

PROEB

2014

REVISTA PEDAGÓGICA

LÍNGUA PORTUGUESA

3º ano do Ensino Médio

SIMAVE

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

PROEB²⁰¹⁴

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

3º ano do Ensino Médio



GOVERNADOR DE MINAS GERAIS
FERNANDO DAMATA PIMENTEL

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ANTÔNIO CARLOS RAMOS PEREIRA

CHEFE DE GABINETE
HERCULES MACEDO

SUPERINTENDENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
MARIA INEZ BARROSO SIMÕES

Caros EDUCADORES,

O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) é um instrumento importante para Minas Gerais e, mais do que isso, para o Brasil. Trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas.

Até a criação do Simave, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do Simave, avançamos muito e, hoje, foram construídos, pelo Governo Federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro, além disso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados.

É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. No momento, mantemos um diálogo profícuo com o Governo Federal buscando maneiras de articular o sistema estadual com avaliações nacionais para evitar duplicidades de esforços. A partir daí, poderemos trabalhar mais na apropriação dos resultados pelos profissionais, assessorar melhor as escolas no entendimento do que está sendo avaliado e pensar intervenções para a melhoria da aprendizagem.

Por ser um sistema já consolidado, o Simave também deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, o momento é de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje. Para isso, contamos com a participação dos estudantes, professores, diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores, dentre tantos outros profissionais da educação que são os que, de verdade, vão tecendo a cada dia a educação no nosso Estado.

Cordialmente,

Macaé Evaristo
Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

11

1. A APROPRIAÇÃO
E O USO DOS
RESULTADOS
DA AVALIAÇÃO
EXTERNA PELOS
PROFESSORES

16

2. INTERPRETAÇÃO
DE RESULTADOS
E ANÁLISES
PEDAGÓGICAS

46

3. REFLEXÃO
PEDAGÓGICA



53

4. OS RESULTADOS
DESTA ESCOLA

1

A APROPRIAÇÃO E O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS PROFESSORES

Refletir sobre a avaliação educacional em larga escala como estratégia efetiva para a melhoria da qualidade do ensino passa diretamente por compreender a importância da figura do educador nesse contexto. Afinal, como se apropriar dos resultados das avaliações e utilizar os dados, de forma prática, no trabalho pedagógico?

Pensando nisso, esta Revista foi desenvolvida especialmente para você, professor(a). Nas próximas páginas, é possível conferir informações sobre os principais elementos da avaliação educacional e os resultados da sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo desta publicação é fomentar debates na escola que sejam capazes de aprimorar o trabalho pedagógico, com base na Matriz de Referência, que serve de parâmetro aos testes, na modelagem estatística utilizada, na estrutura da Escala de Proficiência e sua interpretação, na definição dos Padrões de Desempenho e nos resultados obtidos no PROEB.



As avaliações externas em larga escala vêm se revelando, progressivamente, uma importante ferramenta para o trabalho das equipes gestoras e pedagógicas das escolas em nosso país. O ato de avaliar a rede pública de ensino demonstra que a educação brasileira está atingindo um nível de maturidade tal, que permite pensar além dos limites do espaço escolar.

As práticas de avaliação, anteriormente, se restringiam à avaliação interna, conduzida pelos professores, em suas turmas. Como o nome indica, essa avaliação tem sentido no interior da escola; faz-se necessário, porém, verificar se os alunos de toda a rede de ensino estão desenvolvendo aquelas habilidades consideradas essenciais para que consigam avançar em sua caminhada educacional. As escolas avaliam muito mais do que essas habilidades mínimas, pois trabalham com um currículo amplo, que focaliza diversos elementos, com o objetivo de expandir ao máximo o nível de conhecimento de seus alunos: a avaliação interna aborda, portanto, muitos aspectos que vão além das habilidades mensuradas pelas avaliações externas.

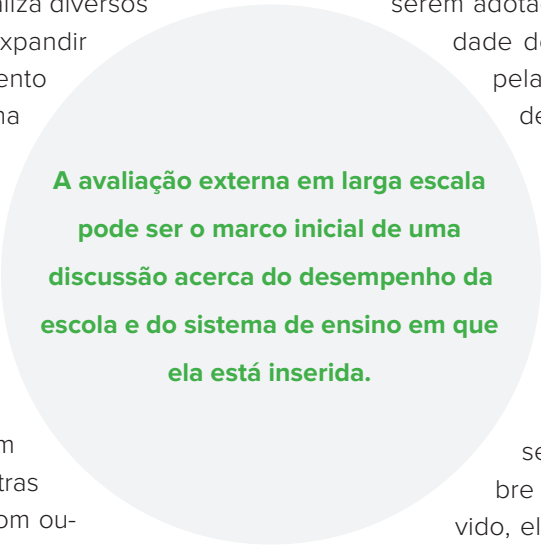
A avaliação externa surgiu da constatação daquela necessidade. Por suas características, as avaliações internas não objetivam estabelecer um paralelo com outras unidades escolares, ou mesmo com outras redes de ensino. Já as avaliações externas têm essa intenção, fornecendo, aos gestores de rede e aos gestores escolares, informações a respeito do desempenho dos alunos naquelas habilidades que se espera tenham consolidado, em determinada disciplina e etapa de escolaridade. De posse dessas informações, os gestores de rede podem verificar as políticas implementadas pelas secretarias de educação que se revelaram eficazes, e as que merecem revisão.

Os gestores escolares, por seu turno, em diálogo com a gestão de rede, atuam como mediadores entre os resultados da avaliação externa e seu impacto no cotidiano da escola. Entra em ação, nesse momento, a equipe pedagógica da unidade escolar: junto à equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores podem se debruçar sobre os resultados da avaliação,

verificando o desempenho da escola, das turmas e dos alunos. Essa verificação tem o intuito de observar quais são as habilidades desenvolvidas pelos alunos, e quais as que merecem atenção diferenciada. Entretanto, há que se ter cuidado com uma visão reducionista desses resultados: não se pode compreender tais habilidades como as únicas a serem trabalhadas em sala de aula. A Matriz de Referência, base para as avaliações em larga escala, consiste em um “recorte” do currículo, relacionando aquelas habilidades mínimas já referidas, passíveis de serem avaliadas em um teste de proficiência com questões objetivas.

Embora os resultados de desempenho não sejam os únicos a serem levados em consideração, quando se avalia a trajetória escolar de um aluno, eles podem auxiliar na tomada de decisões sobre as estratégias a serem adotadas, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas redes e pelas escolas. A expectativa é que, de posse desses resultados, a equipe pedagógica repense suas práticas, analisando cada ângulo possível. A avaliação externa em larga escala pode ser o marco inicial de uma discussão acerca do desempenho da escola e do sistema de ensino em que ela está inserida: partindo de seus dados, é possível refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, elaborar e implementar ações que tenham como foco as dificuldades de aprendizagem observadas.

Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, ler e interpretar pedagogicamente os resultados da avaliação. Essa leitura não se resume às médias de proficiência e à comparação com as médias da rede e de outras escolas; essas informações são importantes para situar a unidade escolar no conjunto de escolas que formam o sistema, mas não são suficientes para compreender, na totalidade, o desempenho específico daquela escola. Cada instituição precisa, portanto, estudar as informações produzidas, verificando, por exemplo, a distribuição dos alunos pelos Padrões de Desempenho, e o que isso significa em termos de desempenho desses alunos. Essa distribuição é ponto de partida para de-



**A avaliação externa em larga escala
pode ser o marco inicial de uma
discussão acerca do desempenho da
escola e do sistema de ensino em que
ela está inserida.**

tectar problemas mais amplos, comuns à maioria dos alunos da escola, mas a leitura dos resultados não se deve limitar a ela, também: é extremamente importante que seja realizado um movimento de interpretação dos resultados das turmas e dos alunos, individualmente.

Ao analisar os dados produzidos pela avaliação, a equipe pedagógica poderá entender o que funcionou e o que precisa ser aperfeiçoado, com relação às metodologias adotadas. Estratégias que se mostraram eficazes, em um determinado momento, podem não ser mais produtivas, por motivos diversos: esses motivos, muitas vezes, só podem ser percebidos por aqueles que lidam dia a dia com a realidade da escola, avaliando as condições de oferta do ensino e o perfil dos alunos atendidos.

Efetuada a revisão das metodologias de ensino, torna-se relevante pensar em intervenções pedagógicas mais ou menos abrangentes. Algumas podem ser pontuais, direcionadas a casos individualizados; outras podem ter um caráter sistêmico, abarcando turmas ou até mesmo a escola em si. O que importa, aí, é detectar as questões levantadas pelos resultados da avaliação externa e averiguar como podem ser solucionadas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a formação para o uso dos resultados. É possível que tanto os gestores escolares, como as equipes pedagógicas tenham dificuldades em entender e usar esses resultados. Essas dificuldades podem ser oriundas não só da complexidade própria dos sistemas de avaliação em larga escala, mas também da formação dos profissionais que atuam na escola. No caso dos professores, os cursos de atualização e de especialização podem contribuir para que novas ideias sejam agregadas às práticas já existentes, quando se perceber que, depois de ade-

quadamente lidos e interpretados os resultados da avaliação, é necessário rever os processos pedagógicos adotados pela escola.

Esta Revista tem por objetivo divulgar os resultados da avaliação externa em larga escala, detalhando suas etapas. São apresentados os fundamentos da avaliação: a Matriz de Referência, que traz as habilidades avaliadas pelo teste; a composição dos cadernos de teste; a diferença entre Teoria da Resposta ao Item (TRI) e Teoria Clássica dos Testes (TCT); a estrutura da Escala de Proficiência, com seus Domínios e Competências; os Padrões de Desempenho Estudantil, acompanhados de itens exemplares.

O artigo disponibilizado na seção **Reflexão pedagógica**, por sua vez, tenciona servir como subsídio para a prática pedagógica da disciplina e da etapa avaliadas, especificamente. Muitas vezes os professores se deparam com habilidades que, de forma recorrente, apresentam um desempenho abaixo do esperado, em suas turmas. A avaliação externa possibilita observar que, de modo generalizado – e não apenas na escola em questão –, essas habilidades se revelam mais complexas, para os alunos dessa etapa de escolaridade. O texto traz apontamentos acerca dessas habilidades, e sugestões de atividades que podem auxiliar o professor em seu trabalho nas salas de aula.

Ao analisar os dados produzidos pela avaliação, a equipe pedagógica poderá entender o que funcionou e o que precisa ser aperfeiçoado, com relação às metodologias adotadas.

Importa lembrar que gestão de rede, gestão escolar e equipe pedagógica – coordenadores e professores – são corresponsáveis pelas ações adotadas em prol de um ensino equânime. Certo é que o professor assume papel de destaque nesse processo, dado ser ele quem está presente todos os dias em sala, acompanhando passo a passo a evolução de seus alunos. E é aos docentes que dedicamos esta publicação, esperando que a leitura concorra para que sua prática seja cada vez mais bem-sucedida.

1

POR QUE AVALIAR?



POLÍTICA PÚBLICA

O Brasil assumiu um compromisso, compartilhado por estados 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.

2

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 18

3

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



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 38



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



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.

O CAMINHO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

No diagrama ao lado, você encontrará, de forma sintética, os fundamentos principais do sistema de avaliação, começando pelo objetivo que fomenta a criação da avaliação em larga escala até a divulgação de seus resultados. Aqui, também, encontram-se as indicações das páginas nas quais alguns conceitos relativos ao tema são apresentados com mais detalhes.



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

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

página 20



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 22



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, no intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida.

página 53



PORTAL DA AVALIAÇÃO

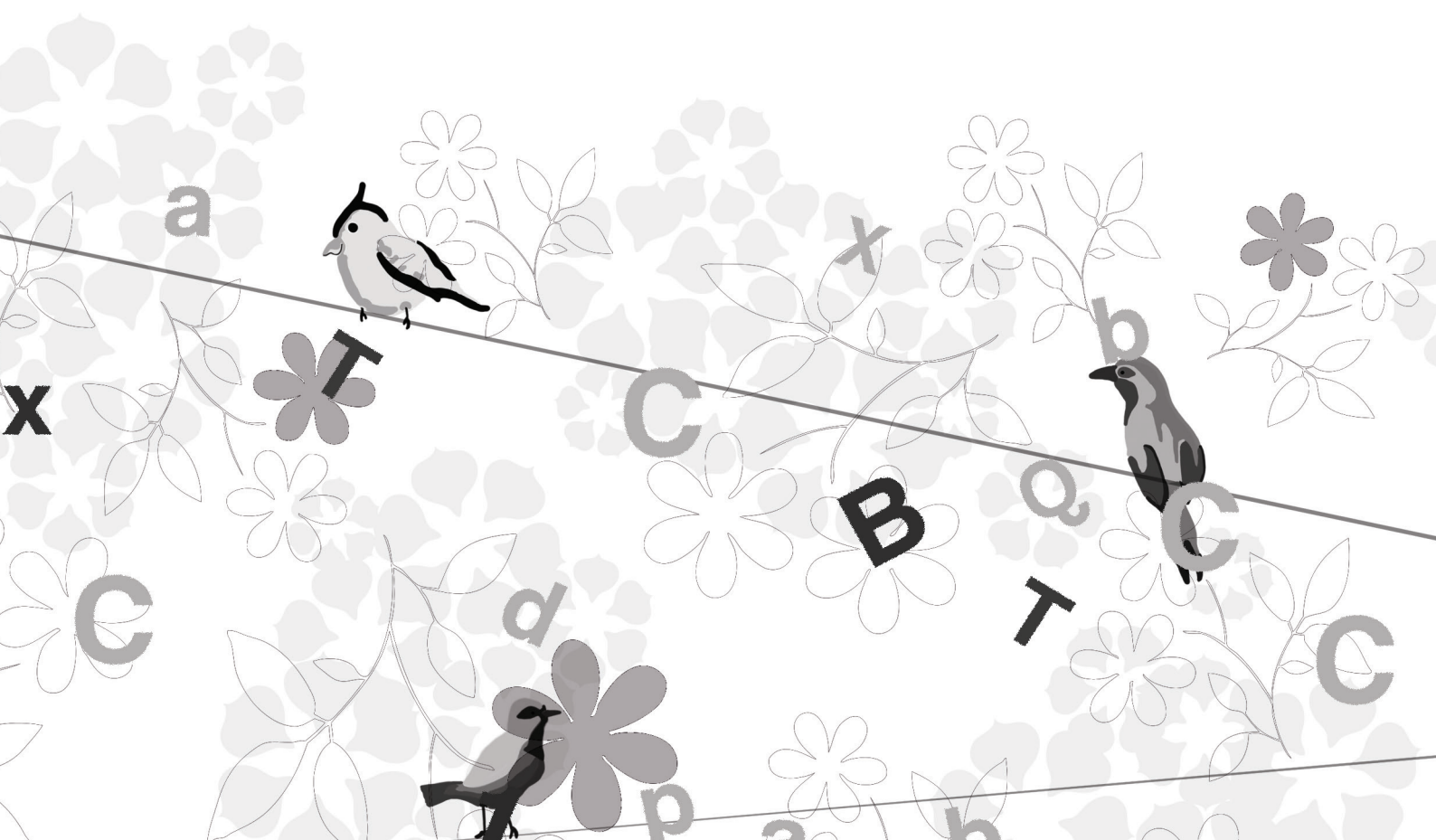
Para ter acesso a toda a Coleção e a outras informações sobre a avaliação e seus resultados, acesse o site

www.simave.caeduff.net/

2

INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, encontram-se os principais elementos que regem o desenvolvimento dos testes e os resultados de proficiência do PROEB, como a Matriz de Referência, o conteúdo dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Escala de Proficiência, além da apresentação dos Padrões de Desempenho ilustrados com alguns exemplos de itens.



O ato de avaliar compreende uma série de etapas que precisam ser observadas, para que essa atividade alcance seu objetivo. As etapas das avaliações educacionais em larga escala passam pela definição do que e como se pretende avaliar; para tanto, é preciso estabelecer os conceitos que nortearão esse processo.

Realizar uma avaliação externa em larga escala pressupõe, de início, definir o que se pretende avaliar. Esse conteúdo está registrado nas chamadas Matrizes de Referência, que descrevem as habilidades a serem avaliadas por meio dos testes de proficiência. Importa perceber, porém, que Matriz de Referência não corresponde a Matriz Curricular ou Currículo. As avaliações em larga escala têm por objetivo verificar se os alunos desenvolveram as habilidades consideradas essenciais, para que consigam avançar em seu processo educacional; a Matriz de Referência, base para os testes dessas avaliações, relaciona tais habilidades. As Matrizes Curriculares, por seu turno, abarcam conteúdos mais amplos que aqueles focalizados pelas Matrizes de Referência, pois levam em conta não só aquelas habilidades essenciais, mas também uma série de conhecimentos, bem mais abrangentes, que se espera que os alunos adquiram em determinada etapa de escolaridade.

Desse modo, é relevante observar que a Matriz de Referência não pode ser tomada como mais importante do que a Matriz Curricular, nem deve substituí-la. As equipes gestoras e pedagógicas da escola necessitam ter em mente que as habilidades presentes na Matriz de Referência também são parte da Matriz Curricular: é comum referir-se à Matriz de Referência como um “recorte” da Curricular. A escola pode, a partir dos resultados da avaliação externa, reavaliar o Currículo, verificando quais conteúdos precisam ser reforçados, ou mesmo modificados por completo. Para levar a efeito essa tarefa, é importante compreender a ideia de competência e de habilidade.

Os conceitos de competência e habilidade fundamentam as Matrizes de Referência. A COMPETÊNCIA compreende um grupo de habilidades que, em conjunto, correspondem a um resultado; já a HABILIDADE busca verificar se o aluno detém um conhecimento específico. As habilidades são explicitadas, na Matriz de Referência, por meio de descritores. É relevante observar que cada descritor corresponde a somente uma habilidade: cada item (“questão”) do teste se relaciona a apenas um descritor.

A avaliação em larga escala objetiva, portanto, fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, no que diz respeito àquelas habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência. Entretanto, ela só será bem-sucedida se seus resultados forem analisados em consonância com os resultados das avaliações internas, efetuadas no âmbito da escola: dessa maneira, será possível agregar os dados obtidos pela avaliação externa às informações que os professores já possuem, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada.



Matriz de Referência de Língua Portuguesa

3º ano do Ensino Médio

T

Tópico

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

D

Descritores

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

I

Item

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

Leia o texto abaixo.

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

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

(P120605ES) A finalidade desse texto é

- A) apresentar diferentes usos para o tomate.
- B) convencer o leitor sobre a importância do tomate.
- C) divulgar descobertas do Padre Thomas Jefferson.
- D) informar sobre a origem dos tomates.
- E) promover o “Garden Kalendar”.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMAVE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

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

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

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

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

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

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

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

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

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

Língua Portuguesa

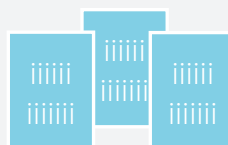
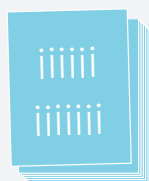
169 itens
divididos em

13 blocos com
13 itens cada

3 blocos
(39 itens)

formam um caderno

169 x



1 item



Ao todo, são 26 modelos diferentes de cadernos.

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, baseando-se em modelos matemáticos para estimar um determinado traço latente, uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um aluno. A TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, que relaciona o conhecimento do aluno à probabilidade de acerto nos itens referentes aos domínios elencados em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A proficiência é uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Para estimar essa proficiência, a TRI leva em conta o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade dos itens respondidos por eles.

Através da TRI, é possível determinar parâmetros diferenciados para cada item, em um procedimento chamado de calibração dos itens. A partir desses parâmetros, são estimadas as proficiências dos alunos de acordo com os itens que respondeu no teste. O modelo utilizado na avaliação foi o Modelo Logístico de 3 Parâmetros, que é o mais utilizado para testes de avaliação educacional com itens dicotômicos, isto é, itens em que há apenas uma opção correta entre as alternativas de resposta.

PARÂMETRO “A”

Discriminação - envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram os conhecimentos avaliados daqueles que não os desenvolveram.

PARÂMETRO “B”

Dificuldade - 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”

Acerto ao acaso - realiza a análise das respostas do aluno para verificar o acerto ao acaso 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 e reestima a proficiência para um nível mais baixo.

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, estas 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 de Língua Portuguesa

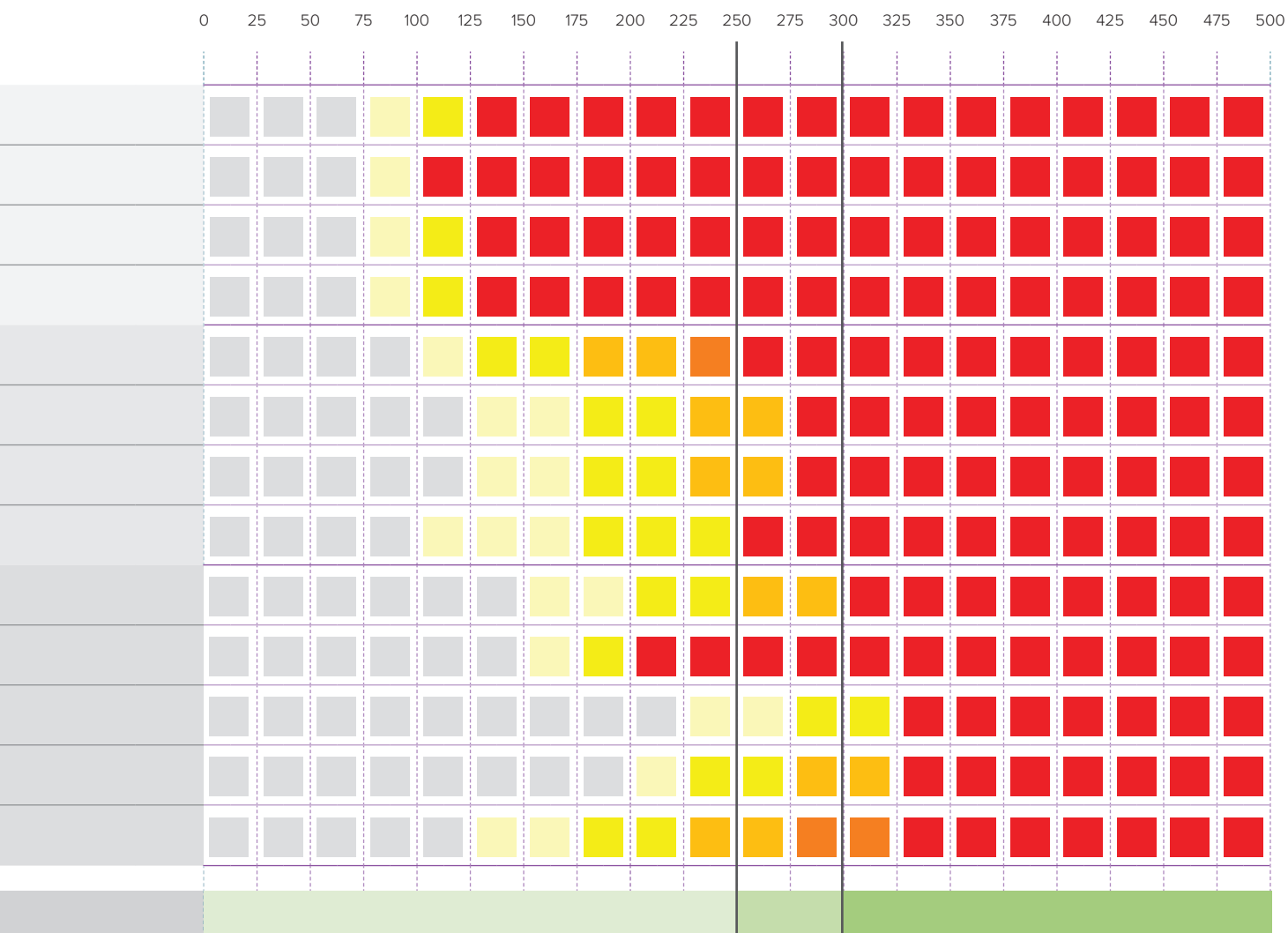
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras	*
	Reconhece convenções gráficas	*
	Manifesta consciência fonológica	*
	Lê palavras	*
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D2
	Identifica tema	D1
	Realiza inferência	D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D6 e D7
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas	D11, D12, D15, D16 e D27
	Identifica elementos de um texto narrativo	D19
	Estabelece relações entre textos	D20
	Distingue posicionamentos	D10, D14, D18 e D26
	Identifica marcas linguísticas	D13

PADRÕES DE DESEMPENHO - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

* As habilidades relativas a essas competências são avaliadas nas séries 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, laran-

ja-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 Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (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:

Primeira

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

Segunda

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

Terceira

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, Superintendência Regional de Ensino (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 de 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.

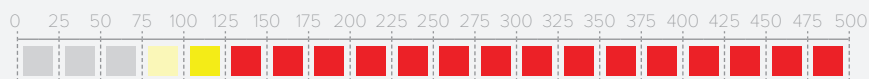
Reconhece convenções gráficas.

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 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 habilidades relacionadas a esta competência.

**AMARELO-CLARO** 75 A 100 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 100 PONTOS

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

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

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

**CINZA** 0 A 75 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 75 A 100 PONTOS

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

**AMARELO-ESCURO** 100 A 125 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 125 PONTOS

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

LÊ PALAVRAS

Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/

vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.



CINZA 0 A 75 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS

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

Estratégias de leitura

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

Localiza informação.

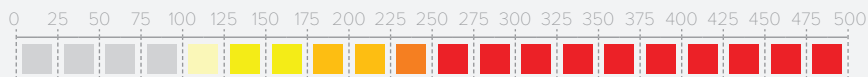
Identifica tema.

Realiza inferência.

Identifica gênero, função e destinatário de um texto.

competências descritas para este domínio

LOCALIZA INFORMAÇÃO



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



CINZA 0 A 100 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 100 A 125 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 125 A 175 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-ESCURO 225 A 250 PONTOS

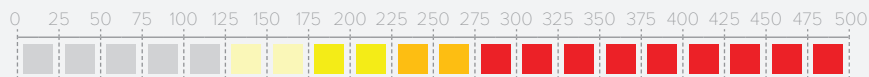
Os alunos com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhes são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.



VERMELHO ACIMA DE 250 PONTOS

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

IDENTIFICA TEMA



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



CINZA 0 A 125 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS

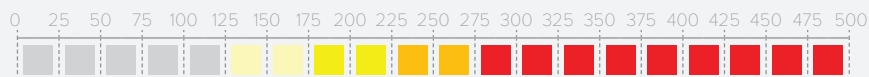
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos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



VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS

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

REALIZA INFERÊNCIA



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos sobre o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na

construção da competência de fazer inferências a habilidade 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 morfo sintáticos; 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

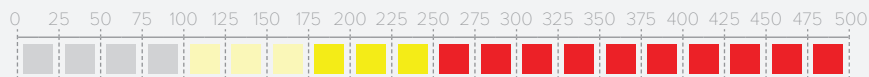
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o 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 nos anos 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.

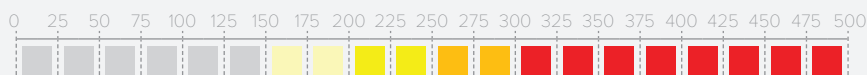
Estabelece relações entre textos.

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

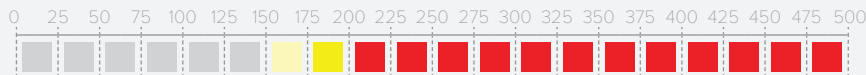
No laranja-claro, intervalo de 250 a 300 pontos na Escala, os alunos atingem um nível maior de abstração na construção dos elos que dão continuidade ao texto, pois reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas indicando essa relação semântica. Esses alunos também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

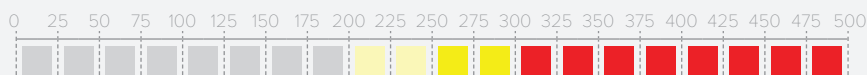
Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

**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 – Baixo, Intermediário, e Recomendado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos:

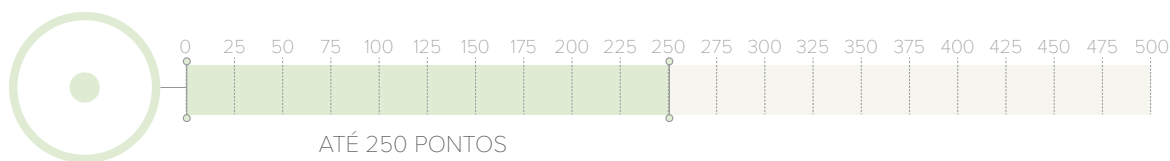
-  Baixo
-  Intermediário
-  Recomendado

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.



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

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

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

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

No que se refere à intertextualidade, fazem a leitura comparativa de textos que tratam do mesmo tema.

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

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

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

Leia o texto abaixo.

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

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

(P120605ES) A finalidade desse texto é

- A) apresentar diferentes usos para o tomate.
- B) convencer o leitor sobre a importância do tomate.
- C) divulgar descobertas do Padre Thomas Jefferson.
- D) informar sobre a origem dos tomates.
- E) promover o “Garden Kalendar”.

Esse item avalia a habilidade de identificar a função de textos de diferentes gêneros. Nesse caso, o texto utilizado como suporte é uma reportagem que discorre acerca de uma curiosidade sobre a história do tomate. Por ser um texto basicamente informativo, é fácil perceber que sua função comunicativa é informar sobre um determinado assunto; no caso, sobre a origem do tomate. Inclusive, há algumas pistas no próprio texto que possibilitam essa percepção por parte dos alunos, tais como os trechos “A história do tomate...” (linha 1) e “... o tomate é originário do México e da América Central.” (linhas 3 e 4).

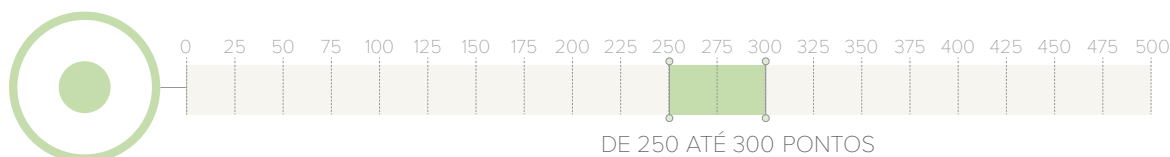
Dessa forma, os alunos que tiveram essa percepção e que souberam identificar que o gênero reportagem tem a finalidade de informar, marcaram corretamente o gabarito, a alternativa D.

Os alunos que assinalaram a alternativa A, provavelmente, se ativeram à informação presente na terceira linha do primeiro parágrafo, onde consta que o tomate é um ingrediente “essencial para massas, pizzas e saladas”. Esses alunos confundiram a finalidade global do texto

com a finalidade específica do tomate, qual seja, servir como ingrediente de base para pratos gastronômicos.

Os alunos que assinalaram a alternativa B podem ter considerado o texto como argumentativo, acreditando que seu objetivo era convencer o leitor, e não associaram corretamente a finalidade do texto à origem do tomate, acreditando, provavelmente, que as informações apresentadas sobre o tomate serviam como argumento para convencer o leitor sobre a importância desse alimento.

Os alunos que selecionaram a alternativa C, possivelmente, se ativeram à informação presente no terceiro parágrafo, que diz respeito às descobertas feitas pelo padre Thomas Jefferson, assim como os que marcaram a alternativa E, que se refere ao “Garden Kalendar”, não atingindo satisfatoriamente o desenvolvimento da habilidade avaliada pelo item.



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

Eles demonstram conhecimento acerca das relações estabelecidas por conjunções, preposições, pronomes e advérbios, que constroem um texto coeso e coerente, e geram os efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Além disso, esses alunos recuperam informações em textos por meio de referência pronominal (além dos pronomes pessoais e dos indefinidos, acrescentem-se os pronomes demonstrativos e os possessivos). Recuperam, ainda, informações referenciais baseadas na omissão de um item, elipse de uma palavra, um sintagma ou uma frase.

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

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

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

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

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

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
	<p style="text-align: center;">A morte chega cedo</p> <p>A morte chega cedo, Pois breve é toda vida O instante é o arremedo De uma coisa perdida. 5 O amor foi começado, O ideal não acabou, E quem tenha alcançado Não sabe o que alcançou. E tudo isto a morte 10 Risca por não estar certo No caderno da sorte Que Deus deixou aberto.</p> <p>PESSOA, Fernando. Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/fpessoa53.html>. Acesso em: 10 mar. 2011.</p>
Texto 2	
	<p style="text-align: center;">A cura do envelhecimento</p> <p>[...] A busca pela imortalidade e pela juventude eterna sempre fascinou o homem, único animal que tem consciência da própria morte – e por isso sofre. Mas nunca esteve tão próxima de ser alcançada. Como Ponce de Leóns contemporâneos, os cientistas do século XXI vêm perseguindo a maior causa de morte no mundo: a velhice. Por consequência, as 5 doenças decorrentes dela [...].</p> <p>[...] A crença de que a ciência e a tecnologia nos permitirão redesenhar o próprio corpo para nos fazer viver muito mais, até indefinidamente, guia uma corrente filosófica chamada transumanismo. Os seguidores do pensamento acreditam que por meio de áreas de conhecimento emergentes como a biotecnologia, poderemos superar a própria condição 10 humana. “O homem não é o final da evolução biológica, e sim o começo de uma evolução tecnológica”, afirma o engenheiro venezuelano formado pelo MIT (<i>Massachusetts Institute of Technology</i>) e que já trabalhou para a Nasa, José Cordeiro, grande divulgador do transumanismo na América Latina. Ele acredita que assistiremos à morte da morte – e que não há nada de antinatural nisso. “O propósito da vida é mais vida. Além do mais, ninguém 15 quer morrer, ainda mais se tiver a oportunidade de não ficar velho”.</p> <p>A visão de que vale a pena manipular nosso corpo a qualquer custo para ser jovem para sempre encontra olhares críticos. “Essa pretensão de vida eterna é um erro existencial, uma arrogância do homem em querer inventar uma vida que não é sua. Pois a finitude é um atributo da nossa vida, e é o que a faz ser boa”, afirma o cientista político Clóvis Barros 20 Filho, professor de Ética da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). “É uma ilusão narcisista acreditar que se vai viver em gozo eternamente. Ficar dos 60 aos 120 anos curtindo aposentadoria e nunca aceitar o dissolver que é o nosso destino”, diz a filósofa e terapeuta Regina Favre, de São Paulo, que acredita que a busca pela longevidade sem fim seja fruto da solidão, do desamparo e do medo gerado pelos problemas da velhice e proximidade da morte. Ou como escreveu o escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) no conto <i>O Imortal</i>, publicado no livro <i>O Aleph</i>: “Dilatar a vida dos 25 homens é como dilatar sua agonia e multiplicar o número de suas mortes”.</p> <p><i>Galileu</i>. São Paulo: Globo, n. 2351, p. 43, fev. 2011. Fragmento.</p>

(P120001EX_SUP)

(P120018EX) No Texto 2, no trecho “Por consequência, as doenças decorrentes dela...” (ℓ. 4-5), o termo destacado refere-se à

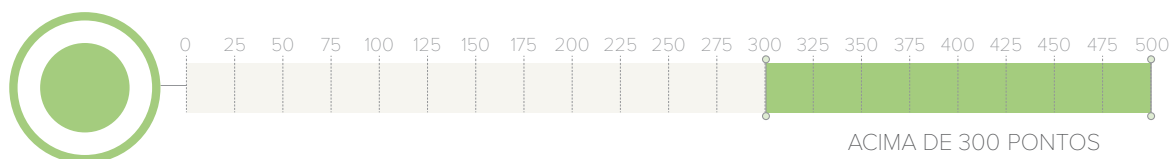
- A) crença.
- B) imortalidade.
- C) juventude.
- D) morte.
- E) velhice.

Esse item avalia a habilidade de estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade. O texto utilizado como suporte é um artigo científico, publicado em uma revista de publicação periódica, cujo tema gira em torno do envelhecimento. O comando solicita ao aluno que identifique o substantivo retomado pelo pronome possessivo feminino “dela”, o que já é esperado que os alunos dessa etapa de escolarização façam.

Todas as palavras expressas nas alternativas estão situadas anaforicamente em relação ao pronome destacado pelo comando, com exceção de “crença”, que está em posição catafórica. Assim, os alunos que optaram pela alternativa A, provavelmente, acreditaram que o pronome “dela” estabelecería uma relação de retomada posterior, o que os levou ao erro, principalmente pelo fato de que a palavra “crença” está bem próxima ao pronome.

Os alunos que optaram pelas demais alternativas que não o gabarito, possivelmente, reconheceram a relação anafórica expressa pelo pronome, mas não foram capazes de associá-la corretamente.

Os alunos que optaram pelo gabarito se mostraram capazes de fazer a relação anafórica adequadamente e identificaram que o termo ao qual o pronome se refere é o imediatamente anterior a ele, indicado na alternativa E, “velhice”.



Os alunos que se encontram neste Padrão conseguem interagir com textos de alta complexidade estrutural, temática e lexical.

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

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

São capazes de analisar, com maior profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Na intertextualidade, inferem diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes.

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

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

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

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
	Identidade (DUPLA) revelada
5	<p>O olhar enigmático e o sorriso misterioso da <i>Mona Lisa</i> guardam segredos que permaneceram ocultos por mais de 500 anos. Agora, o maior deles – a identidade da modelo retratada por Leonardo Da Vinci – foi aparentemente desvendado, como anunciaram ontem pesquisadores do Conselho Nacional para Valorização do Patrimônio Histórico, Cultural, Arquitetônico e Ambiental da Itália. Depois de fotografar em altíssima resolução a obra, os cientistas encontraram informações que, garantem, levaram à solução do enigma. E a conclusão é tão surpreendente quanto a genialidade de Da Vinci. O rosto visto por 8,5 milhões de pessoas todos os anos no Museu do Louvre, em Paris, é formado pela fusão dos semblantes de uma mulher e de um homem: Lisa Ghirardini, italiana que encomendou o quadro, e Gian Oreno, servo e aluno do pintor, também conhecido como Salai.</p> <p>MELO, Max Milliano. <i>Correio Braziliense</i>. Brasília, 3 fev. 2011. Fragmento.</p>
10	
Texto 2	
	Desvendado o segredo de Mona Lisa
	<p>O enigmático sorriso de “Mona Lisa”, pintado pelo mestre italiano Leonardo Da Vinci, parece ter sido desvendado. Pelo menos é esta a convicção da neurobióloga e professora da Harvard Medical School, Margaret Livingstone. No Congresso Europeu de Percepção Visual, que decorreu na semana passada na Corunha (Galiza), aquela investigadora explicou que o sorriso misterioso de <i>Gioconda</i> não passa de uma ilusão óptica.</p> <p>A enigmática expressão parece desaparecer quando fixamos o quadro de frente e reaparece quando o olhar se fixa noutras partes do quadro. Por esta razão, só conseguimos visualizar o sorriso desde que os lábios da “musa” inspiradora de Da Vinci fiquem no nosso campo da visão periférica.</p> <p>Disponível em: <http://monalisasegreto.blogspot.com/2008/07/desvendado-o-sorriso-de-mona-lisa.html>. Acesso em: 7 fev. 2011.</p> <p>Fragmento.</p>

(P120950ES SUP

(P120950ES_SUP)

(P121202ES) Uma abordagem do Texto 1 também presente no Texto 2 é

- A) a identidade secreta de *Mona Lisa*.
- B) a ilusão de óptica presente na pintura de Da Vinci.
- C) o enigmático sorriso de *Mona Lisa*.
- D) o público visitante anual do Museu do Louvre.
- E) o rosto de *Mona Lisa* ser fruto da fusão de semblantes.

A habilidade avaliada por esse item privilegia o reconhecimento de diferentes formas de abordagem de uma informação ao comparar textos que tratam de uma mesma temática. Para executar tal tarefa, foram utilizadas duas reportagens de curta extensão e vocabulário simples, que tratam de um assunto voltado ao estudo da Arte, mas de conhecimento universal, tendo em vista que apresentam informações acerca de uma das telas renascentistas mais conhecidas em todo o mundo – a obra-prima do genial Leonardo Da Vinci.

A proposta apresentada no comando do item, requer dos respondentes uma análise comparativa dos textos utilizados como suporte, buscando por meio dessa atividade que eles reconheçam traço comum mantido no Texto 2 e no Texto 1. Assim, os alunos que marcaram a alternativa C, o gabarito, perceberam que o ponto comum nas duas reportagens é a informação a respeito do sorriso enigmático da Mona Lisa – assunto que permeia várias discussões artísticas ao longo da história humana.

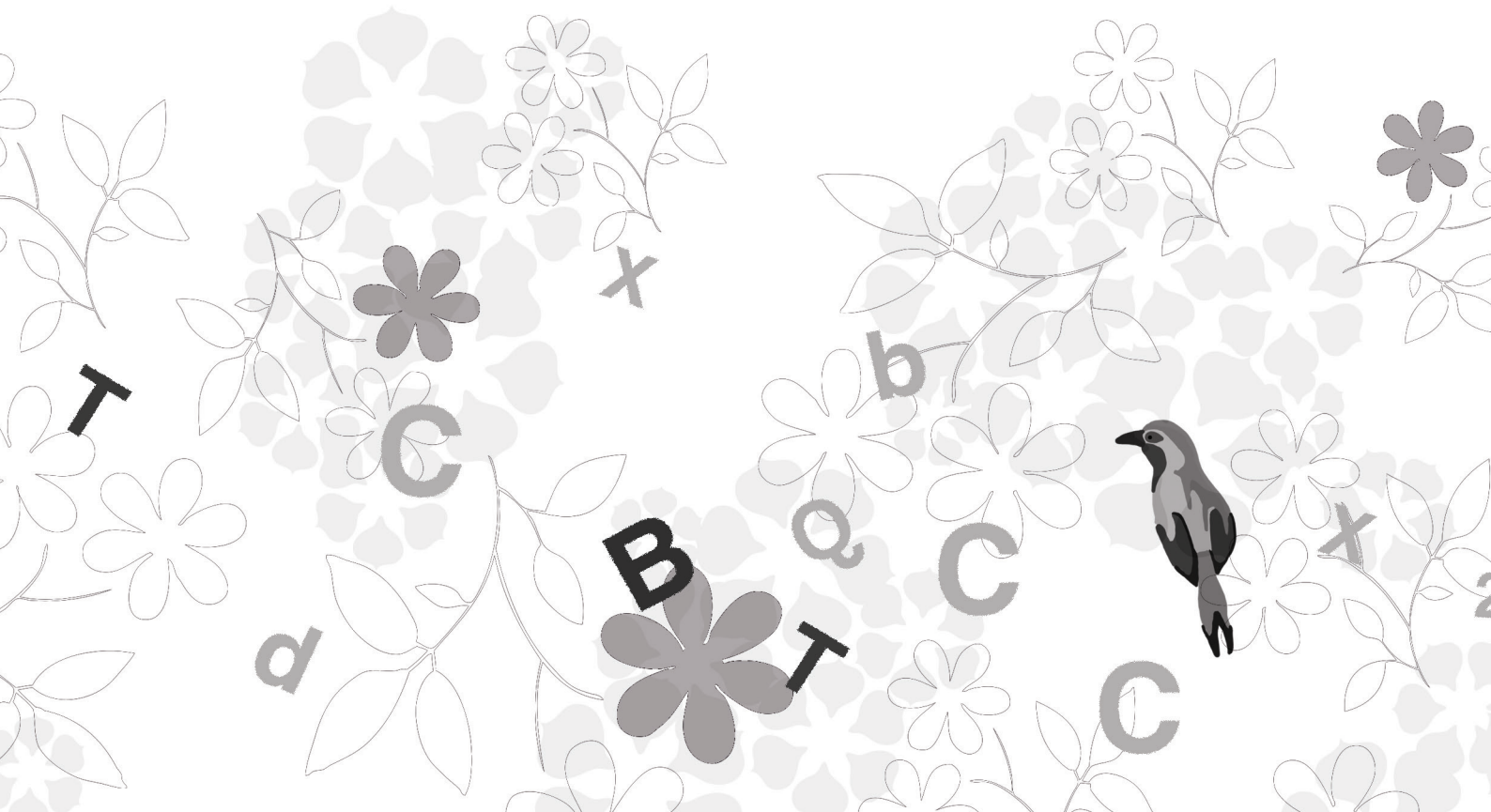
Já os avaliandos que assinalaram as opções A e E fundamentaram-se em informações presentes somente no Texto 1, como o título “Identidade (Dupla) revelada” e o trecho “... é formada pela fusão de uma mulher e de um homem...” (p. 8-9) para responderem ao item. Ainda no Texto 1, os respondentes que escolheram a alternativa D basearam-se em outro trecho da reportagem, que informa o número anual aproximado dos visitantes do Louvre.

Por fim, os alunos que marcaram a opção B centraram-se somente no Texto 2, priorizando um argumento da professora de Harvard, Margaret Livingstone, sobre sua explicação a respeito de uma possível ilusão de óptica no que se refere ao sorriso enigmático da Mona Lisa.

3

REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Com base nos resultados da avaliação, como associar, na prática, competências e habilidades ao trabalho pedagógico em sala de aula? O artigo a seguir apresenta sugestões sobre como essa intervenção pode ser feita no contexto escolar, visando promover uma ação focada nas necessidades dos alunos, a partir da análise de algumas competências e habilidades.



Trabalhando as habilidades de leitura no Ensino Médio: uma proposta com Gêneros Textuais

Ao concluir o Ensino Médio, presume-se que o jovem tenha consolidado as habilidades esperadas para todo o ensino básico. No final dessa etapa de escolaridade, os alunos precisam estar aptos para as práticas sociais de leitura e escrita, que norteiam nossas vidas e que exigem, cada dia mais, que sejamos leitores competentes, capazes de responder de forma satisfatória às exigências da sociedade. Além disso, é nesta etapa de escolarização, Ensino Médio, que os alunos começam a se preparar para suas escolhas profissionais e, também, para prestar vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o maior exame do Brasil. Sendo assim, é importante que o trabalho desenvolvido nas salas de aula dê subsídios para todas as demandas que esses alunos terão que responder.

Assim, uma competência exigida dos alunos e que precisa ser muito explorada no ambiente escolar é a leitura. A leitura é uma habilidade de Língua Portuguesa, norteadora das avaliações, e que influencia no desenvolvimento dos alunos, pois perpassa por todas as disciplinas estudadas na escola. No entanto, sabemos que ler não é apenas a identificação das letras, mas, sobretudo, a compreensão do que se está lendo, do objetivo do texto. Desse modo, os alunos precisam ser competentes em ler e interpretar para que possam entender uma informação e, assim, mostrar se são proficientes ou não naquilo que está sendo avaliado. Somando-se a isso, vivemos em uma sociedade letrada, na qual o domínio da leitura passou a ser uma exigência para a interação com o mundo a nossa volta.

Para que os alunos sejam capazes de cumprir todas as exigências, tanto das avaliações, quanto às impostas pela vida em sociedade, nos dias atuais, é recomendado aos professores adotar uma perspectiva interacional de linguagem e que o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa ocorra a partir dos Gêneros Textuais. O professor de Língua Portuguesa deve promover um ensino visando à ampliação dos conhecimentos de seus alunos referentes à linguagem. Com essa perspectiva, o trabalho de leitura e produção de texto, através dos Gêneros Textuais, torna-se de fundamental importância, uma vez que os alunos desenvolverão suas habilidades através de textos que fazem parte de seu cotidiano e de textos não tão familiares, mas que precisam ser explorados e ter suas características e funções conhecidas, pois, em contato com uma gama de textos e suas praticidades sociais, os alunos podem se tornar leitores mais proficientes.

No entanto, para que isso aconteça, o aluno do Ensino Médio, além de ter contato com diferentes textos, precisa desenvolver algumas habilidades relacionadas ao reconhecimento e à funcionalidade do texto em questão. Dentre essas habilidades, priorizaremos as seguintes:

- I. identificar o gênero de um texto;
- II. identificar a função/finalidades de diferentes textos.

Tais habilidades são avaliadas pelo Enem e pelas demais avaliações em larga escala, que mostram, através dos resultados, as dificuldades dos alunos em acertar questões nas quais essas habilidades estão presentes. Antes de abordarmos o desenvolvimento dessas duas habilidades apontadas, faz-se necessário definirmos qual o entendimento de Gêneros Textuais que queremos que os alunos compreendam.

Ensino: Gêneros e Tipos Textuais

Entende-se, aqui, Gêneros Textuais como a infinidade de textos encontrados em diferentes ambientes de discurso, com características culturais e função comunicativa. Pode-se mencionar que os Gêneros Textuais são qualquer tipo de texto, escrito ou oral, que utilizamos em nosso dia a dia para nos manifestarmos nas mais diversas situações de uso, sejam elas formais ou informais. Os alunos, assim como a sociedade, em geral, comunicam-se, a todo tempo, através de um Gênero Textual, por esse motivo, inserir o trabalho com os gêneros nas salas de aulas vem sendo defendido por linguistas e pela maioria dos professores.

Apesar de termos, em nossa língua, um número infinito de Gêneros Textuais, cada gênero possui estrutura e características próprias que indicam sua funcionalidade, seu objetivo, em qual situação comunicacional é utilizado, enfim, peculiaridades que possibilitam a identificação do gênero e, também, a distinção entre um e outro. Apesar de ser necessário o conhecimento das características desses textos, o trabalho do professor não deve se pautar na classificação dos gêneros e sim no reconhecimento de suas funcionalidades, como: quem escreve o texto, para quem ele é escrito, quais são suas finalidades, em que suporte ele é veiculado etc. O gênero, assim, deve ser compreendido como uma atividade social e seu ensino deve ser dinâmico, priorizando o seu papel no cotidiano dos indivíduos.

O trabalho com gêneros pauta-se, também, na distinção entre Gênero Textual e Tipo Textual. O professor precisa trabalhar de forma a levar os alunos a compreenderem a infinidade dos Gêneros Textuais, pois vão desde uma simples conversa informal a um texto de divulgação científica, os gêneros estão vinculados ao cotidiano, são frutos das interações sociais e caracterizados pelos contextos de uso. Já os Tipos Textuais, diferentemente dos gêneros, não são infinitos, podendo, pelas suas características linguísticas, serem classificados em cinco tipos (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Assim sendo, a partir do trabalho com variados gêneros, o aluno precisa entender, também, que um único gênero pode apresentar mais de um Tipo Textual, porém um tipo será o predominante.

Muitas escolas pautam o trabalho com a leitura apenas nos Tipos Textuais, apresentando-os de forma mecânica, priorizando as características de cada tipo, como seus aspectos lexicais e sintáticos, os tempos verbais predominantes e as relações lógicas, pedindo a memorização das definições. Na maioria das vezes, o aluno não consegue perceber o vínculo daquele trabalho com a própria realidade. Por outro lado, o desenvolvimento da leitura através dos gêneros possibilita a compreensão de que os textos, orais e escritos, são construídos nos momentos de comunicação, no cotidiano, que eles existem fora dos muros da escola e possuem suas funções sociais. O aluno precisa enxergar a relevância daquele aprendizado para sua vida.

Um ponto a ser observado compreende o entendimento de que apenas disponibilizar modelos variados de textos aos alunos não é o suficiente. Muitas vezes, os textos são apresentados, mas o trabalho segue por outro viés, e eles são utilizados como acervo de palavras e frases, servindo, apenas, para o estudo da gramática tradicional. Encontramos essa situação, muitas vezes, em livros didáticos, que apresentam uma gama de gêneros, mas que não têm suas finalidades e objetivos comunicativos explorados. Nesses casos, os alunos se deparam com uma diversidade de textos, mas não são estimulados a compreender para qual finalidade eles foram criados e seus contextos de circulação. Portanto, o trabalho com o gênero exige reflexão não só sobre as escolhas lexicais e gramaticais, ou sobre o assunto do texto, mas, também, sobre o seu contexto de uso e os “atores” (locutor e interlocutor) envolvidos, exigindo muito mais do que apenas identificar suas características e nomenclatura, ou seja, o objetivo não é saber nomear os textos, até porque essa seria uma tarefa quase impossível devido à diversidade de gêneros existente. O objetivo é que o aluno seja compe-

tente em perceber a finalidade do texto, qual o sentido da produção, ao que ela está se referindo e qual seu propósito, tornando-se um leitor/escritor proficiente.

O que se espera não é que o aluno saiba reconhecer todos os gêneros, mas saiba identificar o objetivo de um texto desconhecido, a partir das experiências de textos anteriores. Há muita dificuldade em se trabalhar a linguagem de forma reflexiva, promovendo a compreensão. O trabalho torna-se proveitoso quando os alunos passam a explorar o trabalho linguístico presente no texto, as escolhas lexicais, as intenções, os efeitos pretendidos, podendo, assim, identificar as pistas e construir os seus sentidos, mesmo em textos mais complexos. É isso que se espera que os alunos do Ensino Médio consigam realizar.

Voltemos às duas habilidades citadas anteriormente: I) identificar o gênero de um texto e II) identificar a função/finalidade de diferentes textos, ambas começam a ser desenvolvidas no Ensino Fundamental e continuam sendo trabalhadas ao longo do Ensino Médio. Mas o que difere entre o esperado para os alunos do Ensino Fundamental para os do Ensino Médio já que as mesmas habilidades são trabalhadas? E por que se, supostamente, já estão em contato com os gêneros há tanto tempo, os alunos ainda apresentam dificuldades em diferenciá-los e reconhecer suas funções?

Espera-se que os alunos do Ensino Médio possam ter ampliadas suas possibilidades como leitores e que consigam se apoderar com propriedade de textos mais complexos e com temas que exigem mais maturação para seu entendimento. Ainda que as mesmas habilidades sejam exigidas, os níveis dos textos precisam ser diferentes para promover e estimular o crescimento da capacidade leitora dos alunos.

Espera-se que os alunos do Ensino Médio possam ter ampliadas suas possibilidades como leitores e que consigam se apoderar com propriedade de textos mais complexos e com temas que exigem mais maturação para seu entendimento.

Várias propostas para um trabalho com os Gêneros Textuais de forma reflexiva podem ser feitas, uma vez que cada gênero apresenta possibilidades diferentes e cada professor conhece o ambiente e os recursos que possui para o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Gêneros argumentativos

Os textos argumentativos exigem um amadurecimento dos alunos para interpretá-los e até para depreender as informações presentes, muitas vezes, de forma implícita neles. Trata-se de um tipo de texto no qual é possível abusar dos recursos persuasivos e explorar diferentes temas que exigem um leitor mais maduro e atento. Sendo assim, é um tipo textual, recorrentemente, explorado nas avaliações, inclusive no Enem, além disso, a própria redação do Exame Nacional do Ensino Médio é pautada na argumentação. Mediante a importância desse Tipo Textual no Ensino Médio, iremos usá-lo para discorrer sobre o ensino a partir dos Gêneros Textuais.

O trabalho com o tipo textual argumentativo engloba textos com objetivo discursivo de convencer o seu interlocutor sobre um determinado ponto de vista e pode proporcionar o contato com diferentes gêneros, orais e escritos, como palestra, debate, assembleia, artigo de opinião, resenha crítica, carta de solicitação/de reclamação, carta de leitor etc. Diante de nossa discussão sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura para a formação de leitores proficientes, nos ateremos ao gênero escrito artigo de opinião.

O Tipo Textual argumentação, apesar de utilizado por gêneros diferentes, possui algumas características comuns a maioria dos gêneros do tipo argumentar. Um texto argumentativo, para persuadir um leitor, já que esse é o seu objetivo, deve seguir uma linha de raciocínio e uma sequência lógica para alcançar sua intenção. Antes de iniciar um texto argumentativo, é necessário o escritor definir, com clareza, a posição que irá assumir acerca de um determinado assunto, pois é a partir disso que ele desenvolverá o seu texto. Definido sobre qual ponto de vista irá discorrer, ele embasa-se em argumentos para agregar valor à idéia defendida, pois se o objetivo é convencer seu interlocutor, fazê-lo confiar no que está sendo dito torna-se uma tarefa essencial. Para que esses argumentos tenham credibilidade, eles precisam ser confiáveis e apresentar informações e/ou experiências que os comprovem. Importante, também, é imaginar os possíveis contra-argumentos que podem surgir, para então, a partir deles construir novos argumentos. O autor de um texto argumentativo, geralmente, faz uso de estratégias argumentativas, como recursos verbais e não verbais, com o intuito de envolver e convencer com mais credibilidade o seu leitor/ouvinte. Um ponto chave para um bom texto argumentativo é a clareza e o encadeamento das ideias, o texto precisa apresentar uma linha de raciocínio coerente para atingir o seu objetivo final. A adequação da linguagem ao público direcionado, também, faz-se necessária, uma vez que, é preciso possibilitar ao destinatário a compreensão do texto lido para então convencê-lo de algo. No entanto, os argumentos apresentados podem ser questionados, e quem escreve um texto argumentativo precisa se antecipar às possíveis divergências da sua opinião, acrescentando em sua linha de raciocínio contra-argumentos, a fim de enriquecer o seu texto e de convencer o seu interlocutor.

Essas características do tipo textual argumentativo, geralmente, são comuns a maioria dos gêneros que possuem esse tipo textual como predominante. Sendo assim, se os alunos se apropriarem delas e conseguirem entender o objetivo principal de um texto argumentativo já será um passo para a identificação dos gêneros dessa tipologia e para compreensão de suas finalidades.

O Gênero Artigo de Opinião

Como já citado, muitos são os gêneros que fazem parte do tipo argumentar, pensando no aluno do Ensino Médio que já vem desenvolvendo sua competência leitora com as habilidades que exigem a apropriação dos gêneros textuais, daremos ênfase ao trabalho com o artigo de opinião.

O artigo de opinião é um gênero cuja tipologia argumentativa é predominante, no qual o autor expõe seu ponto de vista sobre um determinado assunto atual e de interesse de muitos leitores. A argumentação desse texto irá centrar-se, geralmente, em uma questão polêmica e em voga no momento, tentando persuadir os leitores a adotarem a opinião defendida. Como se trata da opinião do autor sobre determinado assunto, pode-se encontrar o uso da linguagem subjetiva (primeira pessoa) ou da objetiva (terceira pessoa).

Quando falamos em Gêneros Textuais um ponto importante a ser abordado trata-se do suporte em que o texto aparece, chama-se de suporte o lugar onde o texto é veiculado. No caso do artigo de opinião, o suporte, na maioria das vezes, será jornais e revistas. Sendo assim, o texto será escrito pensando no público para o qual se escreve, no caso, levando-se em conta o perfil dos leitores dos periódicos citados.

Assim como a maioria dos textos argumentativos, o artigo de opinião apresenta a tese defendida, argumentos, possíveis contra-argumentos e conclusão. Deve ser um texto coeso e coerente, e, nesse tipo de texto, há predominância de verbos no presente.

Para o trabalho com o artigo de opinião, em sala de aula, assim como para o trabalho com outros gêneros, é importante que os alunos tenham contato com os materiais reais, em que os textos circularam. Na impossibilidade de levar os suportes de onde os textos foram retirados, o professor precisa, ao menos, apresentar a referência e dar ênfase ao suporte em que aquele texto foi divulgado. É necessário lembrar que os gêneros são textos de interação social, e o aluno precisa saber onde aquele material, que ele tem em mãos, é veiculado, para poder associá-lo aos textos com os quais se depara em seu dia a dia.

Após a escolha do texto e a exploração do suporte, o professor pode trabalhar a leitura com os alunos, fazendo alguns questionamentos sobre o que entenderam do texto; debatendo as informações ali apresentadas e recolhendo as opiniões, com o intuito de os alunos se familiarizem com o que foi apresentado e discutido, para, então, depois começar a trabalhar as características e finalidades do gênero.

Como se trata de um texto argumentativo, suas características podem ser exploradas através de indagações propostas pelo professor, como:

- » Você já se deparou com textos semelhantes antes?
- » Qual a estrutura desse texto?
- » O que o texto pretende?
- » Quais recursos ele utiliza para chegar ao seu objetivo?
- » O autor tem o objetivo de persuadir o leitor? Por quê?
- » Qual a conclusão que podemos chegar ao ler esse texto?

A argumentação desse texto irá centrar-se, geralmente, em uma questão polêmica e em voga no momento, tentando persuadir os leitores a adotarem a opinião defendida.

É importante, a cada indagação, o professor seguir orientando e estimulando o aluno, o objetivo é que o aluno reconheça que se trata de um texto argumentativo, para, posteriormente, encontrar as características do gênero artigo de opinião.

Concluindo que o texto apresentado tem predominância do tipo textual argumentativo, o professor pode levar os alunos à reflexão sobre as características do artigo de opinião. Promovendo discussões, através de perguntas, sobre o suporte e sobre suas peculiaridades:

- » Em que suporte o texto foi veiculado?
- » É possível encontrar marcas de personalidade no texto? Quais?
- » O assunto abordado no texto é atual?
- » O tema do texto é de interesse social?

Depois dessas e de outras indagações, o professor deve apresentar a nomenclatura do Gênero Textual, organizando as características que o delimita.

Seguindo o trabalho do estudo desse gênero pelos alunos, o professor pode selecionar outro artigo de opinião, de outro autor e veiculado em um suporte diferente. Nesse novo texto, os alunos devem ser estimulados, através das mesmas questões ou de questões semelhantes, propostas pelo professor, a reconhecer no texto as características e a finalidade do gênero. É importante que ao final da atividade, os alunos possam reconhecer que o texto trata-se de um artigo de opinião e qual a função comunicativa dele.

Para enriquecer mais o trabalho e garantir que os alunos, realmente, apropriaram-se das características do gênero e são capazes de reconhecê-las, o professor pode escolher outro gênero do tipo textual argumentativo, trabalhado anteriormente, como, por exemplo, a carta de leitor, um gênero que além de circular em jornais e revistas, também, pode ser escrito para convencer alguém sobre um ponto de vista. Com a retomada de um gênero já trabalhado, o professor pode propor a leitura de dois textos distintos, sendo um de cada gênero, e explorar as características de cada um. Assim, é possível fazer os alunos distinguirem, apesar das semelhanças, um gênero de outro, e explorar, principalmente, a finalidade de cada um.

O professor precisa trabalhar sempre buscando a reflexão por parte dos alunos. Ele deve propiciar um ensino reflexivo da linguagem, aguçando os alunos a buscarem as respostas e a fazerem as associações necessárias. É produtivo que de imediato o professor não dê respostas, orientando e apontando os caminhos, os alunos conseguirão chegar às conclusões necessárias. Após todas as discussões e os esforços dos alunos, o professor precisa confirmar os acertos e intervir nos possíveis equívocos.

Com o trabalho realizado de forma a levar à reflexão, as habilidades propostas no início: I) identificar o gênero de um texto e II) identificar a função/finalidades de diferentes textos poderão ser desenvolvidas, de forma que os alunos conseguirão, a cada gênero trabalhado, reconhecer as funções discursivas, diferenciando um gênero de outro. E, posteriormente, quando se tornarem leitores mais proficientes, o que é o esperado, serão capazes de identificar a finalidade de gêneros, ainda desconhecidos por eles, através de pistas textuais e das funções sociais.

O ensino que visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura, a partir do trabalho com os gêneros textuais, não só contribui para que tenhamos alunos proficientes em leitura, mas, também, cidadãos capazes de sobreviver, sem dificuldades, na sociedade letrada dos dias atuais.

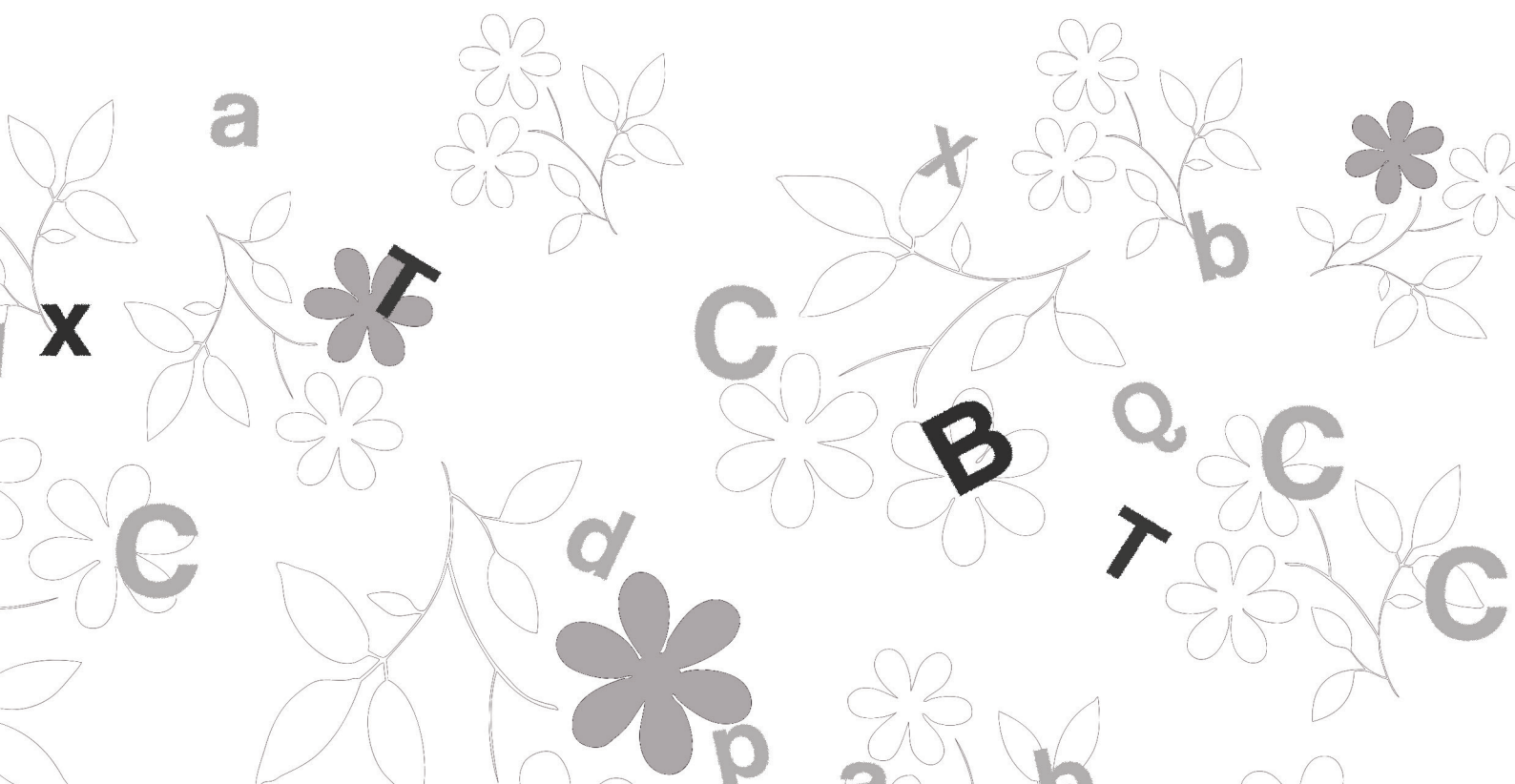
Os alunos precisam concluir o Ensino Médio com as habilidades mínimas consolidadas, pois essas habilidades serão cobradas nas avaliações que eles terão que prestar. Sendo assim, o trabalho do professor precisa ser eficiente, para tentar evitar que os alunos saiam do ensino básico com lacunas na aprendizagem.

A diversidade de gêneros existentes possibilita que variadas habilidades sejam trabalhadas, e, assim, que os alunos desenvolvam as habilidades de leituras se tornando leitores proficientes, capazes de ler, interpretar e identificar a finalidade de diferentes textos. Sendo assim, a perspectiva interacional da linguagem, baseada nos gêneros textuais precisa ser, cada dia mais, adotada nas salas de aula, a fim de promover um ensino mais eficiente e capaz de ampliar conhecimentos referentes à linguagem e que possibilite que os alunos se tornem leitores mais proficientes.

4

OS RESULTADOS DESTA ESCOLA

A seguir, encontram-se disponíveis os resultados do PROEB 2014. Os dados são referentes tanto à amplitude do programa no estado, quanto a SRE e à sua escola, com informações sobre os resultados de participação, número de alunos previstos para realizar a avaliação e 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.





RESULTADO DA ESCOLA (REVISTA PEDAGÓGICA)

■ Participação dos alunos no teste

- » Observar número de alunos e percentual de participação.
- » Analisar os resultados quando a participação está acima ou abaixo de 80%, levando em consideração que, quanto maior o percentual de participação, mais representativos do universo avaliado são os resultados.

■ Proficiência Média

- » Com base na proficiência média: identificar o Padrão de Desempenho.
- » Relacionar a Proficiência Média com o desempenho dos alunos: que habilidades e competências já foram desenvolvidas?
- » Refletir sobre o desempenho alcançado pelos alunos em relação ao esperado, com base na Matriz de Referência, para a sua etapa de escolaridade. Quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas para alcançar este resultado?
- » Como recuperar os alunos que já passaram pela etapa avaliada e não apresentaram o desempenho esperado?
- » Refletir sobre o trabalho realizado na sala de aula e as possíveis mudanças, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.
- » Relacionar o resultado alcançado com a possibilidade de realizar ações/intervenções pedagógicas.

Apresentamos, nesta seção, uma sugestão de roteiro para a análise pedagógica dos resultados da avaliação do PROEB 2014.

Esse roteiro tem como objetivo subsidiar o trabalho da equipe pedagógica da escola, propondo atividades que auxiliarão na compreensão dos dados obtidos pela avaliação externa.

■ Distribuição dos alunos por Padrão de Desempenho

- » Identificar o percentual de alunos em cada Padrão de Desempenho.
- » As turmas da escola são homogêneas e todos desenvolveram as habilidades no mesmo grau de complexidade?
- » Calcular o número de alunos em cada Padrão de Desempenho, utilizando variação proporcional (regra de três).
- » Conseguimos identificar quem são os alunos alocados em cada Padrão na escola?
- » Apresentar as habilidades e competências desenvolvidas por cada grupo de alunos.
- » Observar, em relação às habilidades e às competências, o desempenho dos alunos que estão alocados em Padrões de Desempenho diferentes.
- » Como relacionar o desempenho obtido por esses alunos com os resultados alcançados na avaliação interna?
- » Refletir sobre ações que podem ser pensadas e aplicadas na sala de aula para, ao mesmo tempo, recuperar os alunos que não desenvolveram as habilidades da Matriz de Referência esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram e estimular aqueles que já as desenvolveram.



DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS
Marineide Costa de Almeida de Toledo

EQUIPE TÉCNICA

Arlaine Aparecida da Silva
Dalvaniza Fonseca do Nascimento
Helena Márcia Alves Terrinha
Luciana Fonseca Ribeiro Barbosa

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Roseney Gonçalves de Melo

EQUIPE TÉCNICA

Lília Borges Rego
Rosana Cleide da Silva Gonçalves
Suely da Piedade Alves



CAEd

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

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
JÚLIO MARIA FONSECA CHEBLI

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

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 CONTRATOS E PROJETOS
CRISTINA BRANDÃO

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
RÔMULO OLIVEIRA DE FARIAS

Ficha catalográfica

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

PROEB – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

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

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO