

PROEB

2014

REVISTA PEDAGÓGICA

LÍNGUA PORTUGUESA

9º ano do Ensino Fundamental

SIMAVE

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

PROEB²⁰¹⁴

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

9º ano do Ensino Fundamental



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

45

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 Pedagógica 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.

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.

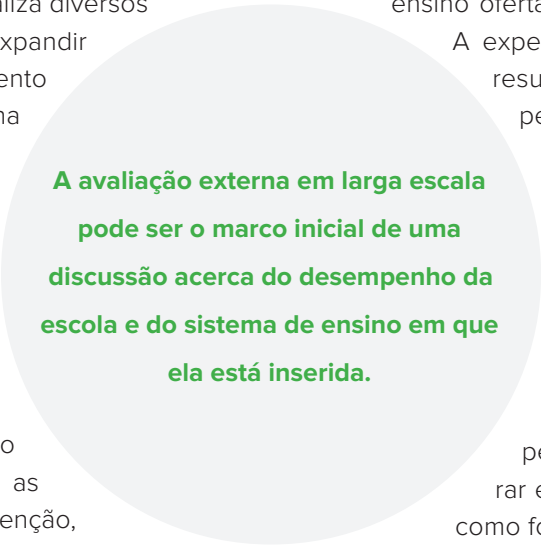
Os gestores escolares, em diálogo com a gestão de rede, atuam como mediadores entre os resultados da avaliação externa e seu impacto no cotidiano da escola. Entra em ação, nesse momento, a equipe pedagógica da unidade escolar: junto à equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores podem se debruçar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



**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.**

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 adequadamente lidos e interpreta-

dos os resultados da avaliação, é necessário rever os processos pedagógicos adotados pela escola.

Esta Revista Pedagógica 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 39



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

O diagrama a seguir permite compreender todas as etapas que envolvem a avaliação educacional em larga escala, desde os seus objetivos até a divulgação dos resultados, atingindo o propósito desta publicação. Confira, nos quadros abaixo, em quais seções podem ser encontrados detalhes específicos sobre os conceitos apresentados.



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

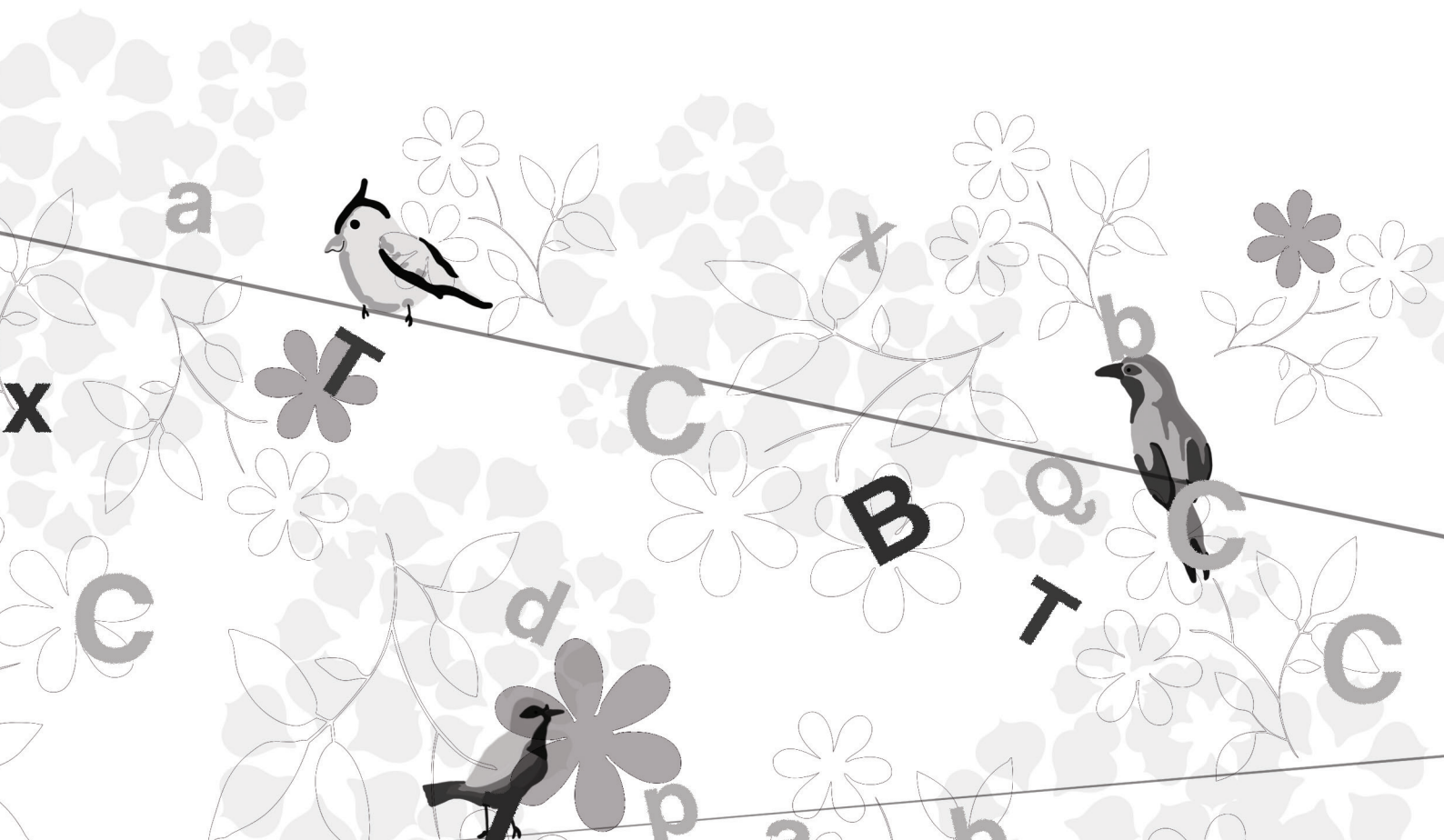
Para ter acesso a toda a Coleção e a outras informações sobre a avaliação e seus resultados, acesse o site

www.simave.caedufjf.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

9º ano do Ensino Fundamental

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.

Para gostar de ler

Parto de uma ideia qualquer – originária de uma figura real ou imaginária, de um acidente, de um fato histórico, de uma notícia de jornal – e sobre ela começo a escrever, ao acaso, trechos que podem ser o começo de uma história, ou o meio, ou o fim. Quando estas anotações chegam a um certo volume, redijo a primeira versão da narrativa. Sempre à mão. Acredito ser a mão um instrumento mais sensível para a escrita. Depois é que datilografo, uma, duas, três ou mais vezes, até que o texto me pareça razoavelmente bom. Sou um perfeccionista que busca a palavra certa e o ritmo exato.

Vários autores. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1984. v. 9. p. 9. (P090540EX_SUP)

(P090541EX) Nesse texto, o trecho que contém uma opinião é:

- A) “Parto de uma ideia qualquer – originária...”.
- B) “... e sobre ela começo a escrever, ao acaso,...”.
- C) “... redijo a primeira versão da narrativa.”.
- D) “Acredito ser a mão um instrumento mais sensível...”.

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

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

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

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

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

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

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

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

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

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

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

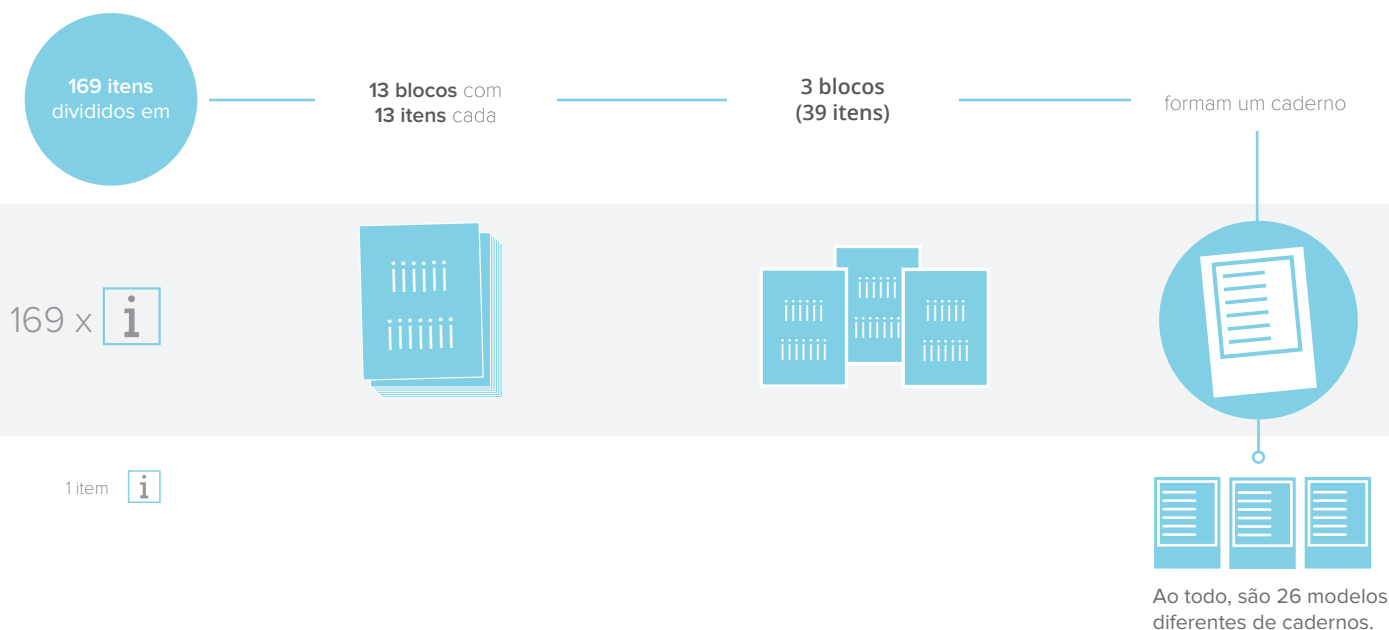
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

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



Composição dos cadernos para a avaliação

Língua Portuguesa



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 respondidos 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. Este modelo, portanto, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas.



Escala de proficiência

Língua Portuguesa

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

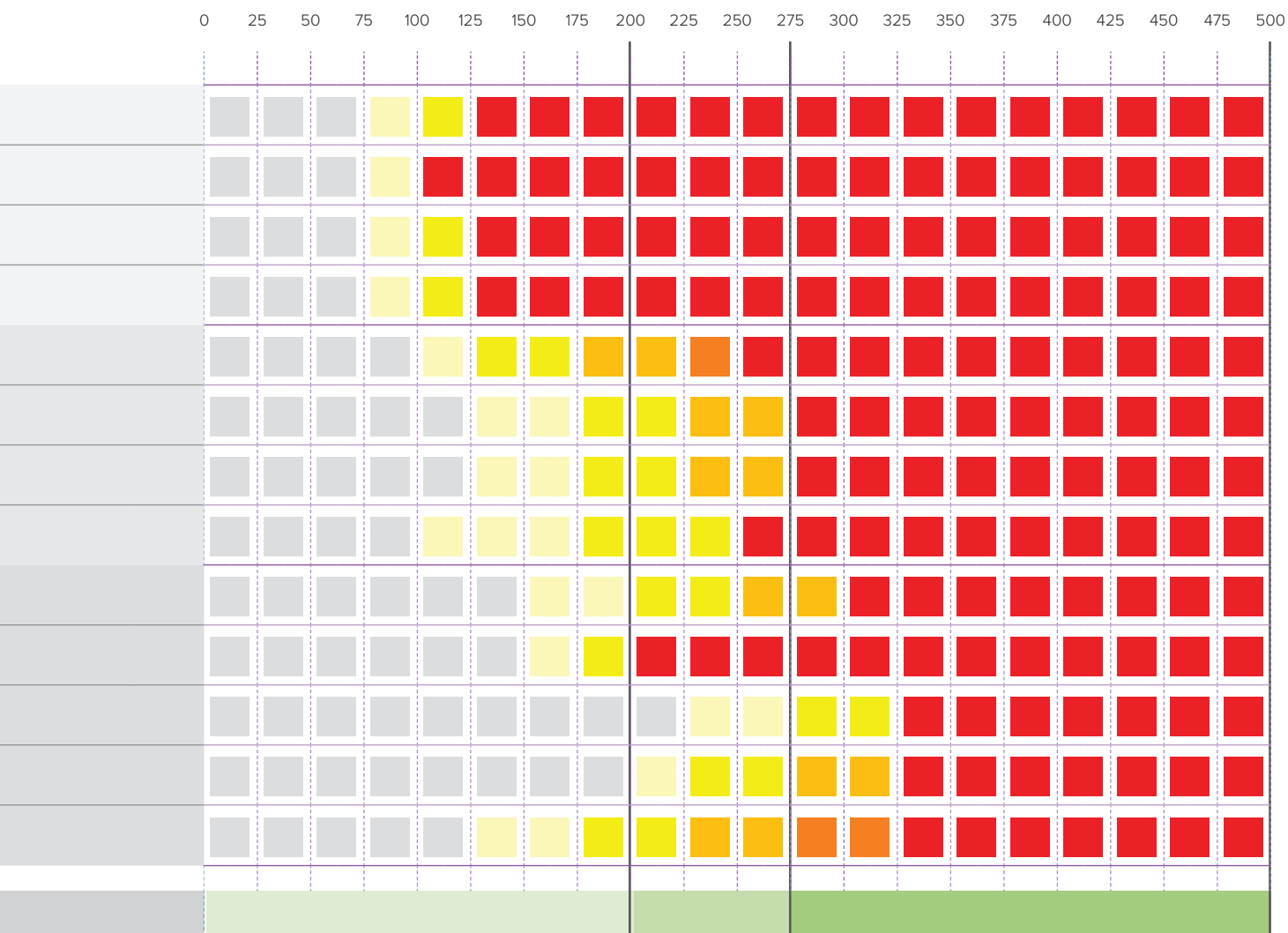
PADRÕES DE DESEMPENHO - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua onde os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho.

Em geral, para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos alunos em Língua Portuguesa são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por permitirem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são importantes ferramentas para a interpretação dos resultados da avaliação.

A partir da interpretação dos intervalos da Escala, os professores, em parceria com a equipe pedagógica,



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

A gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



- Baixo
- Intermediário
- Recomendado

A estrutura da Escala de Proficiência

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

As competências estão dispostas nas várias linhas da Escala. Para cada competência, há diferentes graus de complexidade, representados por uma gradação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Assim, a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelo amarelo-escuro, 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 de 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 do desempenho de cada instância avaliada: estado, Superintendência Regional de Ensino (SRE) 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.

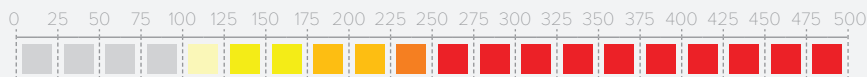
Identifica tema.

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

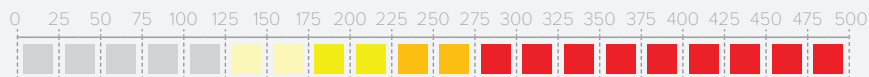
Os alunos com proficiência entre 225 e 250 pontos, além de localizar informações em textos mais extensos, conseguem localizá-las, mesmo quando o gênero e o tipo textual lhes são menos familiares. Isso está indicado, na Escala de Proficiência, pelo laranja-escuro.



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

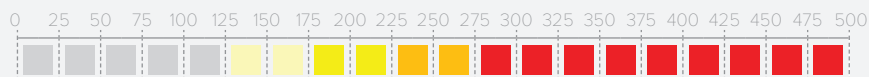
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos 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 as 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 morfosintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.



CINZA 0 A 125 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS

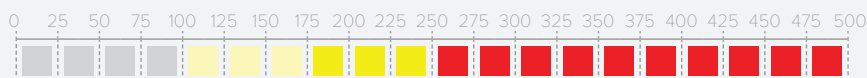
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o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



VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS

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

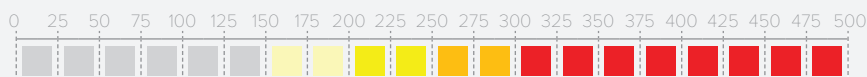
Estabelece relações entre textos.

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

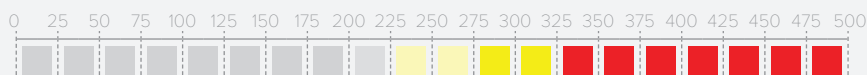
Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

**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:

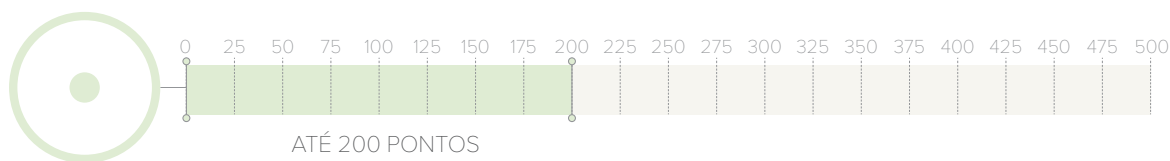
-  Baixo
-  Intermediário
-  Recomendado

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.



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

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

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

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

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

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

Leia o texto abaixo.

Como surgiu o baralho	
5	Não se sabe ao certo nem quando nem onde os jogos de cartas apareceram pela primeira vez. Provavelmente, as cartas surgiram na China, derivadas de papel-moeda, no século X. No início eram simples tiras de papel, marcadas com conchas, pedras, flechas e ossos, usadas em rituais de adivinhação. Por volta de 1300, as cartas chegaram à Europa, levadas pelos árabes. Eram conhecidas como <i>tarots</i> , em baralhos de 22 cartas, que foram combinadas, no final do século XIV, com o baralho oriental, de 56 cartas. Foram os franceses, no século XVI, que introduziram o baralho moderno, de 52 cartas, deixando o tarô apenas para previsões. Os naipes mais comuns eram taças, moedas, espadas e bastões. Da França, o baralho ganhou o mundo, e os naipes evoluíram até os atuais copas, ouros, espadas e paus. Hoje em dia se conhece mais de uma centena de jogos de cartas, envolvendo raciocínio e, principalmente, sorte.
10	

Disponível em: <http://super.abril.com.br/superarquivo/1988/conteudo_111336.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2011. (P090176C2_SUP)

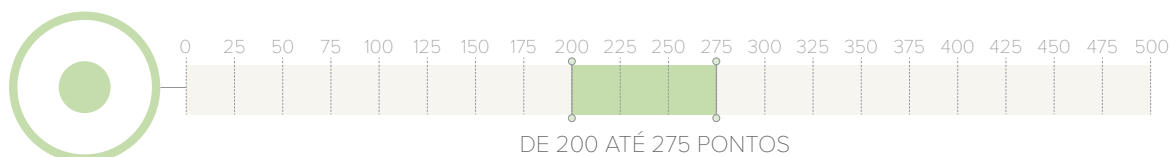
(P090179C2) De acordo com esse texto, o baralho surgiu primeiro, provavelmente,

- A) na França.
- B) na Europa.
- C) na China.
- D) na Arábia.

Esse item avalia a habilidade de os alunos identificarem informações explícitas em variados gêneros textuais, ou seja, informações que se encontram na superfície textual. Para realizar a tarefa, é necessário que os avaliandos tenham domínio da leitura sobre o eixo temático do texto, mas com a atenção voltada predominantemente para as assertivas mais “rasas”, que dão corpo à temática textual. O texto utilizado como suporte tem o caráter informativo, cuja abordagem é sugerida pelo título e possui uma linguagem mais acessível aos alunos dessa etapa de escolarização, tornando o texto mais atrativo e a leitura mais fluida. O comando é bastante direto, retomando quase que identicamente uma passagem do texto, tendo como respostas estruturas curtas e diretas.

Sendo assim, os alunos que fizeram a opção pela alternativa C demonstram ter desenvolvido a habilidade em questão, percebendo que o comando reproduz o trecho do texto de forma praticamente idêntica: “Provavelmente, as cartas surgiram na China,...”.

Em contrapartida, os alunos que escolheram as alternativas A, B e D, provavelmente, focaram em pontos do texto que se referem ao baralho em um determinado contexto locativo que seja, respectivamente, França, Europa e Arábia. Nesse caso, a escolha por uma alternativa distratora pode ter sua justificativa na proximidade entre a palavra “baralho” e os lugares mencionados.



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

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

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

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

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

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

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

Leia o texto abaixo.



Calvin. Nova Escola, n 241, abr. 2011, Ed: Abril, p. 45. (P090488C2_SUP)

(P090490C2) A expressão da garota no último quadrinho demonstra

- A) admiração.
- B) espanto.
- C) indignação.
- D) preocupação.

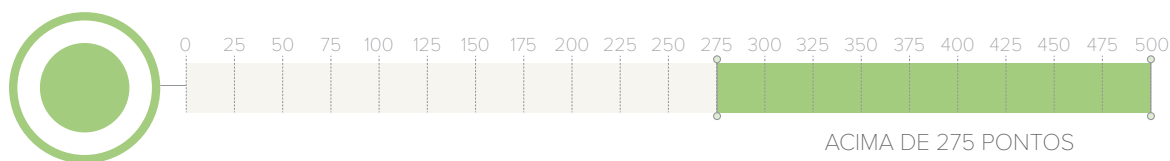
Esse item avalia a habilidade de os alunos interpretarem textos que conjugam linguagem verbal e não verbal em diversos gêneros textuais. Objetivando a exploração dessa habilidade, o texto utilizado como suporte é uma tirinha, gênero de fácil leitura e bastante familiar aos alunos dessa etapa de escolarização. Em seguida, o comando do item aborda o último quadrinho da tirinha, visando chamar a atenção dos alunos tanto para a feição da menina quanto para todo o desenlace da narrativa, tarefa fundamental para se conjugar as duas linguagens e alcançar o sentido global do texto.

Na história, o menino deveria fazer um trabalho sobre insetos, mas faz um reduzido trabalho sobre morcegos e vangloria-se da capa feita por ele. Quando ele mostra à amiga, ela lhe diz, com nervosismo, que morcegos não são insetos. Sua feição é a de quem grita e sua fala é finalizada pelo ponto de exclamação, algo que dá indícios de que ela ficou irritada, ou indignada, já que o trabalho feito por seu amigo não corresponde à proposta real. Portanto, aqueles alunos que já são capazes de fazer leituras produtivas de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal escolheram a alternativa C como resposta, em que se vê a palavra “indignação”, sensação que se deve a todo o acontecimento que permeia a narrativa na tirinha apresentada.

Ainda sobre a feição da menina e sobre a expectativa gerada pela fala final do menino, é possível supor que os alunos que assinalaram a alternativa A, sem compreenderem o desfecho da trama, tenham acreditado que a menina estivesse admirada com o trabalho realizado por seu amigo.

Já no caso em que os alunos optaram pelas alternativas B e D, é provável que essas escolhas se baseiem na expectativa negativa de quem percebeu que o amigo fez algo errado. Levando em conta que o menino fez um trabalho sobre morcegos, e não sobre insetos, os alunos podem ter imaginado que a menina ficou espantada com o seu erro, ou que ela tenha ficado preocupada com sua situação.

RECOMENDADO



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

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

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

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

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

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

Leia o texto abaixo.

Para gostar de ler

Parto de uma ideia qualquer – originária de uma figura real ou imaginária, de um acidente, de um fato histórico, de uma notícia de jornal – e sobre ela começo a escrever, ao acaso, trechos que podem ser o começo de uma história, ou o meio, ou o fim. Quando estas anotações chegam a um certo volume, redijo a primeira versão da narrativa. Sempre à mão. Acredito ser a mão um instrumento mais sensível para a escrita. Depois é que datilografo, uma, duas, três ou mais vezes, até que o texto me pareça razoavelmente bom. Sou um perfeccionista que busca a palavra certa e o ritmo exato.

Vários autores. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1984. v. 9. p. 9. (P090540EX_SUP)

(P090541EX) Nesse texto, o trecho que contém uma opinião é:

- A) “Parto de uma ideia qualquer – originária...”.
- B) “... e sobre ela começo a escrever, ao acaso,...”.
- C) “... redijo a primeira versão da narrativa.”.
- D) “Acredito ser a mão um instrumento mais sensível...”.

Esse item avalia a habilidade de os alunos diferenciarem uma opinião de fatos relativos a ela. Tal habilidade requer tanto a atenção ao desenvolvimento da temática do texto quanto à utilização de certos marcadores que condicionam a expressão de opiniões, argumentos e posicionamentos. O comando do item requer que os alunos encontrem o trecho que expressa uma opinião no texto, sendo acompanhado, nas alternativas, por passagens recortadas dele. Como suporte para o item, o texto utilizado é curto e de simples leitura, com um adendo: a escrita em primeira pessoa a respeito de como o autor organiza sua produção.

Os alunos foram capazes de entender que o uso do vocábulo “acredito”, conforme ocorre no trecho usado na alternativa D (o gabarito), demonstra, a partir da descrição da metodologia de produção do autor, que sua consideração sobre a mão ser “um instrumento mais sensível” é demasiado íntima e, por conseguinte, é de domínio daquilo que é opinativo.

Dessa forma, por ainda não demonstrarem o desenvolvimento da habilidade em questão, os alunos que escolheram as alternativas A, B e C podem ter sido atraídos, principalmente, pelo uso da primeira pessoa do plural em todos os trechos que compõem as alternativas supracitadas. São, na realidade, constatações feitas pelo autor a respeito de seus métodos de escrita.

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.

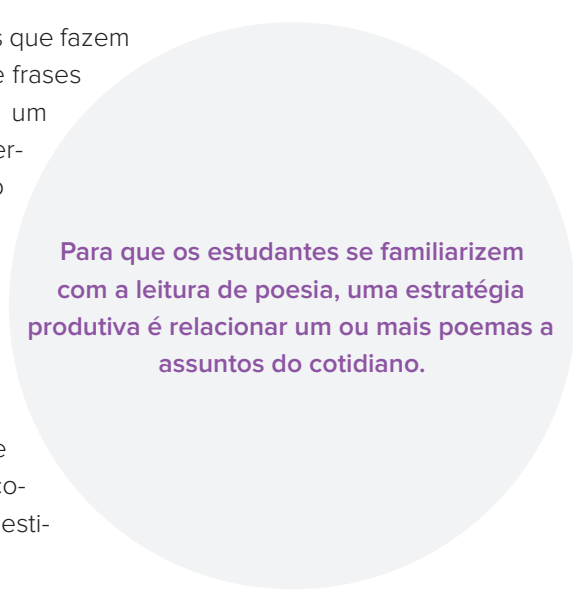


Poesia e vida: a leitura de textos poéticos nos anos finais do Ensino Fundamental

A abordagem de textos literários na Educação Básica vem, habitualmente, delegando a leitura sistemática de textos poéticos ao Ensino Médio. Essa postura revela que, em muitas situações, a capacidade de os alunos do Ensino Fundamental lerem e, acima de tudo, compreenderem poesia é subestimada: há quem considere que esses alunos ainda não têm “maturidade” para interagir com esses textos de modo pleno, o que constitui uma falácia.

A poesia proporciona um campo de trabalho extremamente vasto, para os professores de todas as etapas de escolaridade. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, os adolescentes podem – e devem – ter contato com textos mais densos, de temática e estrutura mais sofisticadas, antecipando as discussões que terão lugar durante o Ensino Médio. Por mais que, de certa forma, sejamos herdeiros do gosto pela prosa, que veio se firmando a partir do século XIX, a linguagem poética continua a existir, sob várias formas: ditos populares, quadrinhas, letras de música... E essa linguagem é bastante apreciada, ainda que, na maioria dos casos, seus aspectos literários não sejam percebidos de maneira consciente. Negar o acesso a textos poéticos, na escola, é limitar o aperfeiçoamento da capacidade leitora de nossos alunos.

Partindo do conceito de textualidade – conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases –, podemos inferir que um poema, enquanto texto, consiste em um todo organizado, possuindo uma função sociocomunicativa determinada. Portanto, não é recomendável ler apenas um fragmento de poema, sob pena de comprometer a percepção global de seu significado, bem como de sua estrutura, elemento essencial aos textos poéticos. Sua leitura, adequadamente orientada, permite focalizar diversas habilidades: reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos, dentre muitas outras possibilidades.



Para que os estudantes se familiarizem com a leitura de poesia, uma estratégia produtiva é relacionar um ou mais poemas a assuntos do cotidiano.

Para que os alunos se familiarizem com a leitura de poesia, uma estratégia produtiva é relacionar um ou mais poemas a assuntos do cotidiano. Uma sugestão seria criar círculos de leitura, em que, a cada semana ou quinzena, um grupo de alunos fosse responsável por trazer para a turma notícias, ou até mesmo outros textos literários, que estabeleçam um paralelo com poemas apresentados pelo professor, em sala, como “Visão 1944”, de Carlos Drummond de Andrade:

VISÃO 1944¹

Meus olhos são pequenos para ver
a massa de silêncio concentrada
por sobre a onda severa, piso oceânico
esperando a passagem dos soldados.

Meus olhos são pequenos para ver
luzir na sombra a foice da invasão
e os olhos no relógio, fascinados,
ou as unhas brotando em dedos frios.

Meus olhos são pequenos para ver
o general com seu capote cinza
escolhendo no mapa uma cidade
que amanhã será pó e pus no arame.

Meus olhos são pequenos para ver
a bateria de rádio prevenindo
vultos a rastejar na praia obscura
aonde chegam pedaços de navios.

Meus olhos são pequenos para ver
o transporte de caixas de comida,
de roupas, de remédios, de bandagens
para um porto da Itália onde se morre.

Meus olhos são pequenos para ver
o corpo pegajento das mulheres
que foram lindas, beijo cancelado
na produção de tanques e granadas.

Meus olhos são pequenos para ver
a distância da casa na Alemanha
a uma ponte na Rússia, onde retratos,
cartas, dedos de pé bóiam em sangue.

Meus olhos são pequenos para ver
uma casa sem fogo e sem janela
sem meninos em roda, sem talher,
sem cadeira, lampião, catre, assoalho.

Meus olhos são pequenos para ver
as milhares de casas invisíveis
na planície de neve onde se erguia
uma cidade, o amor e uma canção.

Meus olhos são pequenos para ver
as fábricas tiradas do lugar,
levadas para longe, num tapete,
funcionando com fúria e com carinho.

Meus olhos são pequenos para ver
na blusa do aviador esse botão
que balança no corpo, fita o espelho
e se desfolhará no céu de outono.

Meus olhos são pequenos para ver
o deslizar do peixe sob as minas,
e sua convivência silenciosa
com os que afundam, corpos repartidos.

Meus olhos são pequenos para ver
os coqueiros rasgados e tombados
entre latas, na areia, entre formigas
incompreensivas, feias e vorazes.

Meus olhos são pequenos para ver
a fila de judeus de roupa negra,
de barba negra, prontos a seguir
para perto do muro – e o muro é branco.

Meus olhos são pequenos para ver
essa fila de carne em qualquer parte,
de querosene, sal ou de esperança
que fugiu dos mercados deste tempo.

Meus olhos são pequenos para ver
a gente do Pará e de Quebec
sem notícia dos seus e perguntando
ao sonho, aos passarinhos, às ciganas.

Meus olhos são pequenos para ver
todos os mortos, todos os feridos,
e este sinal no queixo de uma velha
que não pôde esperar a voz dos sinos.

¹ O texto do poema não foi adaptado para o Novo Acordo Ortográfico.

Meus olhos são pequenos para ver
países mutilados como troncos,
proibidos de viver, mas em que a vida
lateja subterrânea e vingadora.

Meus olhos são pequenos para ver
as mãos que se hão de erguer, os gritos
[roucos,
os rios desatados, e os poderes
ilimitados mais que todo exército.

Meus olhos são pequenos para ver
toda essa força aguda e martelante,
a rebentar do chão e das vidraças,
ou do ar, das ruas cheias e dos becos.

Meus olhos são pequenos para ver
tudo que uma hora tem, quando madura,
tudo que cabe em ti, na tua palma,
ó povo! que no mundo te dispersas.

Meus olhos são pequenos para ver
atrás da guerra, atrás de outras derrotas,
essa imagem calada, que se aviva,
que ganha em cor, em forma e profusão.

Meus olhos são pequenos para ver
tuas sonhadas ruas, teus objetos,
e uma ordem consentida (puro canto,
vai pastoreando sonos e trabalhos).

Meus olhos são pequenos para ver
essa mensagem franca pelos mares,
entre coisas outrora envilecidas
e agora a todos, todas ofertadas.

Meus olhos são pequenos para ver
o mundo que se esvai em sujo e sangue,
outro mundo que brota, qual nelumbo ¹
– mas vêem, pasmam, baixam
[deslumbrados.

¹ *Nascido das cinzas*

Jornais, revistas, noticiários e internet trazem, diariamente, múltiplas informações sobre uma série de questões enfrentadas pela sociedade, brasileira e mundial, que estabelecem relação com a temática desse poema: a II Guerra Mundial, referida no título (“Visão 1944” – trata-se de um texto datado) e perceptível no conteúdo de suas estrofes. Atividades como montagem de um jornal mural, exposição de cartazes, jograis, dramatizações etc. podem ser organizadas, junto aos alunos, com base em poemas como o citado, e títulos sugestivos, como “Meus olhos são pequenos para ver... o quê?”, podem nortear tais atividades.

Entretanto, antes de dar início a essas atividades, poemas como este precisam passar por um processo acurado de leitura e análise, para que sejam adequadamente apropriados pelos alunos. O primeiro passo é sua leitura – não silenciosa, pois um poema deve ser lido em voz alta, para que se perceba sua estrutura na totalidade.

Há que se notar que um poema é mais do que conteúdo: é também escolha de palavras, de elementos formais, de recursos estilísticos.

E um recurso deveras significativo é a anáfora “Meus olhos são pequenos para ver”, iniciando cada estrofe. A escolha dessa expressão não constitui somente um elemento sonoro do texto; sua repetição enfatiza o horror que se descortinava diante dos olhos das pessoas, durante os conflitos da II Guerra. Porém, para absorver esse significado, dentro do poema, é preciso realizar um trabalho interdisciplinar, junto aos professores de História e de Geografia: o que foi a II Guerra, os países envolvidos, até mesmo a participação do Brasil são dados que merecem ser explorados.

Há que se notar que um poema é mais do que conteúdo: é também escolha de palavras, de elementos formais, de recursos estilísticos.

Outro recurso expressivo, que nem sempre é devidamente destacado, refere-se à métrica e à estrutura das estrofes que compõem esse texto. O verso decassílabo, consagrado na literatura ocidental, é recorrente na poesia em Língua Portuguesa, e confere um ritmo particular a todos os versos do poema: importa destacar, junto aos alunos, esse ritmo, que representa um dos recursos sonoros mais instigantes dos textos poéticos. O número 4, presente no título, se repete na escolha da estrutura estrófica: quadras, ou seja, estrofes de quatro versos, também populares na literatura luso-brasileira.

Cabe ressaltar que é muito importante que o professor leia o poema junto a seus alunos, conduzindo-os à dedução desses elementos por meio de perguntas direcionadas, como por exemplo: o título do poema remete a uma data; o que essa data lembra? Em cada estrofe, a que o sujeito poético se refere? É necessária uma leitura inicial do poema na íntegra, em voz alta, pelo professor – pelo menos em um primeiro momento, para que a turma perceba o ritmo e a entonação – e, na sequência, uma leitura pausada, estrofe a estrofe, dando espaço, em cada uma, para que os alunos manifestem sua opinião (como sugestão, cada aluno da turma pode ler uma estrofe, para que os demais comentem suas impressões).

Após essa análise de seu conteúdo, pode-se partir para a abordagem dos efeitos de sentido conferidos pelos elementos constituintes desse texto. Cabem, agora, perguntas específicas sobre os recursos de repetição; de sonoridade conferida pela métrica; de uso das estrofes de quatro versos. Nesse último caso, por exemplo, é possível estabelecer um paralelo com quadrinhas populares; talvez alguns alunos tenham exemplos para apresentar, tais como “Batatinha quando nasce,/ se esparrama pelo chão,/ minha amada quando dorme,/ põe a mão no coração” ou cantigas de roda, como: “O anel que tu me deste/ era vidro e se quebrou,/ o amor que tu me tinhas/ era pouco e se acabou” etc.

Oportunidades para o trabalho com textos poéticos, como o indicado, surgem especialmente quando os alunos estão tendo contato, nas aulas de História, com informações a respeito da II Guerra Mundial. Outro poema que também pode ser abordado, com relação ao mesmo tema, é “A rosa de Hiroxima”, de Vinícius de Moraes:

A ROSA DE HIROXIMA

Pensem nas crianças	Da rosa de Hiroxima
Mudas telepáticas	A rosa hereditária
Pensem nas meninas	A rosa radioativa
Cegas inexas	Estúpida e inválida
Pensem nas mulheres	A rosa com cirrose
Rotas alteradas	A anti-rosa atômica
Pensem nas feridas	Sem cor sem perfume
Como rosas cálidas	Sem rosa sem
Mas oh não se esqueçam	nada.
Da rosa da rosa	

MORAES, Vinícius. **Poesia completa e prosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p. 265.

Enquanto Drummond expõe fatos ligados à II Guerra, Vinícius registra poeticamente o evento que determinou o fim do conflito – a explosão da bomba atômica sobre a cidade de Hiroxima, no Japão (seguida pela cidade de Nagasaki). Em um poema notadamente bem menos extenso que o do poeta mineiro, Vinícius sintetiza aquele momento de dor e angústia gerado pela primeira vez em que um artefato explosivo com tamanho poder de destruição foi lançado contra uma cidade.

Os procedimentos de leitura, similares aos do poema “Visão 1944”, podem atuar como um complemento daquela abordagem. A leitura em voz alta certamente chamará a atenção dos alunos para o ritmo proporcionado pelos versos curtos (na maior parte do texto, cinco sílabas métricas) e para a sonoridade evidenciada no uso de palavras proparoxítonas, como telepáticas, cálidas, inválida, atômica – raras em Língua Portuguesa, e cuja pronúncia provoca um certo estranhamento, equivalente, talvez, ao estranhamento também provocado pela explosão da bomba atômica (em uma dimensão poética).

O enfoque do conceito de metáfora, como recurso estilístico comum à poesia, tem aqui seu espaço, e a análise da seleção vocabular merecerá expansão

É digna de nota, nesse poema, a escolha vocabular efetuada por seu autor. Começando pelo título do poema – por que “rosa” de Hiroxima? Essa pergunta, feita aos alunos, certamente originará suposições diversas, que devem ser orientadas, pelo professor, em direção às hipóteses mais plausíveis. O enfoque do conceito de metáfora, como recurso estilístico comum à poesia, tem aqui seu espaço, e a análise da seleção vocabular merecerá expansão, para além de seu título: as habilidades de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinadas palavras, da exploração de recursos morfossintáticos e de recursos estilísticos, mais uma vez, surgem como relevantes para a análise do texto em questão.

Como elementos representativos dos efeitos de sentido proporcionados pela escolha de palavras, observamos que, no início do poema, a cada substantivo estão associados dois termos de valor adjetivo: crianças mudas telepáticas; meninas cegas inexistentes; mulheres rotas alteradas. A leitura pode ser direcionada para que os alunos percebam essa estrutura, retomando as noções de classes de palavras. Essa sequência poética precisa ser avaliada, junto à turma, como significativa, e seu sentido explorado: por que o poeta escolheu essa forma de apresentar as figuras humanas? E qual é a área semântica a que pertencem esses termos adjetivos: positiva ou negativa? Por que o poema não cita homens, somente crianças, meninas e mulheres?

A tarefa do professor, nesse ponto, é conduzir os estudantes a perceberem esses elementos, por meio de questionamentos devidamente direcionados, sem respostas prontas

Também merece destaque o fato de que o poema utiliza, como recurso verbal, o modo imperativo – “Pensem”. O texto é enfático, no sentido de incitar seus leitores a pensarem sobre a tragédia que se abateu sobre Hiroxima: é significativo induzir os alunos a que percebam o efeito de sentido proporcionado pelo uso desse modo verbal, bem como da repetição do termo “sem”, ao final do texto – “Sem cor sem perfume/ Sem rosa sem nada” –, que pode remeter à imagem da bomba atômica como a negação de tudo, como uma rosa que não possui os atributos usuais das rosas. É significativo, inclusive, buscar pontos de contato entre a estrutura deste poema e o tratado anteriormente; em “Visão 1944”, existe a mesma atitude de negação provocada pela guerra, o que pode ser percebido na estrofe:

Meus olhos são pequenos para ver
uma casa sem fogo e sem janela
sem meninos em roda, sem talher,
sem cadeira, lampião, catre, assoalho.

A tarefa do professor, nesse ponto, é conduzir os alunos a perceberem esses elementos, por meio de questionamentos devidamente direcionados, sem respostas prontas; é provável que leituras diferentes, mas plausíveis, surjam, e devem ser recebidas como contribuições importantes para o desenvolvimento da leitura literária, naquela turma.

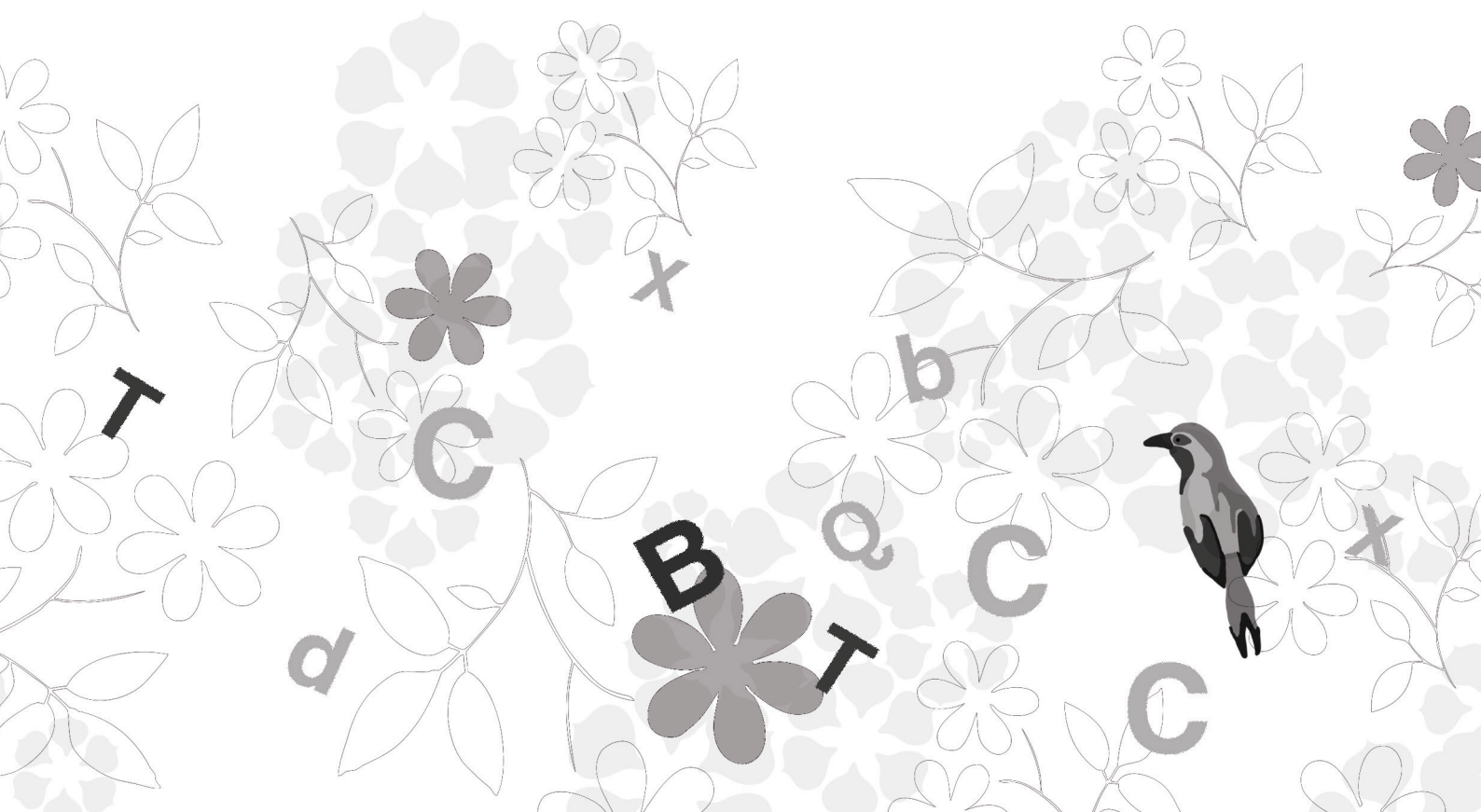
As propostas de atividades sugeridas para “Visão 1944” também se aplicam a “A rosa de Hiroxima”, sempre tendo em mente o perfil das turmas e a estrutura de que se dispõe para essas atividades. Por exemplo, se há alunos com algum dote artístico – música (existe uma versão musical de “A rosa de Hiroxima”), pintura (o paralelo com o quadro “Guernica”, de Picasso, que retrata a Guerra Civil Espanhola, é muito interessante), dança, teatro... Importa transformar a leitura em uma atividade prazerosa, que dialogue com a ânsia de expressão de nossos alunos, tantas vezes tolhida pelos limites da sala de aula.

Os círculos de leitura propostos no início destes apontamentos podem se tornar muito mais amplos, extrapolando os muros da escola, ao relacionar os textos poéticos às experiências de vida dos adolescentes. Nessa etapa de escolaridade, estamos diante de um público crítico, que já percebe que o mundo à sua volta é cheio de conflitos, mas nem sempre consegue efetuar a leitura desse mundo de forma organizada. A leitura literária precisa ser entendida como uma competência socialmente significativa, pois remete a elementos culturais que vão muito além do âmbito da escola. E o contato com a poesia pode se revelar um poderoso aliado, para que essa leitura seja efetiva e contribua para a formação de cidadãos críticos e criativos.

4

OS RESULTADOS DESTA ESCOLA

A seguir, encontram-se disponíveis os resultados do PROEB 2014. Os dados são referentes tanto à amplitude do programa em Minas Gerais, quanto à 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)

■ 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 de 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 - 9º ano do Ensino Fundamental.

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO