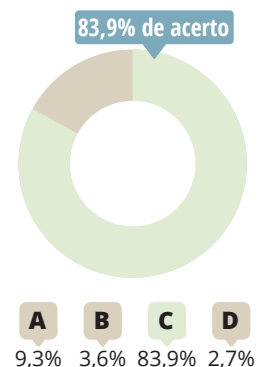
- A) apavorado.
- B) entediado.
- C) impressionado.
- D) indiferente.

Esse item avalia a habilidade de o aluno inferir o significado de uma palavra ou expressão. Essa habilidade requer do aluno a dedução do sentido de uma palavra em um contexto específico. Para tanto, é necessária a mobilização do seu conhecimento de mundo, bem como um entendimento profundo do suporte textual.

O suporte é fragmento de um texto da literatura infantil, que narra a visita do ratinho “Racumim” a uma biblioteca. Sendo assim, tanto o contexto quanto a linguagem e o vocabulário utilizados são de fácil compreensão para os alunos desta etapa de escolarização.

O comando do item direciona o aluno a buscar o significado da expressão “de boca aberta”. Para tanto, o respondente deve voltar ao corpo textual, seguir as pistas deixadas pelo autor e inferir o significado que essa expressão assume no contexto no qual está inserida. Assim, os alunos que assinalaram a alternativa C perceberam que, quando o ratinho entrou na biblioteca, ficou impressionado, admirado com a quantidade de livros que havia naquele lugar.

Já os alunos que assinalaram as demais alternativas, provavelmente, não conseguiram atribuir significado global à leitura produzida, articulando pouco as informações contextuais para inferir o significado da expressão, pois selecionaram como resposta significados que



correspondem a outros possíveis contextos em que essa expressão esteja inserida, mas não a este em questão.

Aqueles alunos que assinalaram as alternativas B ou D podem ter escolhido como respostas possíveis significados da expressão “de boca aberta” em outros contextos.

Os alunos que assinalaram a alternativa A acreditaram que o ratinho, ao chegar à biblioteca, ficou assustado, apavorado com a quantidade de livros. Mas não perceberam a expressão “Que felicidade!” no fim do primeiro parágrafo, que desabona essa interpretação.

**Leia o texto abaixo.**

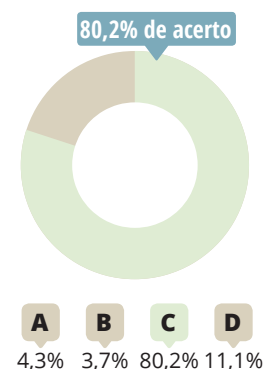
	<b>Hein?... Hã?... Como?...</b>
	... Apareceu uma velhinha, bem velhinha, toda enrugada, vestida de preto, com uma vela na mão. O autor se apresentou:
	– Boa noite, minha senhora. Desculpe invadir sua casa. É que eu bati na porta e ninguém atendeu. Como ela estava aberta ...
5	– Como? – disse a velha com a mão no ouvido.
	– Desculpe entrar assim sem pedir licença...
	– Doença?
	– Não, não licença?
	– Mas... quem está doente?
10	– Não – sorriu o homem –, a senhora entendeu errado...
	– Resfriado???
	– Ora... quer dizer... bem, eu estava lá fora e...
	– Chi! Catapora?
	– Senhora, por favor, não confunda...
15	– Caxumba!!! Cuidado, menino, isso é perigoso... Sabe, eu sei fazer um chazinho muito bom pra caxumba...
	– Minha senhora...
	– Se demora? Nada. Faço num minutinho.
	– Puxa! Eu só queria falar com a moça que entrou aqui, ora essa...
20	– Quê? Está com pressa? É pena. Não faz mal. Olhe: vá para a casa, vitamina C e cama.
	– Mas não é isso! A senhora está ouvindo mal!
	– Hã? ... Ah! Tchau, tchau – disse a velhinha, sorrindo com um lençinho branco na mão. O escritor foi embora chateado.

AZEVEDO, Ricardo. *Um Homem no sótão*. Fragmento. (PALP08066AC\_SUP)

(PALP08068AC) A confusão feita pela velhinha, trocando as palavras, dá ao texto um tom

- A) pejorativo.
- B) preconceituoso.
- C) humorístico.
- D) irônico.

Outro item representativo deste padrão é esse que avalia a habilidade de identificar efeitos de humor em textos.





Leia o texto abaixo.



A Gazeta. Vitória, quinta-feira, 9 dez. 2010, caderno 2. p. 4. (P090697ES\_SUP)

(P090698ES) Esse texto revela que a personagem que está lavando o carro é

- A) autoritária.
- B) dedicada.
- C) desastrada.
- D) irritada.

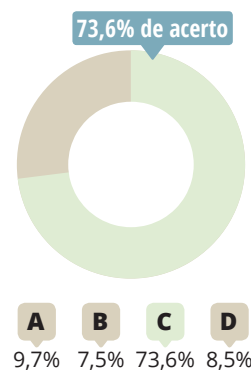
Esse item avalia a habilidade de o aluno interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Essa habilidade diz respeito à integração das informações obtidas através das imagens e do texto verbal.

Nesse caso, o item apresenta como suporte uma tirinha com apenas duas cenas, poucos balões e um cenário bastante simples, aspectos que facilitam o acompanhamento da sequência narrativa e a interpretação da tirinha.

Para acertar esse item, o aluno deve observar o cenário apresentado no primeiro quadrinho, as ações dos dois soldados e a solicitação feita por um dos personagens. Logo em seguida, deve perceber que a ação realizada pelo soldado que lavava o carro não corresponde à intenção (e à solicitação) do personagem no primeiro quadrinho. Nesse sentido, o soldado que lava o carro ao fim da história demonstrou ser atrapalhado, desastrado, uma vez que não compreendeu o sentido da expressão “passar uma água”.

Os alunos que seguiram esse percurso compreenderam a atitude do lavador de carros e assinalaram o gabarito, alternativa C.

Aqueles que escolheram a letra A podem ter se fixado na leitura do primeiro quadrinho, em que o comando para a lavagem do carro aparece em letras garrafais, entendendo, assim, ser essa uma atitude autoritária. Porém, essa ação foi atribuída ao personagem errado.



A opção pela alternativa B revela que os alunos consideraram a fala do rapaz no último quadrinho – “Sim, senhor” –, que, em outros contextos, pode sugerir dedicação.

Os alunos que assinalaram a letra D, possivelmente, levaram em conta a expressão do rapaz dentro do carro, que, ao receber o jato de água, deve ter se irritado com o colega. No entanto, essa leitura extrapola os limites delimitados pelo texto.

**Leia o texto abaixo.**

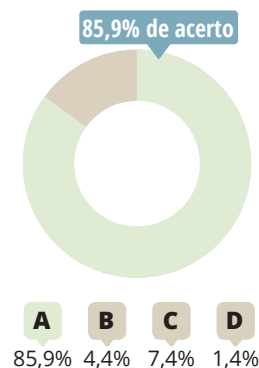
	<b>A mentira</b>
5	João chegou em casa cansado e disse para sua mulher, Maria, que queria tomar um banho, jantar e ir direto para a cama. Maria lembrou a João que naquela noite eles tinham ficado de jantar na casa de Pedro e Luíza. João deu um tapa na testa [...] e declarou que, de maneira nenhuma, não iria jantar na casa de ninguém. Maria disse que o jantar estava marcado há uma semana e seria uma falta de consideração com Pedro e Luíza, que afinal eram seus amigos, deixar de ir. João reafirmou que não ia. Encarregou Maria de telefonar para Luíza e dar uma desculpa qualquer. Que marcassem o jantar para a noite seguinte. Maria telefonou para Luíza e disse que João chegara em casa muito abatido, até com um pouco de febre, e que ela achava melhor não tirá-lo de casa aquela noite. Luíza disse que era uma pena, que tinha preparado uma <i>Blanquette de Veau</i> que era uma beleza, mas que tudo bem. Importante é a saúde e é bom não facilitar. Marcaram o jantar para a noite seguinte, se João estivesse melhor. João tomou banho, jantou e foi se deitar. Maria ficou na sala vendo televisão. Ali pelas nove bateram na porta. Do quarto, João, que ainda não dormira, deu um gemido. Maria, que já estava de camisola, entrou no quarto para pegar seu robe de chambre. João sugeriu que ela não abrisse a porta. Naquela hora só podia ser um chato. Ele teria que sair da cama. Que deixasse bater. Maria concordou. Não abriu a porta.
10	
15	Meia hora depois, tocou o telefone, acordando João. Maria atendeu. Era Luíza querendo saber o que tinha acontecido.
20	– Por quê? – perguntou Maria. – Nós estivemos aí há pouco, batemos, batemos, e ninguém atendeu. – Vocês estiveram aqui? – Para saber como estava o João. O Pedro disse que andou sentindo a mesma coisa há alguns dias e queria dar umas dicas. O que houve? – Nem te conto – contou Maria, pensando rapidamente. – O João deu uma piorada.
25	Tentei chamar um médico e não consegui. Tivemos que ir a um hospital. – O quê? Então é grave. [...]

VERÍSSIMO. Luis Fernando. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000, p. 77. Fragmento. (P070094C2\_SUP)

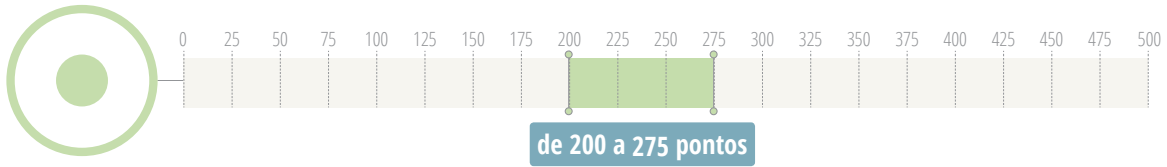
(P070097C2) No trecho “– Nós estivemos aí há pouco,...” (l. 20), a palavra destacada retoma

- A) casa.
- B) hospital.
- C) quarto.
- D) sala.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade; ele representa o Padrão de Desempenho Baixo.



### Intermediário



Os alunos cujas médias de proficiência estão situadas neste Padrão de Desempenho ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa.

No que diz respeito à percepção de posicionamentos presentes no texto, esses alunos conseguem distinguir fato de opinião e identificar a tese e os argumentos que a sustentam.

Quanto à apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais e indefinidos e por substituição lexical. Revelam-se também operações de reconhecimento de relações lógico-discursivas, marcadas por advérbios, locuções adverbiais e marcadores de causa e consequência.

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses alunos inferem o assunto de textos de temática do cotidiano.

Revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias.

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

Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso da pontuação e de situações que geram humor. Além disso, reconhecem o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista.

Leia o texto abaixo.



A Gazeta. Vitória, quinta-feira, 9 dez. 2010, caderno 2. p. 4. (P090697ES\_SUP)

(P090700ES) O efeito de humor desse texto está na

- A) atitude da personagem no segundo quadrinho.
- B) expressão facial das personagens.
- C) fala da primeira personagem.
- D) rapidez da personagem para lavar carros.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer o efeito de humor em um texto. Essa habilidade demanda a identificação da passagem que traz a alteração da perspectiva de leitura, do fato que surpreende o leitor e que, conseqüentemente, gera humor.

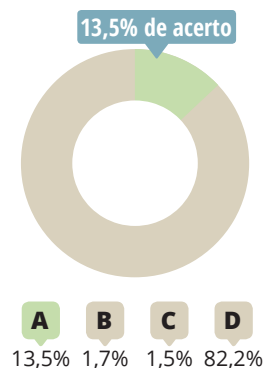
O texto que serve de suporte ao item é uma tirinha, gênero textual bastante familiar aos alunos desse período de escolarização, apresentando linguagem acessível a eles. Além disso, esse gênero é bastante adequado para avaliar essa habilidade, pois apresenta uma sequência de ações, dispostas em quadrinhos, em que o aluno deve conjugar linguagem verbal e não verbal, para, no último quadro, perceber o efeito de humor provocado pelo final inesperado.

Assim, para a resolução desse item, é necessário que o aluno perceba a quebra de expectativa, pois o soldado não compreende a solicitação do capitão, quando este diz: "Passe uma água, rápido!". No último quadrinho, o soldado joga um jato de água no capitão, acreditando ser esse o pedido dele. Os alunos que selecionaram a alternativa A como resposta perceberam que o humor desse texto encontra-se na atitude do soldado no último quadrinho.

Os alunos que marcaram a alternativa B acreditaram que o humor desse texto estava na imagem dos personagens, revelando valorizar o texto não verbal, sem conjugá-lo ao texto verbal.

Aqueles que marcaram a alternativa C acharam que o efeito de humor encontrava-se na ordem dada pelo capitão, sem relacionar todos os elementos desse texto.

Já os que marcaram a alternativa D, provavelmente, focaram na última cena desse texto, pensando que o efeito de humor encontrava-se na rapidez da personagem ao lavar o carro, no entanto, sem atribuir sentido à cena.



Leia o texto abaixo.

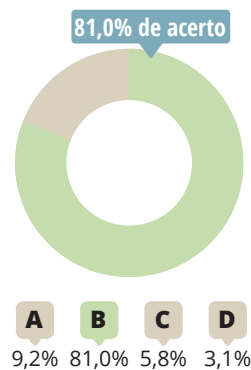
Risoto de tomates secos	
"Roubado" do restaurante da Mara Alcaminn	
5	<b>Ingredientes:</b>
	• 2 xícaras de arroz arbóreo;
	• 2 tabletes de caldo de verduras;
	• 200 g de tomates secos;
	• 1/2 xícara de molho de tomate;
10	• 300 g de muçarela de búfala;
	• sal;
	• pimenta-do-reino;
15	• manteiga.
	<b>Preparo:</b>
Um dia desses, quando fomos fotografar na Universal Dinner, a Mara recomendou seu risoto de tomates secos e muçarela de búfala. [...] Este é apenas um chute que deu certo. Dissolva primeiro o caldo de verduras em 1 litro de água quente. Agora, refogue o arroz em duas colheres de manteiga. Tempere com sal e pimenta. Junte o molho de tomate e o caldo de verduras – este aos poucos, sempre o suficiente para cobrir o arroz. Mexa de vez em quando pra garantir que ele vai ficar levemente cremoso. Quando o arroz estiver quase no ponto, coloque o tomate seco. Na hora de levar à mesa, coloque no meio a muçarela e só.	

OSÓRIO, Luiz Alberto. Coisas da vida. *Correio Brasiliense*. Brasília, 6 abr. 2001. Fragmento. (P090583EX\_SUP)

(P090595EX) De acordo com esse texto, para o preparo do risoto, é necessário primeiro

- A) colocar os tomates secos.
- B) dissolver o caldo de verduras.
- C) refogar o arroz na manteiga.
- D) temperar o arroz com sal e pimenta.

Esse item avalia a habilidade de o aluno localizar uma informação explícita em um texto; ele é característico do Padrão de Desempenho Intermediário.



Leia o texto abaixo.

	A mentira
5	João chegou em casa cansado e disse para sua mulher, Maria, que queria tomar um banho, jantar e ir direto para a cama. Maria lembrou a João que naquela noite eles tinham ficado de jantar na casa de Pedro e Luíza. João deu um tapa na testa [...] e declarou que, de maneira nenhuma, não iria jantar na casa de ninguém. Maria disse que o jantar estava marcado há uma semana e seria uma falta de consideração com Pedro e Luíza, que afinal eram seus amigos, deixar de ir. João reafirmou que não ia. Encarregou Maria de telefonar para Luíza e dar uma desculpa qualquer. Que marcassem o jantar para a noite seguinte. Maria telefonou para Luíza e disse que João chegara em casa muito abatido, até com um pouco de febre, e que ela achava melhor não tirá-lo de casa aquela noite. Luíza disse que era uma pena, que tinha preparado uma <i>Blanquette de Veau</i> que era uma beleza, mas que tudo bem. Importante é a saúde e é bom não facilitar. Marcaram o jantar para a noite seguinte, se João estivesse melhor. João tomou banho, jantou e foi se deitar. Maria ficou na sala vendo televisão. Ali pelas nove bateram na porta. Do quarto, João, que ainda não dormira, deu um gemido. Maria, que já estava de camisola, entrou no quarto para pegar seu robe de chambre. João sugeriu que ela não abrisse a porta. Naquela hora só podia ser um chato. Ele teria que sair da cama. Que deixasse bater. Maria concordou. Não abriu a porta.
10	Meia hora depois, tocou o telefone, acordando João. Maria atendeu. Era Luíza querendo saber o que tinha acontecido.
15	– Por quê? – perguntou Maria.
20	– Nós estivemos aí há pouco, batemos, batemos, e ninguém atendeu. – Vocês estiveram aqui? – Para saber como estava o João. O Pedro disse que andou sentindo a mesma coisa há alguns dias e queria dar umas dicas. O que houve? – Nem te conto – contou Maria, pensando rapidamente. – O João deu uma piorada.
25	Tentei chamar um médico e não consegui. Tivemos que ir a um hospital. – O quê? Então é grave. [...]

VERÍSSIMO. Luis Fernando. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000, p. 77. Fragmento. (P070094C2\_SUP)

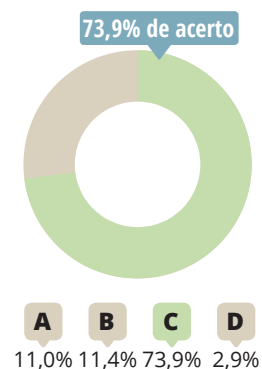
(P070100C2) O que gerou os fatos narrados nesse texto?

- A) O fato de o casal desistir de sair de casa.
- B) O fato de o marido estar muito doente.
- C) O fato de o marido não querer ir ao jantar na casa dos amigos.
- D) O fato de o marido e a mulher não gostarem de *Blanquette de Veau*.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer características que compõem o texto narrativo. Essa habilidade busca investigar se os alunos são capazes de entender a estrutura de um texto narrativo e os elementos que o constituem, bem como as situações de destaque dentro da narrativa, como o conflito gerador do enredo, o clímax etc.

No caso desse item, o comando busca averiguar se os alunos reconhecem o conflito gerador do enredo. Nesse sentido, os alunos que escolheram a alternativa A não conseguiram reconhecer esse momento da narrativa. Isso se justifica pelo fato de se tratar apenas da consequência do fato que gerou o enredo.

A provável explicação para a escolha da alternativa B é o fato de os alunos acreditarem que a doença do marido seria verdadeira, não





percebendo que era a desculpa inventada pela mulher para recusar o convite para jantar na casa dos amigos.

Os alunos que optaram pela alternativa C, o gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, pois perceberam que o fato que gerou o enredo desse texto foi a recusa do marido a ir ao jantar dos amigos.

A escolha dos alunos pela alternativa D possivelmente foi feita a partir de uma informação pontual do texto. Além disso, percebe-se que houve uma confusão semelhante à ocorrida no exemplo da alternativa B, visto que não há indícios de que a mulher não goste de *Blanquette de Veau*.

**Leia o texto abaixo.**

	O gambá
5	No silêncio circular da praça, a esquina iluminada. O patrão aguardava a hora de apagar as luzes do café. O garçom começou a descer as portas de aço e olhou o relógio: meia-noite e quarenta e cinco. O moço da farmácia chegou para o último cafezinho. Até ser enxotados, uns poucos fregueses de sempre insistiam em prolongar a noite. Mas o bate-papo estava encerrado.
10	Foi quando o chofer de táxi [...] deu o alarme: um gambá! Correram todos para ver e, mais que ver, para crer. Era a festa, a insólita festa que a noite já não prometia. Ali, na praça, quase diante do edifício de dez andares, um gambá. Vivinho da silva, com sua anacrônica e desarmada arquitetura.
15	No meio da rua – como é que veio parar ali? Um frêmito de batalha animou os presentes. Todos, pressurosos, foram espiar o recém-chegado. Só o Corcundinha permaneceu imóvel diante da mesa de mármore. O corpo enterrado na cadeira, as grossas botinas mal dispensavam as muletas. O intruso não lhe dizia respeito. [...]
	Encolhido de medo e susto, o gambá não queria desafiar ninguém. Mas seus súbitos inimigos a distância mantinham uma divertida atitude de caça. Ninguém sabia por onde começar a bem-vinda peleja. Era preciso não desperdiçar a dádiva que tinha vindo alvoroçar a noite de cada um dos circunstantes.

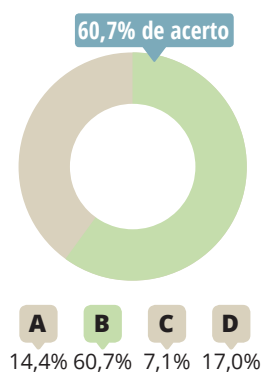
REZENDE, Oto Lara. O gambá. In: *O elo perdido & outras histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. p.12. Fragmento.

\*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090164B1\_SUP)

(P090166B1) Nesse texto, o autor usou a expressão “Vivinho da silva” (l. 8) com a intenção de

- A) chamar a atenção dos leitores.
- B) confirmar a presença do gambá.
- C) estabelecer diálogo com os leitores.
- D) explicar a presença do gambá.

A habilidade avaliada nesse item é reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e representa também este Padrão de Desempenho.



Leia o texto abaixo.

**Garoto prodígio**

O paranaense C.R.R. passou nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) no curso de Ciência da Computação, mas não deverá cursar a graduação. Com 15 anos, está no 1º ano do Ensino Médio.

Zero Hora. Porto Alegre. 21 jan. 2008. (P050152EX\_SUP)

(P050153EX) Esse texto é

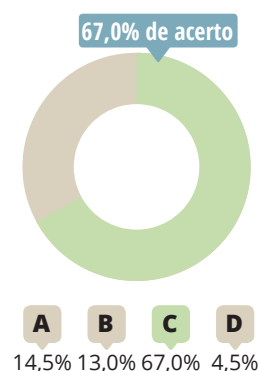
- A) um anúncio.
- B) um aviso.
- C) uma notícia.
- D) uma propaganda.

A habilidade avaliada nesse item é identificar o gênero de um texto. A identificação do gênero textual diz respeito à capacidade de reconhecer, diferenciar e nomear textos de diferentes gêneros textuais. Para proceder a essa identificação, são observados diferentes procedimentos utilizados na construção do texto como, por exemplo, a organização do texto na página, o uso de ilustrações, a presença ou não de elementos peculiares que caracterizam determinado gênero como receita, notícia, verbete, poema entre outros.

Esse item usa como base um texto curto, com temática e linguagem simples compatíveis com o nível de escolaridade avaliado. É possível perceber uma ação incomum sendo divulgada em um veículo jornalístico (a aprovação em dois vestibulares de um garoto de 15 anos), anunciando inclusive o desfecho da situação (não deverá cursar a graduação). Aqueles que perceberam essas características conseguiram identificar o gênero notícia (letra C – o gabarito) nesse suporte, demonstrando habilidade na leitura de textos de gêneros jornalísticos.

Aqueles que optaram pelas letras A e B provavelmente pautaram-se na forma de apresentação desse texto, sobretudo, na extensão, que se assemelha a um anúncio e/ou a um aviso, respectivamente. Contudo, essa escolha não foi aliada ao conteúdo textual e, por isso, esses respondentes não conseguiram identificar o gênero desse texto.

Os alunos que assinalaram a letra D prenderam-se às referências feitas às universidades, relacionando-as a uma possível propaganda das instituições citadas. Esses alunos demonstram fragilidade no trabalho com os gêneros textuais, uma vez que não conseguiram integrar os elementos estruturantes e linguísticos desse texto.





Leia o texto abaixo.

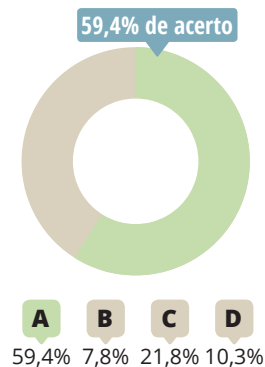
	<b>Estimulantes, o alívio imediato</b>
5	Às vezes, o cansaço é tão grande que a vontade que dá é a de tirar um cochilo ali mesmo: na mesa do escritório, bem na frente do computador. Se os alimentos energéticos reduzem o cansaço físico, os estimulantes combatem a fadiga mental. Os principais representantes do gênero são o chá e o café. “Uma xícara de chá ou de café logo após a refeição não só melhora a digestão, como também proporciona um pique extra para enfrentar o período da tarde”, garante Tamara Mazaracki. Tanto o chá como o café são ricos em cafeína, um estimulante que reduz a fadiga e melhora a concentração. Mas, para algumas pessoas, três ou quatro xícaras de café por dia já são suficientes para causar efeitos prejudiciais ao organismo, como ansiedade e irritação. Na dúvida, vale a pena conferir: uma xícara de chá contém de 50 a 80 mg de cafeína, enquanto uma lata de refrigerante, de 40 a 75 mg. Uma xícara de café forte pode chegar a 200 mg da substância. Ao chá e café, a nutricionista Gisele Lemos acrescentaria o bom e velho chocolate. “Os alimentos estimulantes são considerados infalíveis, porque proporcionam um revigoramento mental, quase instantâneo”, justifica. Já a nutricionista Letícia Pacheco recomenda o ainda pouco conhecido suco de clorofila. Vale lembrar que qualquer vegetal verde tem clorofila em sua composição. Por isso mesmo, a lista de opções é grande e inclui folhas de couve, talos de brócolis e hortelã. Você pode misturá-las com frutas, como limão, abacaxi ou laranja.
10	
15	

Viva Saúde. n 76. Escala. p. 17. (P090118B1\_SUP)

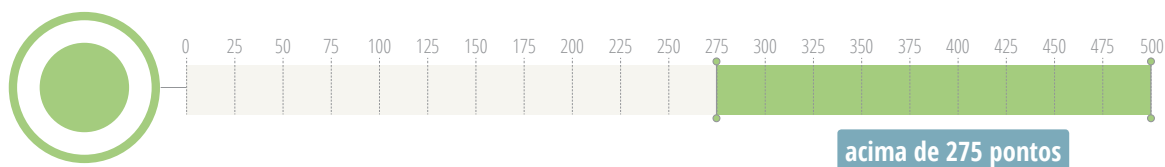
(P090118B1) Esse texto trata de

- A) alimentos que combatem a fadiga mental.
- B) comportamento em ambiente de trabalho.
- C) efeitos prejudiciais do chá e do café.
- D) receitas para combater a ansiedade.

Veja outro exemplo deste Padrão de Desempenho. Ele avalia a habilidade de o aluno identificar o assunto de um texto.



## Recomendado



As habilidades características deste Padrão de Desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os alunos demonstram ser capazes de realizar inferência de sentido de palavras ou expressões em textos literários, em prosa e verso; interpretar textos de linguagem mista; reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais.

No campo da variação linguística, reconhecem expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo. Além de reconhecerem a gíria como traço de informalidade.

Quanto ao tratamento das informações globais do texto, distinguem a informação principal das secundárias e identificam gêneros textuais diversos.

No que concerne à construção do texto, reconhecem relações lógico-discursivas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Na realização de atividades de retomada por meio do uso de pronomes, esses alunos conseguem recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos.

Eles demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa.

Neste Padrão, os alunos demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias.

Leia o texto abaixo.

	O gambá
5	No silêncio circular da praça, a esquina iluminada. O patrão aguardava a hora de apagar as luzes do café. O garçom começou a descer as portas de aço e olhou o relógio: meia-noite e quarenta e cinco. O moço da farmácia chegou para o último cafezinho. Até ser enxotados, uns poucos fregueses de sempre insistiam em prolongar a noite. Mas o bate-papo estava encerrado.
10	Foi quando o chofer de táxi [...] deu o alarme: um gambá! Correram todos para ver e, mais que ver, para crer. Era a festa, a insólita festa que a noite já não prometia. Ali, na praça, quase diante do edifício de dez andares, um gambá. Vivinho da silva, com sua anacrônica e desarmada arquitetura.
15	No meio da rua – como é que veio parar ali? Um frêmito de batalha animou os presentes. Todos, pressurosos, foram espiar o recém-chegado. Só o Corcundinha permaneceu imóvel diante da mesa de mármore. O corpo enterrado na cadeira, as grossas botinas mal dispensavam as muletas. O intruso não lhe dizia respeito. [...]
	Encolhido de medo e susto, o gambá não queria desafiar ninguém. Mas seus súbitos inimigos a distância mantinham uma divertida atitude de caça. Ninguém sabia por onde começar a bem-vinda peleja. Era preciso não desperdiçar a dádiva que tinha vindo alvoroçar a noite de cada um dos circunstantes.

REZENDE, Oto Lara. O gambá. In: *O elo perdido & outras histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. p.12. Fragmento.

\*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090164B1\_SUP)

(P090165B1) No trecho “O intruso não lhe dizia respeito.” (l. 13), a palavra destacada refere-se a

- A) patrão.
- B) garçom.
- C) Corcundinha.
- D) intruso.

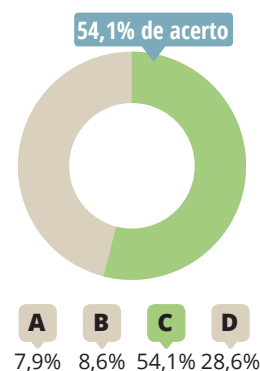
A habilidade avaliada nesse item é a de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. Nesse caso, o que se espera é que o aluno identifique a que palavra o pronome oblíquo “lhe” se refere.

Essa habilidade foi testada em um texto do gênero crônica, que registra a confusão provocada pelo aparecimento de um gambá na rua. A linguagem acessível e a temática acerca do cotidiano favorecem a leitura e a interpretação do aluno.

Para que os alunos identifiquem o gabarito, é necessário que eles compreendam o texto globalmente e, a partir daí, possam relacionar partes específicas da estrutura textual. Nesse caso, é preciso atentar-se para a palavra “Corcundinha”, que é o personagem central do parágrafo em que está localizado o trecho destacado no comando. Os alunos que conseguiram organizar esse raciocínio assinalaram a alternativa C – o gabarito – e demonstram ter desenvolvido essa habilidade.

Já os alunos que assinalaram as alternativas A e B atentaram-se para as informações contidas no primeiro parágrafo, em que os personagens “garçom” e “patrão” aparecem, sem considerar o fato de o pronome estar muito distante desses referentes e não manter relação de substituição com essas palavras.

Aqueles que marcaram a alternativa D, possivelmente, escolheram essa alternativa fixando-se no elemento mais próximo do pronome “lhe”, que é a palavra “intruso”. Essa escolha, contudo, demonstra incompreensão geral do texto e, por conseguinte, das partes que o pronome articula.



Leia o texto abaixo.

	<p style="text-align: center;"><b>Aposentado aos 190 anos</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Parar de trabalhar aos 65 anos? Pode esquecer. Com a vida cada vez mais espichada pela ciência, a folga vai chegar mais tarde. E você vai curtir.</i></p>
5	<p>Se você é daqueles que está só esperando a aposentadoria para largar a rotina e fazer tudo o que sempre quis, pode começar a repensar a sua vida. A má notícia é que você provavelmente não vai se aposentar. Pelo menos não tão cedo quanto planeja. Isso porque o ser humano está vivendo cada vez mais. E isso força uma mudança nas regras da aposentadoria – ou o sistema de previdência inteiro pode entrar em colapso.</p> <p>O motivo dessa mudança é simples: estamos vivendo cada vez mais. E isso torna os custos de sustentar os aposentados ainda mais exorbitantes. [...] Daí há duas saídas: ou a bolha estoura, ou a humanidade vai ter de passar a trabalhar mais e se aposentar com benefícios mais enxutos.</p>
10	<p>Parece ruim. Mas não é tanto. As pessoas não vão só viver mais. Também vão viver melhor. E o trabalho vai ser mais flexível. A tendência é que, à medida que a idade média da população aumenta, as barreiras para o trabalho dos mais velhos vão caindo. A geração que está se aposentando hoje em dia já manifesta sinais de aprovação desse rumo: muitos dizem que em vez de parar de trabalhar de vez, preferiam uma jornada de trabalho mais curta, mesmo que isso represente uma redução de salário.</p>
15	

*Superinteressante especial. Tendências, ed. 269-A, p. 29. Fragmento. (P090104B1\_SUP)*

(P090105B1) No trecho “E você vai curtir”, a palavra destacada é exemplo de linguagem

- A) coloquial.
- B) formal.
- C) regional.
- D) técnica.

A habilidade avaliada nesse item é identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Por meio desse descritor, avalia-se a habilidade de o aluno reconhecer a variante linguística empregada no texto ou o falante que faz uso de certa variante da língua, por exemplo.

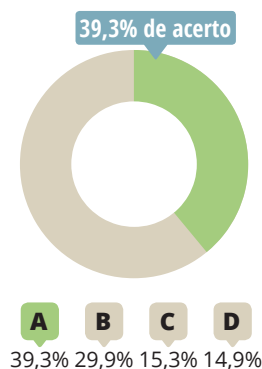
Nesse caso, é solicitado que o aluno avalie a linguagem empregada em determinado trecho de uma reportagem, veiculada em uma revista de circulação nacional, que traz uma linguagem bastante despojada.

A identificação do registro destacado no comando do item passa não só pela associação do vocábulo “curtir” a certo nível de informalidade, como também da identificação da terminologia “coloquial”. Os alunos que acionaram esses conhecimentos linguísticos chegaram ao gabarito – A.

Já os alunos que selecionaram a alternativa B fixaram-se em outras passagens com linguagem formal/padrão, como a apresentada, por exemplo, no terceiro parágrafo, mas não consideraram o trecho apontado no comando.

Aqueles que assinalaram a alternativa D podem ter considerado expressões técnicas, como “sistema de previdência”, “jornada de trabalho”, “redução de salário”; entretanto, assim como os alunos que marcaram a alternativa B, estes também não consideraram a expressão em destaque no comando do item.

A opção pela alternativa C pode revelar que os alunos não reconhecem marcas características de uma linguagem regional ou, ainda, podem ter confundido a linguagem utilizada por falantes de uma faixa etária específica (pessoas com mais de 65 anos, tema do texto) com a linguagem regional.



Leia o texto abaixo.

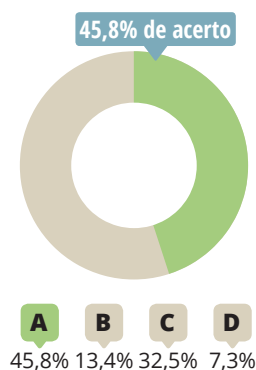
	Estimulantes, o alívio imediato
5	Às vezes, o cansaço é tão grande que a vontade que dá é a de tirar um cochilo ali mesmo: na mesa do escritório, bem na frente do computador. Se os alimentos energéticos reduzem o cansaço físico, os estimulantes combatem a fadiga mental. Os principais representantes do gênero são o chá e o café. “Uma xícara de chá ou de café logo após a refeição não só melhora a digestão, como também proporciona um pique extra para enfrentar o período da tarde”, garante Tamara Mazaracki. Tanto o chá como o café são ricos em cafeína, um estimulante que reduz a fadiga e melhora a concentração. Mas, para algumas pessoas, três ou quatro xícaras de café por dia já são suficientes para causar efeitos prejudiciais ao organismo, como ansiedade e irritação. Na dúvida, vale a pena conferir: uma xícara de chá contém de 50 a 80 mg de cafeína, enquanto uma lata de refrigerante, de 40 a 75 mg. Uma xícara de café forte pode chegar a 200 mg da substância. Ao chá e café, a nutricionista Gisele Lemos acrescentaria o bom e velho chocolate. “Os alimentos estimulantes são considerados infalíveis, porque proporcionam um revigoramento mental, quase instantâneo”, justifica. Já a nutricionista Letícia Pacheco recomenda o ainda pouco conhecido suco de clorofila. Vale lembrar que qualquer vegetal verde tem clorofila em sua composição. Por isso mesmo, a lista de opções é grande e inclui folhas de couve, talos de brócolis e hortelã. Você pode misturá-las com frutas, como limão, abacaxi ou laranja.
10	
15	

Viva Saúde. n 76. Escala. p. 17. (P090118B1\_SUP)

(P090387B1) De acordo com esse texto, o suco de clorofila é recomendado, porque

- A) reduz a fadiga mental das pessoas.
- B) possui várias opções de preparos.
- C) é composto de vegetais verdes.
- D) é pouco conhecido pelas pessoas.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de um texto.



Leia o texto abaixo.

### O jornal do mundo

*Na Roma antiga, as informações eram escritas à mão em placas brancas*

As primeiras informações impressas não tinham o formato do jornal que conhecemos hoje, nem vinham divididas em seções, colunas ou eram ilustradas. As primeiras fotografias em jornal são de 1880. O jornal passou por uma longa revolução e só chegou à era moderna com a prensa, inventada por Johannes Gutemberg, em 1447. A história da mídia impressa tem início com a *Acta Diurna*, uma espécie de ancestral do jornal. Surgiu em Roma, cerca de 59 a.C., e a ideia veio de Júlio César, que precisou informar as pessoas, em diferentes cidades, sobre os importantes acontecimentos sociais e políticos.

As *Actas* eram escritas em grandes placas brancas e expostas em lugares públicos e populares. Assim, a população ficava sabendo sobre os escândalos no governo, campanhas militares, julgamentos e execuções.

Correio Braziliense. *Leio e escrevo meu futuro*. Caderno Especial. Fragmento. (P090031B1\_SUP)

(P090031B1) O assunto desse texto é

- A) a invenção da prensa por Gutemberg.
- B) a história das informações impressas.
- C) as informações escritas em placas.
- D) as primeiras fotografias em jornal.

Esse item avalia a habilidade de identificar o tema ou o sentido global de um texto. Essa habilidade requer do aluno a mobilização das partes de um texto, perfazendo uma unidade significativa.

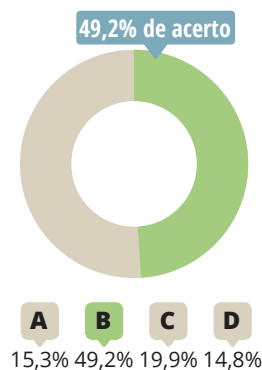
Para avaliar essa habilidade, foi utilizado um texto de caráter essencialmente informativo, que traz um histórico das notícias impressas. Por ter sido veiculada em uma mídia jornalística, apresenta uma linguagem padrão e objetividade no tratamento da informação. A dificuldade para a formação da ideia global desse texto deve-se ao volume de informações apresentadas, exigindo do leitor atenção e organização na junção dessas ideias.

No intuito de encontrar o eixo temático desse texto, o aluno deveria compreender as informações que o título e o subtítulo trazem e que, de certa forma, apontam para o assunto do texto. Outra pista importante a ser seguida é a sequência cronológica apresentada pelas datas, o que sugere a reconstrução de um processo histórico. Os alunos deveriam, ainda, atentar-se para a repetição das palavras (e ideias) “jornal”, “informações” e “impresso”. Aqueles que conseguiram conectar essas informações identificaram o assunto desse texto, assinalando alternativa B.

A opção pela letra A pode ser pautada pela atenção à informação da criação da prensa, que possibilitou a criação do jornal.

Os alunos que escolheram a alternativa C possivelmente atentaram-se às últimas informações, associando-as à conclusão do texto e, dessa forma, equivocadamente, ao assunto.

A escolha da letra C pode revelar a opção por uma informação pontual e não a síntese do texto.



Leia o texto abaixo.

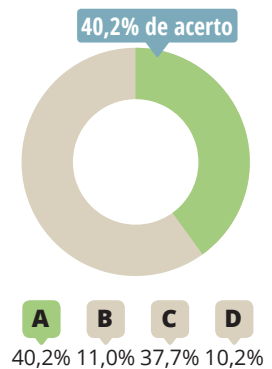
	<b>Sim, comer à noite engorda mais</b>
	[...] Os cientistas sempre acharam que tanto faz comer de manhã, de tarde ou de noite – afinal, as calorias dos alimentos são sempre as mesmas. Mas um estudo conseguiu provar, pela primeira vez, que comer à noite pode ter consequências diferentes (e piores).
5	Numa experiência feita por cientistas da Northwestern University, nos EUA, dois grupos de camundongos comeram a mesma ração durante seis semanas. Para o 1º grupo, ela era servida no horário normal. Já os ratos do 2º grupo só eram alimentados no horário errado, em que deveriam estar descansando. Ao final do estudo, haviam ficado 48% mais gordos – muito mais do que os ratos alimentados na hora certa, que tiveram 20% de ganho de peso. [...]
10	Ninguém sabe exatamente por que, mas os cientistas suspeitam que a absorção da energia contida nos alimentos seja influenciada pelo ritmo circadiano – o relógio biológico do corpo. [...]
15	Mas o hábito de assaltar a geladeira à noite talvez não seja uma falta de caráter – pode ser culpa da própria comida. Outra experiência feita com ratos, também na Northwestern University, constatou que uma dieta rica em gordura causa alterações numa parte do cérebro chamada núcleo supraquiasmático, que controla o relógio biológico – e isso faz com que o indivíduo tenda a dormir e comer cada vez mais tarde.


Disponível em: <<http://super.abril.com.br/alimentacao/sim-comer-noite-engorda-mais-507893.shtml>>. (P090442EX\_SUP)

(P090442EX) Qual é o argumento que sustenta a tese desse texto?

- A) A absorção de energia está ligada ao relógio biológico.
- B) A tendência de as pessoas dormirem cada vez mais tarde.
- C) O costume de as pessoas assaltarem a geladeira à noite.
- D) O ritmo cardíaco diminui durante as horas de sono.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.





# 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 FUNDAMENTAL

A resposta à pergunta sobre o que é ler tem admitido vários contornos. O que é a leitura? Como ela acontece? Que recursos ela mobiliza para que passemos da simples decodificação à compreensão de um texto? Em um contexto em que os textos circulam de várias formas e de maneira intensa, como é possível que a formação leitora dos cidadãos ainda possa ser considerada insuficiente? As diversas abordagens feitas nos estudos da leitura passam por sua história (invenção, desenvolvimento e apropriação), por seus processos (alfabetização e letramento), pelas práticas sociais que a envolvem e mesmo pelas habilidades cognitivas que desenvolvemos, ao longo de nossa vida, para ler cada vez melhor.

“Ler cada vez melhor”, no entanto, é algo que merece discussão. Que concepções de leitura estão aí envolvidas? O que é “ler melhor” hoje em dia, diante de tantas possibilidades, tanto em relação aos gêneros textuais e discursivos quanto em relação aos dispositivos de leitura? Como leem os jovens donos de tablets? E como leem aqueles acostumados à redação de mensagens curtas?

O contexto em que estamos traz influências à maneira como a avaliação da leitura tem sido feita. As questões acima mencionadas e muitas outras interferem na maneira como a leitura pode ser entendida, vista, avaliada e julgada.

Existem, também, as relações da leitura com as instituições. Certamente, a alfabetização é, atualmente, em nossa cultura, vista como um processo que se dá na escola. Nem sempre foi assim. Do mesmo modo, o letramento também pode ser entendido, ao menos em parte, como um processo de que a escola participa, ao longo da vida de um cidadão.

Os gêneros de texto, na leitura e na escrita, passam pelo crivo da escola, que se apropria deles ou não, inclusive propiciando uma discussão que passa pelo prestígio e pelo valor social de certos textos, e não de outros.

### Matrizes de avaliação da leitura

Esse cenário complexo é, sem dúvida, apaixonante, mas não apenas isso. A avaliação da leitura tem, hoje, importância estratégica para os países e para o mundo, sendo feita também a fim de produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento de um país ou de um povo, além de ajudar na tomada de decisões para políticas de variado alcance para a educação, entendida de forma ampla.

Uma das formas que se tem encontrado para avaliar a competência dos leitores é a formulação de avaliações em larga escala, isto é, avaliações aplicadas a grande número de alunos, geralmente em séries terminais (9º ano, 3º ano do Ensino Médio, final do ensino superior), o que relaciona, fortemente, a escola e a formação escolar à vida do cidadão leitor.

A formulação dessas avaliações de caráter oficial é feita com base em matrizes de habilidades bastante detalhadas. Tais matrizes pretendem responder às questões que dizem respeito ao que um leitor deve saber e saber-fazer para que possa ser considerado um leitor menos ou mais hábil na leitura de textos.

## Recursos expressivos e efeitos de sentido

Para fazermos, aqui, um recorte, vamos tratar das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido em um texto, isto é, de apenas um aspecto dos vários que devem funcionar amalgamados, quando um leitor está em ação. O leitor que aqui focalizaremos é ainda jovem, formando-se no 9º ano do Ensino Fundamental. Isso, provavelmente, significa que ele deve ter tido contato com certos gêneros e tipos de texto, o que inclui pensarmos na complexidade, na extensão e na forma de elaboração desses textos.

A percepção das relações entre os recursos expressivos de um texto e os efeitos de sentido que eles propiciam ou provocam é um dos tópicos da matriz de habilidades e competências para o Ensino Fundamental. Tal tópico está dividido em habilidades que, em grande parte das vezes, funcionam juntas, isto é, o leitor as mobiliza e agencia a fim de compreender um texto e perceber os sentidos pertinentes ou os efeitos propostos pelo autor/narrador/eu lírico.

No 9º ano do Ensino Fundamental, o que se tem encontrado, como resultado de avaliações em larga escala, é que os leitores ainda não alcançaram bom desempenho nas habilidades relacionadas ao tópico em questão, o que merece um olhar interessado, especialmente por tratar de habilidades como, em outras palavras:

- a. a identificação do humor, no texto, isto é, que arranjos linguísticos ou expressivos nos levam ao riso; qual é e onde está a *graça* no texto?
- b. como a pontuação e outras notações (parênteses, aspas, colchetes, quem sabe até os atuais emoticons, etc.) podem funcionar para fazer sentido no texto?

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

- d. que sentidos podem decorrer do emprego de certas palavras, frases ou expressões no texto?

Ocorre, no entanto, que, embora essas habilidades estejam separadas na matriz, um texto, muitas vezes, emprega algumas delas ou todas, simultaneamente. Mencione-se, ainda, que tais efeitos podem advir não apenas do texto verbal, mas de sua relação com aspectos visuais de sua composição, tal como pode ser o caso de tirinhas, cartuns e textos em quadrinhos, de forma geral. Esse material tem circulação ampla em nossa sociedade, muito embora deva ser considerado de forma específica quando adentra os muros da escola e passa a ser tratado como material de estudo e análise.

## Efeitos de humor

É importante relacionar as escolhas de recursos empregados em um texto às questões relacionadas aos gêneros textuais. O caso da identificação de efeitos de humor, por exemplo, tem relação direta com certa percepção de que alguns gêneros textuais dirigem nossas expectativas para isso ou, simplesmente, deixam o leitor mais propenso a uma leitura cujos efeitos sejam de humor. Além da piada, gênero reconhecido socialmente como desencadeador do riso, outros gêneros podem se construir na forma de textos de humor, tais como, para citar apenas alguns exemplos de ampla circulação social, a crônica, o cartum, as tirinhas, a charge e, por vezes, o anúncio publicitário.

Apenas para citar dois cronistas socialmente reconhecidos como humoristas, Millôr Fernandes e

Luis Fernando Veríssimo são, certamente, dos mais produtivos autores de textos em língua portuguesa, mestres em produzir efeitos de humor por meio de narrativas, diálogos, uso de expressões selecionadas e aplicadas de forma específica, pontuações etc.

Que relações um cidadão que termina o Ensino Fundamental deveria perceber em textos humorísticos? O efeito de humor pode estar em uma construção sintática inesperada ou no emprego de uma palavra. São comuns efeitos de humor conseguidos por meio do uso de expressões que, por si só, são engraçadas. Ou, ainda, pela expectativa quebrada em relação ao desfecho de alguma cena ou mesmo à capacidade de algum personagem ser ou agir.

Apenas para mencionar um exemplo conhecido de crianças em todo o Brasil, os quadrinhos de Mauricio de Sousa costumam produzir efeitos de sentido, geralmente com base na narração de situações cômicas ou na quebra de expectativas ligadas à linguagem. No fim das revistinhas, por exemplo, costumam vir tirinhas de apenas três quadros e, em várias delas, a compreensão equivocada de uma palavra traz a *graça* do texto.

O fato de um leitor “não entender a piada” denuncia, em muitos casos, alguma dificuldade na percepção de recursos expressivos empregados no texto e mesmo a ausência de expectativas ligadas ao gênero textual/discursivo. De todo modo, não é simples mobilizar habilidades que levem o leitor à compreensão de um texto de humor e à reação propiciada por ele.

Para “entender a piada”, são necessárias, para além dos conhecimentos do tópico em foco da matriz, habilidades ligadas ao conhecimento prévio sobre um assunto (aspecto fundamental em charges e cartuns), produção de inferências e mesmo a percepção de elementos ligados à multiplicidade de

linguagens que podem ser fundidas, atualmente, na produção de um texto.

Compreender um texto verbal, seja ele de humor ou não, exigirá a mobilização de habilidades de reconhecimento de pontuação, notações, expressões e outros recursos e de seus efeitos de sentido.

A compreensão de um texto multissemiótico exigirá, ainda, a mobilização de habilidades da leitura de imagens, entonações, não ditos, elementos mostrados enquanto um texto é falado, etc. Esses são os casos, por exemplo, de anúncios publicitários em vídeo ou de textos compostos para serem lidos e vistos, como tirinhas e outros.

Textos tais como os mencionados têm ampla circulação social e estão presentes na vida de leitores que finalizam o Ensino Fundamental. Na escola, é frequente o uso de crônicas e de cartuns, por exemplo, em livros didáticos, provas e exercícios, especialmente em matérias como Português e História.

## Usos da pontuação

Entre as habilidades desejavelmente desenvolvidas por um leitor que termina o Ensino Fundamental certamente podemos dar especial atenção aos usos da pontuação. Não apenas àqueles usos considerados gramaticalmente corretos ou abordados como “regras” na escola, mas aos usos expressivos, aqueles usos tidos como propiciadores de efeitos de sentido destacados ou diferenciados.

Como o uso de uma exclamação pode despertar sentidos específicos em um texto? Que efeitos podem produzir as reticências (aliás, vastamente empregadas em diálogos na internet)? Como certo texto apresenta a interrogação? Um texto apresenta o uso dos pontos-finais, talvez para impressionar o leitor com frases curtas, curtíssimas, surtindo um efeito de precisão ou de fragmentação. Textos como o de Ricardo Ramos, “Circuito fechado”, amplamente conhecido e que circula, há décadas, em materiais escolares, são feitos não apenas de palavras, expressões e repetições, mas da produção de frases curtas, duramente terminadas por pontos.

Talvez o uso da pontuação não seja ensinado como elemento capaz de extraordinários efeitos expressivos. A preocupação normativa talvez ofusque as opções de uso da pontuação como parte fundamental da proposta da produção de texto e de seus efeitos. No entanto, a leitura poderia dar a ver e a perceber a pontuação como um dos elementos a serem manejados, conscientemente, em um texto.

A publicidade também é um campo fértil para o uso – e o desuso – da pontuação. Em muitos anúncios, pontos e vírgulas são desprezados em prol de um efeito estético ou mais direto. *Slogans* não costumam terminar em pontos, especialmente se estão escritos em letras grandes, em alguma página. Anúncios de ofertas, bordões e linguagens visuais podem prescindir da pontuação ou mesmo fazer com que o ritmo do texto seja dado por outros recursos, como a quebra de linhas ou o branco da página (recursos, aliás, bastante usados na poesia). Raramente, no entanto, esses recursos são abordados de maneira criativa ou desimpedida. Geralmente, a abordagem da vírgula, por exemplo, vem estritamente relacionada às regras, às questões sintáticas, quando muito. Isso tem surtido efeitos

importantes na formação do cidadão leitor, que não consegue identificar tais recursos nos textos que lê, isto é, tem sua formação de leitor comprometida, como mostram os resultados de avaliações em larga escala.

## O que não se lê

Se não se entende a piada é sinal de que o texto foi mal compreendido. Algo faltou das conexões necessárias para que se alcançasse o efeito pretendido. Falta algo à leitura para que se possa avaliá-la como “correta”, adequada ou pertinente. Se o efeito pretendido era o cômico, talvez levando até o riso, e o leitor não conseguiu alcançá-lo, é possível que alguma habilidade ligada à identificação de *graça* advinda, certamente, de algum recurso expressivo – palavra, imagem ou outro – tenha faltado. Não ao texto, mas ao leitor, que não desenvolveu, já ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, condições para tal. Juntamente com isso, talvez ele não identifique a crítica, o sarcasmo, a ironia e outros efeitos extremamente importantes para a compreensão de muitos tipos de textos.

Da mesma forma, se o recurso de pontuação e outras notações servia, em dado texto, para a obtenção de um efeito expressivo importante, é na leitura que ele deveria ser identificado, incluindo-se aí uma possível reação do leitor ao lido. Se os resultados das avaliações de leitura têm apontado dificuldades nos quesitos que aqui focalizamos, é sinal de que há algum descompasso na abordagem que se tem feito da leitura, especialmente nestes quesitos, o que reverbera nas habilidades leitoras dos cidadãos.

Talvez, uma questão de prova que aborde regras de colocação de ponto-final, conforme uma concepção normativista, obtenha bons resultados gerais, o que

não ocorre a itens cujo objetivo seja a expressão e a análise da leitura em sua faceta mais criativa, expressiva e comunicacional.

A leitura, em nosso dia a dia, é feita não para a memorização de regras ou para a análise de aspectos formais – muito embora eles também sejam importantes –, mas, por exemplo, para a compreensão, a comoção, o consumo, o convencimento, o riso ou a aprendizagem, segundo cada caso.

Se o leitor não pode compreender, não poderá reagir de maneira pertinente, provavelmente. Cabe ao professor oferecer, na agência de letramento em que opera – a escola, insumo para a leitura, a análise e a interação expressiva entre leitor e texto. Não basta ensinar a pontuar conforme as regras gramaticais. É necessário conhecer, analisar e perceber os empregos da pontuação, conforme o texto, o contexto, a situação comunicativa de que se participa ou em que se está envolvido.

Um *slogan* sem ponto-final é admissível (e desejável, diria um redator publicitário) tanto quanto um poema em que não haja vírgulas (a favor de versos e estrofes, diria um poeta). As questões envolvidas na produção desses textos e em sua circulação poderiam ajudar na formação de leitores atentos e sensíveis, assim como a leitura de textos literários e outros cuja elaboração pretenda efeitos para além da norma e do ordinário.

Da literatura à publicidade, passando pelos recursos de um texto científico ou jornalístico, é possível

conhecer e comparar os empregos da pontuação ou os efeitos de humor, quando for o caso. Certamente, em um artigo acadêmico, o cômico será improvável, talvez até inadequado, enquanto que, na crônica de certos escritores, a sua ausência pode causar frustração ao leitor. Tão importante quando identificar cada recurso (de acordo com o que está nos descritores da matriz de avaliação) é compreender seus efeitos, sendo desejável também alcançar sua análise e sua descrição.

### A leitura e a escola – rumo a melhores resultados na formação do leitor

Onde quer que a escola esteja falhando, é importante saber que está nela também a chance de formação de leitores mais hábeis. Isso, provavelmente, diz algo sobre os gêneros textuais e discursivos que vêm sendo repetidamente estudados e sobre os que não o têm sido. Há tempos vem-se apontando o descarte da literatura ou sua abordagem maçante no ensino básico (Fundamental ou Médio). Alguns gêneros ainda são raros, embora já circulem nos espaços escolares, tal como é o caso da propaganda e de seus congêneres (publicidade, campanhas, anúncios, classificados, entre outros). E é imperativo dizer que a abordagem da pontuação, para além das regras e da norma gramatical, é de extrema importância para a formação do leitor e sua percepção de que a escrita dispõe de muitos recursos para o alcance dos efeitos de sentido que foram desejados e planejados pelo autor.

Na ciranda dos gêneros textuais é que os recursos diversos e os empregos específicos – de pontuação e de comicidade, no caso aqui abordado – podem ser vistos e discutidos.

O ajuste e a melhor distribuição desses gêneros podem ser um caminho para a formação leitora, além da abordagem crítica e criativa dos recursos linguísticos de que dispomos em nossa língua.

Os textos de humor e de ironia provavelmente têm espaço reduzido na escola. Exceto pelo estudo ligeiro da crônica, o humor raramente é considerado tema de “estudo sério”. Os boxes periféricos em livros didáticos (do tipo “saiba mais” ou alguma seção para entretenimento e diversão) trazem tirinhas e textos

curtos, mas no intuito de “descansar”, “distrair”, fazer um “intervalo” entre seções “sérias”. Geralmente, esses textos são “saltados”, já que não servem para uma abordagem linguística e comunicacional de seus efeitos, geralmente interessantes e criativos em termos de linguagem.

É de extrema importância que se perceba que o texto cujo efeito seja a comicidade (como efeito principal ou marginal) é tão importante quanto outros, além de propiciar a análise de recursos que não são empregados da mesma forma em outros tipos e gêneros textuais, incluindo-se aí os usos e efeitos da pontuação e outras notações.



## Experiência em foco

### EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SE FAZ COM PARCERIAS

“Você gosta de dar aulas”? Essa é uma pergunta recorrente na vida de Wiliam Magela da Mota. Ele até poderia ser tradutor, intérprete ou mesmo revisor, quem sabe. Mas, com toda certeza, optaria pela licenciatura. Atualmente, ele é professor de Língua Portuguesa e Artes, e atua na Rede Pública da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patos de Minas.

Sobre sua carreira, William tem as melhores impressões. Para ele, não há nada melhor quando um aluno comemora suas conquistas e seus aprendizados. Orgulhoso de seu ofício, o educador garante que, se tivesse outra oportunidade, não escolheria diferente. A Escola Estadual Coronel Cristiano, onde atua, está localizada no município de Lagoa Formosa. Os 857 alunos estão distribuídos em 28 turmas, e contam com 51 professores para atendê-los.

William destaca a importância cada vez maior dos profissionais da área, cujo compromisso, muitas vezes, precisa ir além da sala de aula. O professor afirma que é importante saber como se portar diante dos desafios cotidianos que aparecem. Apaixonado e confiante no trabalho que desempenha, o educador é um idealista, e acredita que os dias na sala de aula serão cada vez melhores.

Ao lecionar, Wiliam procura ultrapassar o ensino mecânico de regras e normas. “Procuró sempre

propor aos alunos um ensino que ilustre a importância do saber falar e escrever de forma culta, respeitando e levando em consideração suas individualidades, tornando-os capazes de identificar as variadas linguagens e saber utilizá-las em momentos propícios”, conta.

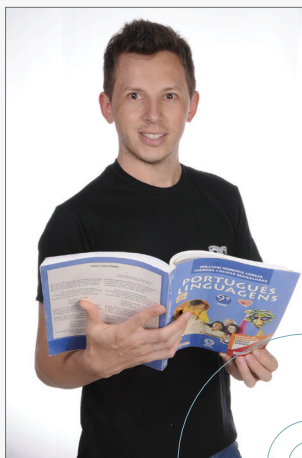
#### PROFESSOR DESTACA PROJETOS QUE VÃO ALÉM DA SALA DE AULA

O SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, segundo William, já se tornou um sistema de avaliação escolar consolidado. Realizada por meio de parcerias estratégicas que asseguram metodologias adequadas para verificar o desempenho do sistema educacional, a avaliação externa oferece pistas valiosas sobre a realidade da rede pública estadual de ensino. “Procuró sempre trabalhar com meus alunos os resultados que a escola tem obtido em anos anteriores de avaliação, a fim de sanar, ou pelo menos minimizar, os resultados considerados baixos”, conta o professor.

William explica que, no decorrer do ano letivo, são coordenadas diversas ações nos contextos escolares em função das avaliações externas, como, por exemplo, a análise dos padrões de desempenho determinados pelo estado. “A partir deles, é possível detectar o percentual de alunos em cada nível de desempenho e, conseqüentemente, identificar



Wiliam Magela da Mota  
Professor de Língua Portuguesa  
EE Coronel Cristiano  
SRE Patos de Minas



aqueles que necessitam de atendimento específico em um determinado conteúdo”, considera.

Outra ferramenta de grande utilidade são as revistas pedagógicas. “A análise de questões, a partir da visão de profissionais especializados, enriquece a minha prática pedagógica e me ajuda a detectar o tipo de erro cometido pelo aluno”, justifica. O professor acrescenta que, desta maneira, ele possui subsídios para elaborar atividades que atendam os alunos em suas especificidades.

Para enfrentar os desafios da docência, o professor busca, em parceria com a escola, desenvolver atividades que promovam maior integração da família no percurso escolar de seus filhos. O Projeto “Noite da família na escola – educação se faz com parcerias”, criado com esse intuito, procura mostrar aos pais e responsáveis, com palestras e seminários, o quanto eles são essenciais para o bom aprendizado de seus filhos.

O professor apresenta muitos outros projetos que já foram desenvolvidos com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento dos alunos. O “Horário de Estudos”, por exemplo, foi um momento em que os pais puderam tomar conhecimento dos resultados das avaliações diagnósticas dos alunos, bem como das avaliações internas da escola. Já o “Baú de textos” ofereceu aos alunos a oportunidade de aprofundar o conhecimento em vários tópicos da disciplina de Língua Portuguesa. Por fim, o “Sarau literário”, um espaço criado para a partilha de conhecimento e valorização de parcerias em torno de um mesmo ideal: a melhoria da educação pública.

*“A análise de questões, a partir da visão de profissionais especializados, enriquece a minha prática pedagógica e me ajuda a detectar o tipo de erro cometido pelo aluno”.*





# 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 - 9º ano do Ensino Fundamental.

ISSN 1983-0157

---

CDU 373.3+373.5:371.26(05)





