



2016

ISSN 2448-1629

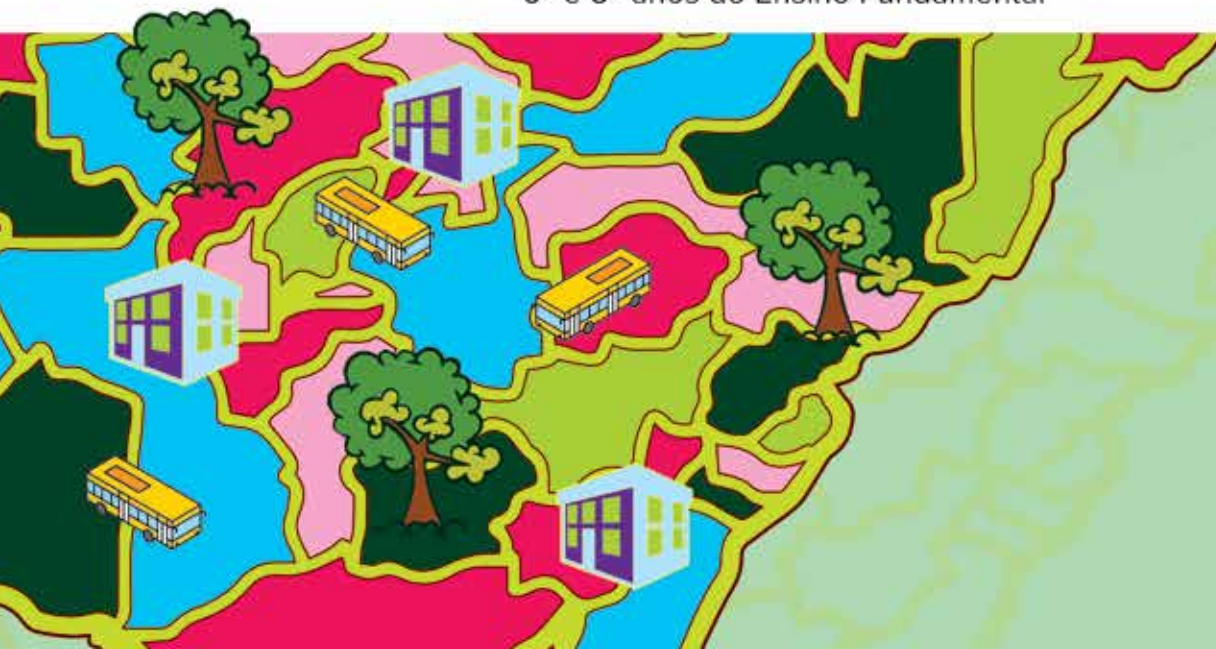
ADEPE-MT

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

6º e 8º anos do Ensino Fundamental



ISSN 2448-1689

ADEPE-MT

2016

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO
PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO

REVISTA PEDAGÓGICA
LÍNGUA PORTUGUESA
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEDUC
SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE
E LAZER



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER - SEDUC-MT
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS - SAPE
SUPERINTENDÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SUFP
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS EDUCACIONAIS - NAIAD
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO - ADEPE-MT

JOSÉ PEDRO GONÇALVES TAQUES

Governador

CARLOS HENRIQUE BAQUETA FÁVARO

Vice-Governador

MARCO AURÉLIO MARRAFON

Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer

GILBERTO FRAGA DE MELO

Secretário Adjunto de Políticas Educacionais

DOUGLAS DE JESUS ARAUJO

Secretário Adjunto de Administração Sistêmica

KILWANGY KYA KAPITANGO-A-SAMBA

Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica

FABIULA TORRES COSTA LOPES

Coordenadora de Formação e Avaliação

SAVIO DE BRITO COSTA

Coordenador de Formação em Tecnologia Educacional

EQUIPE DE ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SUFP

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva

Argemiro Ires dos Santos

Cilene Da Silva Reis

Daise Lago Pereira Souto

Daisy Pacheco Primo

Dilma Aparecida Moreira

Eliane Eduarda Anunciacao Tartari

Elizangela Patricia Moreira da Costa

Elizete Maria de Jesus

Ezemar Mourao da Silva

Graciete Maria Teixeira

Irene de Souza Costa

Izolda Strentzke

Jackson Pereira Junior

Joao Lucindo de Souza

Leila Aparecida de Souza

Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira

Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso

Maria Aparecida Perez Tolo

Maria Aparecida Reis

Mirian Tidori Ishizuka Dornelles

Nelci Salete de Lima Franco

Zilda Muniz dos Santos

Apresentação

Prezados profissionais da Educação,

Garantir a educação com qualidade social, por meio de políticas educacionais, que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e competências, autonomia de construção de conhecimento e formação de valores humanos necessários para constituição da cidadania plena é a missão da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT). Nesse sentido, é com grande prazer que apresentamos à comunidade escolar e à sociedade os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Ela constitui um esforço do Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC-MT, de verificar, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local, o nível de proficiência dos estudantes da Educação Básica da rede estadual de ensino. Considerando os indicadores das Avaliações Externas de larga escala realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), constatamos o nível crítico em que o nosso estado se localiza, o que preocupa os gestores interessados na melhoria da Educação, em especial da aprendizagem. Foi pensando em como garantir o direito à educação de qualidade para nossos estudantes e à formação contínua para nossos profissionais, que o estado desenvolveu o projeto ADEPE-MT, cuja finalidade não se encerra no levantamento das necessidades da aprendizagem por meio da Avaliação, mas para fazer o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica (ADEPE-MT) e de outras avaliações externas e internas, para que de posse dos indicadores dessas necessidades possamos desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), que articula e coordena o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAAE), no âmbito escolar. Dessa forma, os estudantes serão atendidos em suas necessidades de aprendizagem, quer para superar as dificuldades, quer para potencializar as suas habilidades e capacidades. A SEDUC-MT, convida todos os profissionais da educação básica e a sociedade para compreender a importância das Avaliações como meios de coletar informações para conhecer o desempenho dos estudantes e traçar mecanismos para auxiliá-los a desenvolver melhor a sua proficiência, e se a tornar cidadãos críticos e construtores do futuro do Estado e da Nação. Resta-nos lembrar assim, que com a ADEPE-MT, o estado não pretende fazer *ranking* das escolas, mas visa única e exclusivamente, promover avaliação formativa que permita conhecer para agir melhor no atendimento aos estudantes e aos profissionais da educação básica, oportunizando a estes a formação e o desenvolvimento profissional.

Marco Aurélio Marrafon

Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC-MT

SUMÁRIO

11

1. POR QUE AVALIAR A
EDUCAÇÃO NO MATO
GROSSO?

17

3. COMO É A AVALIAÇÃO
NA ADEPE-MT?

13

2. O QUE É AVALIADO
NA ADEPE-MT?

49

5. COMO A ESCOLA
PODE SE APROPRIAR
DOS RESULTADOS DA
AVALIAÇÃO?

47

4. COMO SÃO
APRESENTADOS OS
RESULTADOS DA
ADEPE-MT?

55

6. QUE ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PODEM
SER UTILIZADAS
PARA DESENVOLVER
DETERMINADAS
HABILIDADES?

Prezado(a) educador(a),

Apresentamos a Revista Pedagógica da ADEPE-MT 2016.

Esta publicação faz parte da coleção de divulgação dos resultados da avaliação realizada no início do ano de 2016.

Para compreender os resultados dessa avaliação, é preciso responder aos seguintes questionamentos.

1

POR QUE AVALIAR A EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO?

2

O QUE É AVALIADO NA ADEPE-MT?

3

COMO É A AVALIAÇÃO NA ADEPE-MT?

4

COMO SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DA ADEPE-MT?

1

POR QUE AVALIAR A EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO?

Uma das dúvidas mais frequentes, quando se fala em avaliação externa em larga escala, é: por que avaliar um sistema de ensino, se já existem as avaliações internas, nas escolas?

Para responder a essa pergunta, é preciso, em primeiro lugar, diferenciar avaliação externa de avaliação interna.

Avaliação interna é aquela que ocorre no âmbito da escola. O educador que elabora, aplica e corrige o teste para, em seguida, analisar seus resultados faz parte da unidade escolar em que o processo educacional é levado a efeito.

A avaliação externa em larga escala, por sua vez, constitui um procedimento avaliativo baseado na aplicação de testes e questionários padronizados, para um grande número de estudantes. Esses testes são elaborados com tecnologias e metodologias bem definidas e específicas, por agentes externos à escola. A avaliação externa possibilita verificar a qualidade e a efetividade do ensino ofertado a uma determinada população (estado ou município, por exemplo).

Mas como os dados obtidos por esse tipo de avaliação podem contribuir para melhorar os processos educativos, no interior das escolas, e, conseqüentemente, os resultados das redes de ensino? Esse é um questionamento muito observado entre as equipes gestoras e pedagógicas das escolas que recebem os resultados da avaliação externa.

É necessário ter em mente que a avaliação externa em larga escala tem como objetivo oferecer, por meio de seus resultados, um importante subsídio para as tomadas de decisão, inicialmente na esfera das redes de ensino. Os dados oriundos dos testes respondidos pelos estudantes formam um painel que ilustra o que está sendo ensinado e o que os estudantes estão aprendendo, em cada disciplina e etapa avaliada; de posse dessas

informações, os gestores de rede podem envidar esforços no sentido de estabelecer políticas que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes de toda a rede, e também têm a possibilidade de atuar em casos pontuais, como escolas ou regiões específicas que apresentem o mesmo tipo de dificuldade.

Além da dimensão da rede de ensino, as escolas, individualmente, podem e devem utilizar os resultados da avaliação para verificar o desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades esperadas para a etapa de escolaridade em que estão inseridos. É relevante lembrar que esses resultados precisam ser pensados à luz dos conteúdos curriculares trabalhados pela escola: as Matrizes de Referência, base para a elaboração dos testes, devem estar relacionadas a esses conteúdos, sem, no entanto, substituí-los. As unidades escolares têm a possibilidade de observar se o currículo adotado contempla as habilidades consideradas mínimas para que os estudantes consigam caminhar, a cada etapa vencida, rumo à aquisição dos conhecimentos necessários para se tornarem cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Verificada a correlação Currículo X Matriz de Referência, gestores e professores podem atuar de diversas maneiras. Algumas estão indicadas nesta publicação, nas seções **5 - Como a escola pode se apropriar dos resultados da avaliação?** e **6 - Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para desenvolver determinadas habilidades?** O importante é descobrir as estratégias mais adequadas para que todos os membros da comunidade escolar se apropriem dos resultados

da avaliação, compreendendo sua importância e seu significado para a vida dos estudantes, e concentrem seus esforços em levá-los a vencer as dificuldades apontadas por esses resultados.

Essas estratégias passam por um estudo acurado dos materiais disponibilizados para as escolas: os conteúdos do site do programa, as revistas de divulgação de resultados, os encartes contendo os resultados da escola, em cada disciplina e etapa avaliada formam um conjunto robusto de informações que merece atenção e análise.

Esse conjunto foi pensado com a intenção de fornecer, aos gestores e professores, o máximo de elementos para que possam avaliar, por meio de dados obtidos externamente à escola, como está o desempenho de seus estudantes, em comparação com as demais escolas da rede, e quais são os pontos que demandam uma atenção maior, no trabalho desenvolvido no interior da escola.

Desse modo, fica patente que as informações obtidas a partir dos testes da avaliação externa em larga escala, isoladamente, não solucionam os problemas da educação brasileira, nem têm essa pretensão. A trilha que poderá levar a essa solução é a forma como os dados serão utilizados. E, nesse aspecto, somente os educadores envolvidos com o processo educacional poderão estabelecer o melhor caminho a seguir.

As próximas seções têm o objetivo de auxiliá-los nessa trajetória, oferecendo informações relevantes para que a apropriação e a análise dos resultados da avaliação externa em larga escala sejam produtivas para sua escola e para sua prática profissional.

2

O QUE É AVALIADO NA ADEPE-MT?

Antes de iniciar a elaboração dos testes para a avaliação, é imprescindível determinar, com clareza, o que se deseja avaliar.

Matriz de Referência

O QUE É UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA?

As Matrizes de Referência indicam as habilidades que se deseja avaliar nos testes da ADEPE-MT. Importa registrar que as Matrizes de Referência são uma parte do Currículo, ou Matriz Curricular: as avaliações em larga escala não pretendem avaliar o desempenho dos estudantes em todos os conteúdos presentes no Currículo, mas, sim, nas habilidades consideradas fundamentais para que os estudantes progredam em sua trajetória escolar.

No que diz respeito à ADEPE-MT, o que será avaliado está indicado nas Matrizes de Referência desse programa. As Matrizes de Referência relacionam os conhecimentos e as habilidades para cada etapa de escolaridade avaliada, ou seja, elas detalham o que será avaliado, tendo em vista as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes em relação aos conteúdos escolares que podem ser aferidos pelos testes de proficiência.



MATRIZ DE REFERÊNCIA - ADEPE-MT - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA PORTUGUESA

I – ESTRATÉGIAS DE LEITURA

D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D16	Identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.

II – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D17	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
------------	--

III – PROCESSAMENTO DO TEXTO

D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
D20	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D21	Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D24	Diferenciar fato de opinião.

IV – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D28	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
------------	---

MATRIZ DE REFERÊNCIA - ADEPE-MT - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA PORTUGUESA

I – ESTRATÉGIAS DE LEITURA

D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D14	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
D16	Identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.

II – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D17	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
------------	--

III – PROCESSAMENTO DO TEXTO

D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
D20	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D21	Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D22	Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D24	Diferenciar fato de opinião.
D25	Identificar a tese de um texto.

IV – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D28	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
------------	---

3

COMO É A AVALIAÇÃO NA ADEPE-MT?

Para elaborar os testes da ADEPE-MT, é necessário estabelecer como se dará esse processo, a partir das habilidades elencadas nas Matrizes de Referência, e como será o processamento dos resultados desses testes.

1ª ETAPA – ELABORAÇÃO DOS ITENS QUE COMPORÃO OS TESTES.

Item

O que é um item?

O item é uma questão utilizada nos testes das avaliações em larga escala

Como é elaborado um item?

O item se caracteriza por avaliar **uma única habilidade**, indicada por um descritor da Matriz de Referência do teste. O item, portanto, é **unidimensional**.

1. **Enunciado** – estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
2. **Suporte** – texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item. Os itens de Matemática e de Alfabetização podem não apresentar suporte.
3. **Comando** – texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
4. **Distratores** – alternativas incorretas, mas plausíveis – os distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.
5. **Gabarito** – alternativa correta.

Um item é composto pelas seguintes partes:

1 Leia o texto abaixo.

2

Curaçao, um simpático e colorido paraíso

Há uma lenda que explica a razão de Curaçao ser uma ilha tão colorida. Consta que um governador, há muitos anos, sentia dores de cabeça terríveis por todas as construções serem pintadas de branco e refletirem muito a luz do sol. Ele teria então sugerido algo a seus conterrâneos: colocar outras cores nas fachadas de suas residências e comércios; ele mesmo passaria a usar o amarelo em todas as construções que tivessem a ver com o governo. E assim nasceu o colorido dessa simpática e pequena ilha do Caribe.

5 E quem se importa se a história é mesmo real? Todo o colorido de Punda e Otrobanda combina perfeitamente com os muitos tons de azul que você vai aprender a reconhecer no mar que banha Curaçao, nos de branco, presentes na areia de cada uma das praias de cartão-postal, ou nos verdes do corpo das iguanas, o animal símbolo da ilha.

10 Acostume-se, aliás, a encontrar bichinhos pela ilha. Sejam grandes como os golfinhos e focas do Seaquarium, os lagartos que vivem livres perto das cavernas Hato, ou os muitos peixes que vão cercar você assim que entrar nas águas da lindíssima praia de Porto Mari. Tudo em Curaçao parece querer dar um "oi" para o visitante assim que o avista.

15 A ilha, porém, tem mais do que belezas naturais. Descoberta apenas um ano antes do Brasil, Curaçao também teve um histórico [...] que rendeu ao destino uma série de atrações [...], como o museu Kura Hulanda, ou as Cavernas Hato. [...]

Disponível em: <<http://zip.net/bhq1CS>>. Acesso em: 11 out. 2013. Fragmento. (P070104F5_SUP)

3 (P070105F5) De acordo com esse texto, qual é o animal símbolo da ilha?

A) A foca.

B) A iguana.

C) O golfinho.

D) O lagarto.

4

5

2ª ETAPA – ORGANIZAÇÃO DOS CADERNOS DE TESTE.

Cadernos de Teste

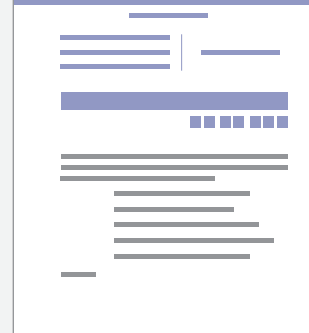
Como é organizado um caderno de teste?

A definição sobre o número de itens é crucial para a composição dos cadernos de teste. Por um lado, o teste deve conter muitos itens, pois um dos objetivos da avaliação em larga escala é medir de forma abrangente as habilidades essenciais à etapa de escolaridade que será avaliada, de forma a garantir a cobertura de toda a Matriz de Referência adotada. Por outro lado, o teste não pode ser longo, pois isso inviabiliza sua resolução pelo estudante. Para solucionar essa dificuldade, é utilizado um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB .

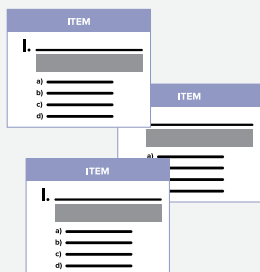
O que é um BIB – Bloco Incompleto Balanceado?

No BIB, os itens são organizados em blocos. Alguns desses blocos formam um caderno de teste. Com o uso do BIB, é possível elaborar muitos cadernos de teste diferentes para serem aplicados a estudantes de uma mesma série. Podemos destacar duas vantagens na utilização desse modelo de montagem de teste: a disponibilização de um maior número de itens em circulação no teste, avaliando, assim, uma maior variedade de habilidades; e o equilíbrio em relação à dificuldade dos cadernos de teste, uma vez que os blocos são inseridos em diferentes posições nos cadernos, evitando, dessa forma, que um caderno seja mais difícil que outro.

CADERNO DE TESTE



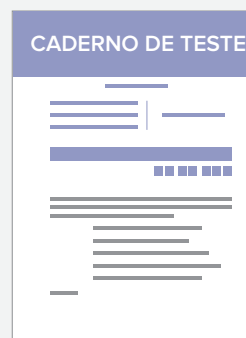
Itens



são organizados em blocos



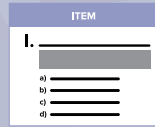
que são distribuídos em cadernos.



VERIFIQUE A COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS DE TESTE DA ADEPE-MT:

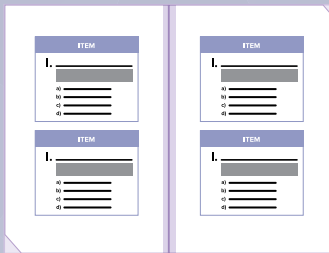
6º Ano

77 x



77 itens divididos em: 7 blocos de Língua Portuguesa com 11 itens cada

7x

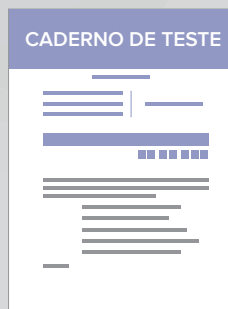


2 blocos (22 itens) de Língua Portuguesa



formam um caderno com 4 blocos (44 itens)

21x



Ao todo, são 21 modelos diferentes de cadernos.

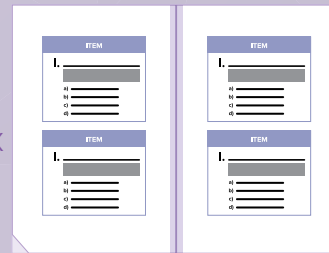
8º Ano

91 x

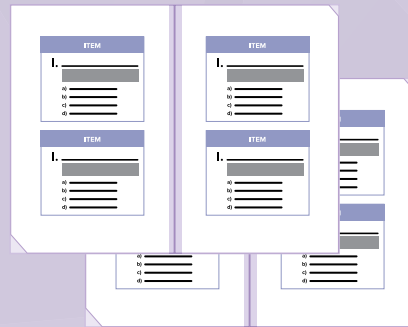


91 itens divididos em: 7 blocos de Língua Portuguesa com 13 itens cada

7x

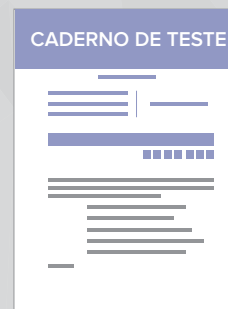


2 blocos (26 itens) de Língua Portuguesa



formam um caderno com 4 blocos (52 itens)

21x



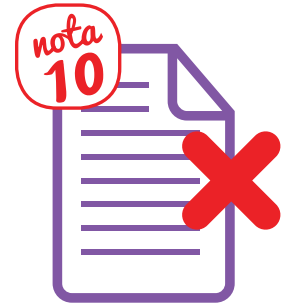
Ao todo, são 21 modelos diferentes de cadernos.

3ª ETAPA – PROCESSAMENTO DOS RESULTADOS.

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

Existem, principalmente, duas formas de produzir a medida de desempenho dos estudantes submetidos a uma avaliação externa em larga escala: (a) a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e (b) a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

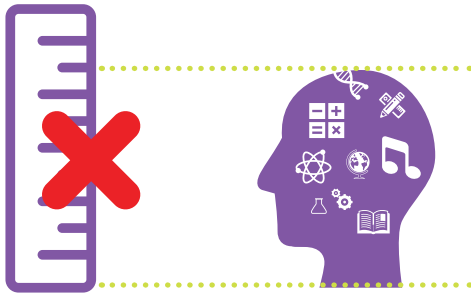
Os resultados analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) são calculados de uma forma muito próxima às avaliações realizadas pelo professor em sala de aula. Consistem, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando, também, o percentual de acerto para cada descritor avaliado.



Ao desempenho do estudante nos testes padronizados é atribuída uma proficiência, não uma nota.

Teoria de Resposta ao Item (TRI)

A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, permite a produção de uma medida mais robusta do desempenho dos estudantes, porque leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência e, com isso, estimar o que o estudante é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente.



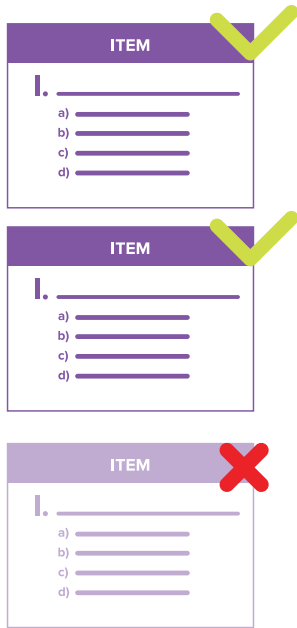
Não podemos medir diretamente o conhecimento ou a aptidão de um estudante. Os modelos matemáticos usados pela TRI permitem estimar esses traços não observáveis.

A TRI nos permite:

Comparar resultados de diferentes avaliações, como o Saeb.

Avaliar com alto grau de precisão a proficiência de estudantes em amplas áreas de conhecimento sem submetê-los a longos testes.

Comparar os resultados entre diferentes séries, como o início e fim do Ensino Médio.



A proficiência relaciona o conhecimento do estudante com a probabilidade de acerto nos itens dos testes.



Cada item possui um grau de dificuldade próprio e parâmetros diferenciados, atribuídos através do processo de calibração dos itens.



A proficiência é estimada considerando o padrão de respostas dos estudantes, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens.

Que parâmetros são esses?

Parâmetro A

Discriminação

Capacidade de um item de discriminar os estudantes que desenvolveram as habilidades avaliadas e aqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro B

Dificuldade

Mensura o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens são distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, o que possibilita a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro C

Acerto ao acaso

Análise das respostas do estudante para verificar o acerto ao acaso nas respostas.

Ex.: O estudante 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.

Escala de Proficiência - Língua Portuguesa

O QUE É UMA ESCALA DE PROFICIÊNCIA?

A Escala de Proficiência tem o objetivo de traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

Os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil usualmente são inseridos em uma mesma Escala de Proficiência, estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Como permitem ordenar os resultados de desempenho, as Escalas são ferramentas muito importantes para a interpretação desses resultados.

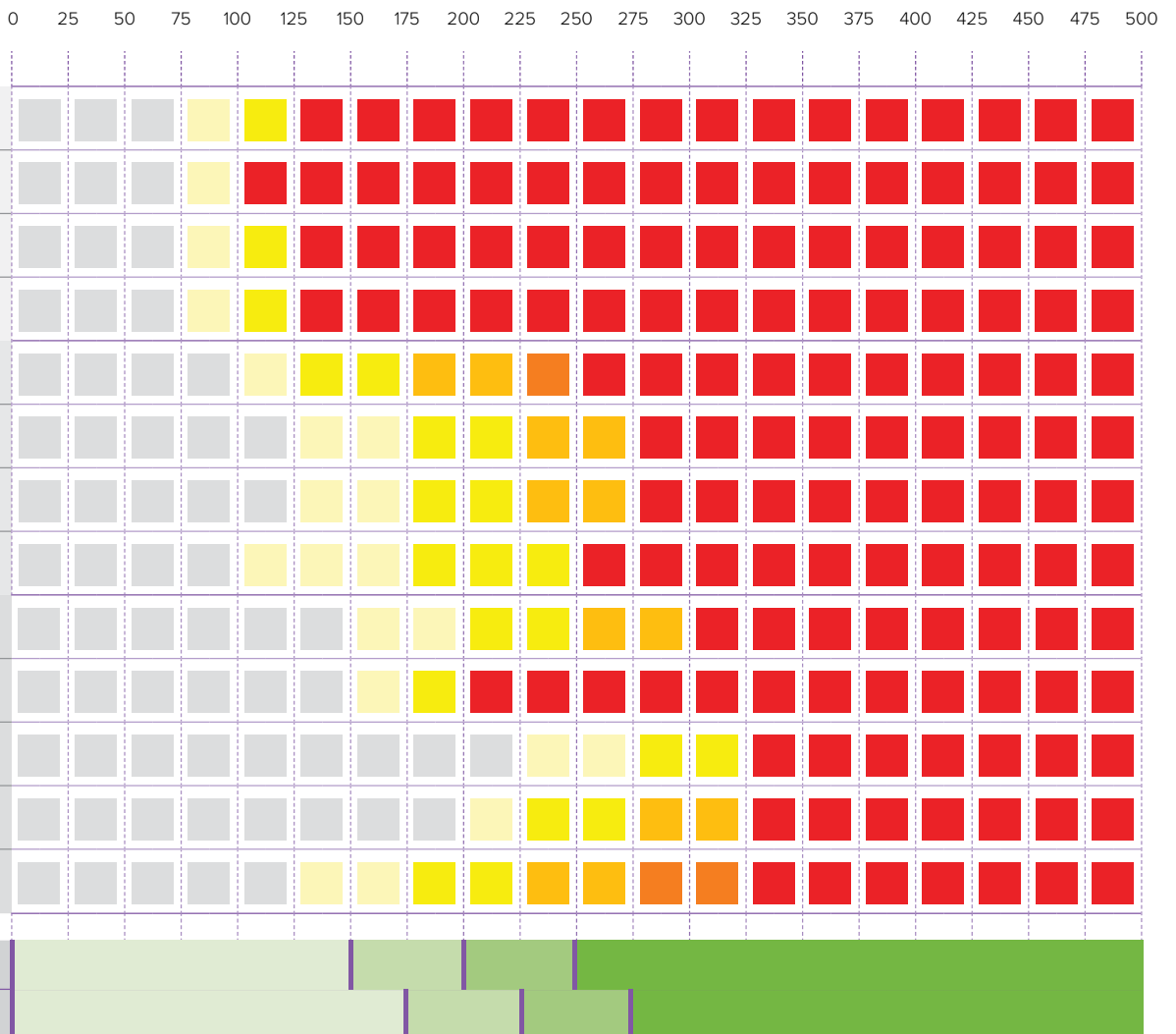
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORIOS	
		6EF	8EF
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras		
	Reconhece convenções gráficas	*	*
	Manifesta consciência fonológica		
	Lê palavras		
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D06	D06
	Identifica tema	D07	D07
	Realiza inferência	D05, D08, D09, D10 e D16	D05, D08, D09, D10, D14, D15 e D16
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D11 e D12	D11 e D12
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas	D19, D20 e D21	D19, D20, D21 e D22
	Identifica elementos de um texto narrativo	D23	D23
	Estabelece relações entre textos	D17	D17
	Distingue posicionamentos	D24	D24 e D25
	Identifica marcas linguísticas	D28	D28
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			

Os professores e toda a equipe pedagógica da escola podem verificar as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes, bem como aquelas que ainda precisam ser trabalhadas, em cada etapa de escolaridade avaliada, por meio da interpretação dos intervalos da Escala. Desse modo, os educadores podem focalizar as dificuldades dos estudantes, planejando e executando novas estratégias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

A graduação das cores indica a complexidade da tarefa.



- Abaixo do Básico*
- Básico*
- Proficiente*
- Avançado*



COMO É 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 mais clara indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelas cores/níveis intermediários e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor mais escura.

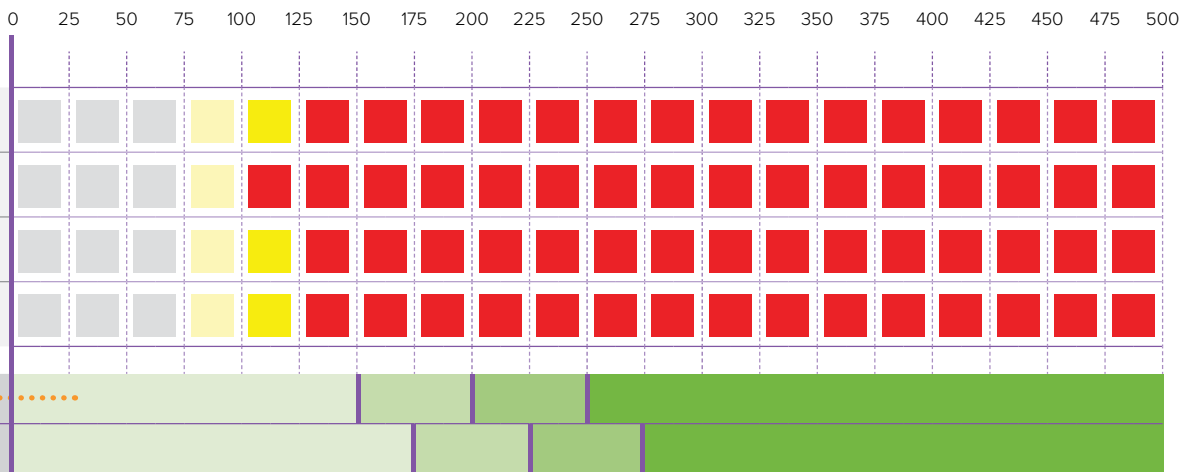
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES	
		6EF	8EF
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D06	D06
	Identifica tema	D07	D07
	Realiza inferência	D05, D08, D09, D10 e D16	D05, D08, D09, D10, D14, D15 e D16
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D11 e D12	D11 e D12
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			

As informações presentes na Escala de Proficiência podem ser interpretadas de três formas:

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 estudantes desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que oriente o planejamento do professor, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula.

Na primeira linha da Escala de Proficiência, podem ser observados, numa escala numérica de 0 a 500, intervalos divididos em faixas de 25 pontos. 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, Esporte e Lazer (SEDUC) e representados em azul. Eles trazem, de forma sucinta, um quadro geral das tarefas que os estudantes são capazes de fazer, a partir do conjunto de habilidades que desenvolveram.



Segunda

Ler a Escala por meio dos Padrões e Níveis de Desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos estudantes em determinados intervalos. Assim, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de estudantes situado em cada Padrão.

Terceira

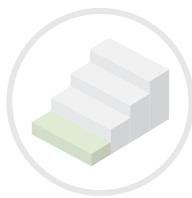
Interpretar a Escala de Proficiência a partir do desempenho de cada instância avaliada: estado, município e escola. Desse modo, é possível relacionar o intervalo em que a escola se encontra ao das demais instâncias.

Padrões de Desempenho Estudantil

O QUE SÃO PADRÕES DE DESEMPENHO?

Os Padrões de Desempenho constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina / área de conhecimento específica.

Essa caracterização corresponde a intervalos numéricos estabelecidos na Escala de Proficiência (vide p. 24). Esses intervalos são denominados Níveis de Desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um Padrão de Desempenho.

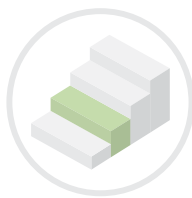


ABAIXO DO BÁSICO

Até 150 pontos - LP 6EF

Até 175 pontos - LP 8EF

Padrão de Desempenho **muito abaixo do mínimo** esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.



BÁSICO

De 150 até 200 pontos - LP 6EF

De 175 até 225 pontos - LP 8EF

Padrão de Desempenho **básico** , caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas.

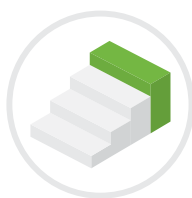


PROFICIENTE

De 200 até 250 pontos - LP 6EF

De 225 até 275 pontos - LP 8EF

Padrão de Desempenho **adequado** para a etapa e área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.



AVANÇADO

Acima de 250 pontos - LP 6EF

Acima de 275 pontos - LP 8EF

Padrão de Desempenho **desejável** para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Apresentaremos, a seguir, as descrições das habilidades relativas aos Níveis de Desempenho do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, de acordo com a descrição pedagógica apresentada pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil, e pelo CAEd, na análise dos resultados da ADEPE-MT 2016.

Esses Níveis estão agrupados por Padrão de Desempenho e vêm acompanhados por exemplos de itens. Assim, é possível observar em que Padrão a escola, a turma e o estudante estão situados e, de posse dessa informação, verificar quais são as habilidades já desenvolvidas e as que ainda precisam de atenção.

ABAIXO DO BÁSICO

DOMÍNIOS		COMPETÊNCIAS	25	50	75	100	125	150	175	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras									
	Reconhece convenções gráficas									
	Manifesta consciência fonológica									
	Lê palavras									
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação									
	Identifica tema									
	Realiza inferência									
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto									
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas									
	Identifica elementos de um texto narrativo									
	Estabelece relações entre textos									
	Distingue posicionamentos									
	Identifica marcas linguísticas									
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL										
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL										

Até 150 pontos - 6EF
Até 175 pontos - 8EF

BÁSICO

DOMÍNIOS		COMPETÊNCIAS	150	175	200	225
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras		■	■	■	
	Reconhece convenções gráficas		■	■	■	
	Manifesta consciência fonológica		■	■	■	
	Lê palavras		■	■	■	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação		■	■	■	
	Identifica tema		■	■	■	
	Realiza inferência		■	■	■	
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto		■	■	■	
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas		■	■	■	
	Identifica elementos de um texto narrativo		■	■	■	■
	Estabelece relações entre textos		■	■	■	
	Distingue posicionamentos		■	■	■	
	Identifica marcas linguísticas		■	■	■	
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			■			
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				■		

De 150 a 200 pontos 6EF
De 175 a 225 pontos 8EF

PROFICIENTE

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	200	225	250	275
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras	■	■	■	
	Reconhece convenções gráficas	■	■	■	
	Manifesta consciência fonológica	■	■	■	
	Lê palavras	■	■	■	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	■	■	■	
	Identifica tema	■	■	■	
	Realiza inferência	■	■	■	
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	■	■	■	
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas	■	■	■	
	Identifica elementos de um texto narrativo	■	■	■	
	Estabelece relações entre textos	■	■	■	
	Distingue posicionamentos	■	■	■	
	Identifica marcas linguísticas	■	■	■	
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		■		■	
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		■		■	

De 200 a 250 pontos 6EF
De 225 a 275 pontos 8EF



AVANÇADO

DOMÍNIOS		COMPETÊNCIAS	250	275	300	325	350	375	400	425	450	475	500
<p>APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA</p>	Identifica letras		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reconhece convenções gráficas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Manifesta consciência fonológica		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Lê palavras		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<p>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</p>	Localiza informação		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identifica tema		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Realiza inferência		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<p>PROCESSAMENTO DO TEXTO</p>	Identifica gênero, função e destinatário de um texto		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Estabelece relações lógico-discursivas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identifica elementos de um texto narrativo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Estabelece relações entre textos		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Distingue posicionamentos		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica marcas linguísticas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
PADRÕES DE DESEMPENHO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			■										
PADRÕES DE DESEMPENHO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			■										

Acima de 250 pontos 6EF
Acima de 275 pontos 8EF

Nível de desempenho 1

Até 150 pontos

- » Realizar inferência em textos não verbais e que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira278>>. Acesso em: 5 mar. 2012. (P050443BH_SUP)

(P050443BH) Nesse texto, a menina está chorando porque

- A) achou a fantasia do palhaço feia.
- B) ficou com medo da cara do palhaço.
- C) o palhaço contou uma história triste.
- D) o palhaço pisou no pé dela.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes interpretarem um texto com auxílio de material gráfico. Nesse caso, como suporte para a tarefa, foi utilizada uma tirinha, gênero muito comum no ambiente escolar. Espera-se que os estudantes sejam capazes de articular as falas dos balões com os elementos visuais das cenas, além de perceber o desenvolvimento da história, a fim de construir uma interpretação adequada.

Para chegar ao gabarito, os respondentes deveriam seguir a sequência narrativa apresentada, para compreender que, ao contrário do que o menino esperava, a menina chora porque o amigo pisa no seu pé. Essa interpretação é alcançada considerando-se a leitura da tirinha como um todo e, mais especificamente, do último quadrinho, onde é apresentada a imagem que sugere a dor sentida pela menina, indicada pelas estrelas ao redor dos pés e as lágrimas. Portanto, acertaram o item aqueles que assinalaram a letra D, o gabarito.

Nível de desempenho 2

De 150 a 175 pontos

- » Localizar informação explícita em contos.
- » Identificar o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas.
- » Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.
- » Inferir características de personagem em fábulas.
- » Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
- » Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmento de diário.

Leia o texto abaixo.

O Diário de Anne Frank Domingo, 14 de junho de 1942	
5	<p>Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)</p> <p>Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.</p>
10	<p>Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. [...] De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva [...] e uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência. [...]</p>

Disponível em: <<http://www.starnews2001.com.br/anne-frank/diary.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012. Fragmento. (P050309BH_SUP)

(P050309BH) De acordo com esse texto, a menina acordou cedo porque

- A) a avó mandou uma carta.
- B) a gata se esfregou na perna dela.
- C) era o dia do aniversário dela.
- D) foi comprar presente com os pais.

Esse item avalia a habilidade de estabelecer relações de causa e consequência entre as partes de um texto. Nesse caso, o suporte do item apresenta um diário, em que a autora relata sobre o dia de seu aniversário.

Um ponto de dificuldade para resolução desse item pode ser o fato de a relação causal destacada no comando do item ocorrer de forma implícita no texto, ou seja, sem os marcadores linguísticos que comumente são usados para estabelecer essa relação, como as conjunções “porque” ou “visto que”, o que exige do estudante refinamento de leitura.

Dessa forma, os respondentes que acertaram o item, marcando a alternativa C, conseguiram compreender que o trecho “afinal, era meu aniversário” oferece a causa de a menina acordar cedo.

Nível de desempenho 3

De 175 a 200 pontos

- » Localizar informação explícita em contos e reportagens.
- » Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos e em instrução de jogo.
- » Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
- » Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
- » Depreender o efeito de sentido sugerido pelo ponto de exclamação em conto.

Leia o texto abaixo.

Máquinas voadoras	
5	<p>O ser humano sempre admirou a capacidade de voo dos pássaros. Ao longo da história, há vários registros de tentativas de voo, sempre frustradas, mas que deixaram clara a busca do homem pela conquista dos ares. É até engraçado imaginar como eram essas tentativas, imagine só: usar um par de asas feitas de madeira e penas, imitando as asas dos pássaros que eram colocadas nos braços e a ideia é que se movimentassem como asas. Agora pode mesmo parecer engraçado, mas eles levavam muito a sério!</p>
10	<p>O fato é que quem primeiro pensou em algum instrumento mais viável para voar, através de um estudo científico, foi Leonardo da Vinci, que criou um protótipo de avião no século XV. Outro fato marcante para a história da aviação foi a invenção dos planadores, por Otto Lilienthal. [...]</p>
15	<p>Entre essas máquinas voadoras maravilhosas, não podemos nos esquecer dos balões, que viraram “febre” em 1783, ano da primeira ascensão de um balão tripulado. O problema que logo ficou evidente é que não havia como controlá-los, e nem sempre eles desciam onde as pessoas queriam.</p>
20	<p>Este problema foi solucionado somente cem anos depois, em 1898, quando o brasileiro Alberto Santos Dumont construiu o primeiro balão semirrígido, chamado de dirigível. Tinha forma de charuto e seu motor era movido à gasolina. Os dirigíveis foram usados para fins comerciais por algum tempo, até que um de seus modelos mais famosos, o Zeppelin, pegou fogo ao pousar em um aeródromo dos EUA.</p>
	<p>Finalmente, o parente mais próximo do avião que conhecemos hoje foi aos ares pela primeira vez em 1906: era o 14 Bis, também criado por Santos Dumont. [...]</p>

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/maquinas-voadoras.html>>. Acesso em: 17 abr. 2012. Fragmento. (P060512BH_SUP)

(P050018E4) De acordo com esse texto, Leonardo Da Vinci criou

- A) o parente mais próximo do avião.
- B) o protótipo de um avião.
- C) os balões.
- D) os planadores.

Esse item avalia a habilidade de os estudantes localizarem uma informação que está explícita na superfície textual. Como suporte para a tarefa foi utilizada uma reportagem, voltada para o público infantojuvenil, que discorre sobre a origem da invenção do avião.

Para satisfazer a proposta do item, os respondentes deveriam localizar, no segundo parágrafo do texto, a infor-

mação que, em conformidade com o texto, completa a sentença que serve de comando para resposta. Nesse sentido, aqueles que marcaram a alternativa B, o gabarito, demonstraram ser capazes de localizar informações explícitas em textos informativos.

Nível de desempenho 4

De 200 a 225 pontos

- » Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
- » Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.
- » Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.
- » Identificar assuntos comuns a duas reportagens.
- » Identificar o efeito de humor em piadas.
- » Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.
- » Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos, tirinhas e texto didático, além de reconhecer o referente de expressão adverbial em conto.
- » Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.
- » Inferir efeito de humor em tirinhas e em histórias em quadrinhos.
- » Estabelecer relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar.

Leia o texto abaixo.

A mosca que mora na teia	
5	<p>Pra encurtar a história, nem vou contar como Maradona, a mosca, escapou do açucareiro, pois foi tampada lá dentro e não havia meio de alguém destampar.</p> <p>Não vou contar também como foi que Maradona aprendeu que através da vidraça mosca não passa.</p> <p>Pois bem... um dia Maradona caiu na teia.</p> <p>– Lá vem a aranha... ronc, ronc, ronc... preciso esconder-me...</p> <p>– Aonde, meu Deus? Que teia mais pegajosa! – gritava Maradona.</p> <p>A aranha vinha vindo, chegando devagarinho.</p> <p>– Virar almoço de aranha, não!!! – gritava aterrorizada Maradona.</p>
10	<p>E a aranha vinha andando, andando.</p> <p>A aranha vinha andando, andando e por sorte, mas por muita sorte mesmo alguém acendeu a luz.</p> <p>A sombra apareceu na parede. Maradona ficou grande, maior que a aranha. A aranha levou um susto tão grande que morreu de susto e caiu.</p>
15	<p>Maradona resolveu então morar na teia: a teia da mosca.</p>

Disponível em: <<http://www.historias-infantis.com/a-mosca-que-mora-na-teia/>>. Acesso em: 15 abr. 2013. (P050403E4_SUP)

(P050405E4) No trecho "... foi tampada **lá dentro**..." (l. 2), a expressão destacada refere-se à palavra

- A) história.
- B) açucareiro.
- C) vidraça.
- D) teia.

O objetivo desse item é avaliar a habilidade de os estudantes realizarem operações de retomada pronominal ou lexical, identificando repetições ou substituições que contribuam para a continuidade do texto. Nesse caso, utilizou-se como suporte para a tarefa um conto infantojuvenil.

Para chegar ao gabarito do item, os estudantes deveriam retornar ao texto e localizar, no primeiro parágrafo, que o referente da expressão adverbial "lá dentro" é a palavra "açucareiro", o lugar onde Maradona ficou preso. Nesse sentido, aqueles que marcaram a alternativa B demonstraram ser capazes de realizar operações de retomada lexical.

Nível de desempenho 5

De 225 a 250 pontos

- » Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.
- » Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais.
- » Identificar assunto comum a cartas e poemas.
- » Identificar informação explícita em letras de música, contos, fragmentos de romances, crônicas e em textos didáticos.
- » Reconhecer assunto em poemas, tirinhas e texto informativo.
- » Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.
- » Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances.
- » Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.
- » Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
- » Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
- » Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.
- » Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.
- » Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.
- » Diferenciar opinião de fato em reportagens.
- » Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
- » Inferir efeito de sentido da repetição de expressões em crônicas.

Leia o texto abaixo.

Máquinas voadoras	
5	<p>O ser humano sempre admirou a capacidade de voo dos pássaros. Ao longo da história, há vários registros de tentativas de voo, sempre frustradas, mas que deixaram clara a busca do homem pela conquista dos ares. É até engraçado imaginar como eram essas tentativas, imagine só: usar um par de asas feitas de madeira e penas, imitando as asas dos pássaros que eram colocadas nos braços e a ideia é que se movimentassem como asas. Agora pode mesmo parecer engraçado, mas eles levavam muito a sério!</p>
10	<p>O fato é que quem primeiro pensou em algum instrumento mais viável para voar, através de um estudo científico, foi Leonardo da Vinci, que criou um protótipo de avião no século XV. Outro fato marcante para a história da aviação foi a invenção dos planadores, por Otto Lilienthal. [...]</p>
15	<p>Entre essas máquinas voadoras maravilhosas, não podemos nos esquecer dos balões, que viraram “febre” em 1783, ano da primeira ascensão de um balão tripulado. O problema que logo ficou evidente é que não havia como controlá-los, e nem sempre eles desciam onde as pessoas queriam.</p>
20	<p>Este problema foi solucionado somente cem anos depois, em 1898, quando o brasileiro Alberto Santos Dumont construiu o primeiro balão semirrígido, chamado de dirigível. Tinha forma de charuto e seu motor era movido à gasolina. Os dirigíveis foram usados para fins comerciais por algum tempo, até que um de seus modelos mais famosos, o Zeppelin, pegou fogo ao pousar em um aeródromo dos EUA.</p> <p>Finalmente, o parente mais próximo do avião que conhecemos hoje foi aos ares pela primeira vez em 1906: era o 14 Bis, também criado por Santos Dumont. [...]</p>

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/maquinas-voadoras.html>>. Acesso em: 17 abr. 2012. Fragmento. (P060512BH_SUP)

(P050019E4) No trecho “... viraram **‘febre’**...” (l.12), a palavra destacada significa

- A) confusão.
- B) doença.
- C) mania.
- D) raiva.

O objetivo desse item é avaliar a habilidade dos estudantes em inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Nesse caso, utilizou-se como suporte para a tarefa uma reportagem voltada para o público infantojuvenil, cuja linguagem mescla trechos formais e expressões coloquiais.

Para chegar ao gabarito do item, os estudantes precisariam retomar o parágrafo em que se encontra a palavra “febre”, destacada no comando do item, a fim de compreender o contexto em torno do qual o sentido da palavra se estabelece. A partir desses dados contextuais, como as aspas que indicam o sentido figurado da palavra, e do acionamento de informações extratextuais acerca do significado da palavra, os respondentes que conseguiram inferir que a palavra “febre” foi usada para indicar que os balões viraram mania, modismo na época de sua invenção. Portanto, esses estudantes possivelmente marcaram a alternativa C, o gabarito.

Nível de desempenho 6

De 250 a 275 pontos

- » Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.
- » Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.
- » Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.
- » Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges, reportagens e abaixo-assinado.
- » Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.
- » Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
- » Interpretar sentido de conjunções e de advérbios e relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
- » Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.
- » Inferir informação em contos e reportagens.
- » Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.
- » Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
- » Inferir efeito de humor em piadas e moral em fábulas.
- » Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.
- » Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.
- » Reconhecer o assunto comum entre textos informativos.

Leia o texto abaixo.

Do bonde ao automóvel	
5	<p>Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde, um veículo elétrico muito usado para o transporte público. No Brasil, o bonde foi muito comum nas principais cidades. Hoje, poucos ainda funcionam. O mais charmoso deles é o que vai até o alto do bairro de Santa Tereza, no Rio de Janeiro. É um passeio superlegal, experimental!</p> <p>Em 1863, surgiu o metrô. Foi uma revolução e tanto. Afinal, os vagões do metrô andavam por baixo da terra! Hoje, nas grandes cidades, o metrô é a melhor forma de transporte, porque não polui o ar e com ele você fica longe dos terríveis congestionamentos de trânsito.</p>
10	<p>Mas, em matéria de transporte, o grande passo mesmo foi dado pelo alemão Karl Benz, que inventou o carro, em 1885. Mas era tão caro, tão caro, que só em 1908 as pessoas puderam começar a comprá-lo.</p>

Disponível em: <<http://www.canalkids.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2010. (P060014B1_SUP)

(P060015B1) Nesse texto, a frase que apresenta uma opinião é:

- A) “Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde,...”. (l. 1)
- B) “... o bonde foi muito comum nas principais cidades.”. (l. 2)
- C) “É um passeio superlegal,...”. (l. 4)
- D) “Em 1863, surgiu o metrô.”. (l. 5)

Esse item avalia a habilidade de distinguir, entre fragmentos de um texto, aquele que expressa uma opinião do autor. Para isso, os estudantes devem ser capazes de identificar marcas de posicionamento, nas quais o locutor deixa transparecer sua opinião, em contraposição a trechos do texto que configuram fatos, os quais não expressam juízos de valor ou julgamentos.

Nesse item, o estudante deveria, após realizar uma leitura global do texto, reconhecer que, além de descrever as ações e fatos históricos, o autor também revela seus julgamentos e impressões pessoais acerca dos meios de transporte.

Portanto, os estudantes que assinalaram a alternativa C, o gabarito, demonstraram ter reconhecido no trecho em que o autor qualifica o passeio de bonde em Santa Tereza como “superlegal” como uma marca de opinião.

Nível de desempenho 7

De 275 a 300 pontos

- » Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.
- » Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.
- » Identificar opinião em poemas e crônicas.
- » Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.
- » Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.
- » Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.
- » Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos, crônicas, fragmentos de romances, artigos de opinião e reportagens.
- » Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.
- » Inferir informações implícitas.
- » Interpretar efeito de humor em piadas, contos e em crônica.
- » Inferir o efeito de sentido da pontuação, da polissemia como recurso para estabelecer humor e da ironia em tirinhas, anedotas e contos.
- » Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
- » Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos.
- » Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.
- » Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.a

Leia o texto abaixo.

Escolas americanas atrasam aula para manter jovem ligado	
5	<p>Jilly dos Santos bem que tentava chegar à escola no horário. Programava o alarme de seu telefone para tocar três vezes sucessivas. Deixava de tomar o café da manhã. Maquiava-se às pressas já no carro, dirigido por seu pai irritado. Mas poucas vezes no ano passado conseguiu chegar ao seu colégio, o <i>Rock Bridge High School</i>, em Columbia, Missouri, antes do primeiro sinal, às 7h50.</p>
10	<p>Então ela soube que as aulas iam começar ainda mais cedo, às 7h20. “Pensei: ‘Se isso acontecer, eu morro’”, lembrou a estudante de 17 anos. [...] Foi quando a adolescente com <i>déficit</i> de sono virou ativista do sono, decidida a convencer o conselho de ensino de uma verdade que conhecia desde o íntimo de seu corpo cansado: adolescentes são movidos por seu próprio desenvolvimento físico a se deitar tarde e acordar tarde.</p>
15	<p>O movimento iniciado há quase 20 anos para fazer as aulas do ensino secundário começarem mais tarde vem ganhando força em comunidades como Columbia. Centenas de escolas em todo o país vêm cedendo ao acúmulo de evidências dadas por pesquisas sobre o relógio biológico adolescente. [...]</p>
20	<p>Novas evidências sugerem que o adiamento do início das aulas traz benefícios. Pesquisadores na Universidade do Minnesota estudaram oito colégios em três Estados antes e depois da mudança.</p>
25	<p>Resultados indicam que quanto mais tarde as aulas começam, melhor é o desempenho dos alunos em vários quesitos, incluindo saúde mental, índices de acidentes de carro, frequência escolar e, em alguns casos, aproveitamento e notas em provas padronizadas.</p>
30	<p>Quando o cérebro se desenvolve e a atividade hormonal aumenta, adolescentes que dormem oito horas diárias regularmente podem aprender melhor e têm menos chances de se atrasar, envolver-se em brigas ou sofrer lesões esportivas. Dormir bem também pode moderar sua tendência a tomar decisões de modo impulsivo ou arriscado.</p> <p>Durante a puberdade, a melatonina, o hormônio “do sono”, é liberada mais tarde nos adolescentes, razão pela qual eles só sentem sono por volta das 23h. A sonolência pode ser adiada ainda mais pela luz azul estimulante dos aparelhos eletrônicos, que engana o cérebro, levando-o a continuar desperto, como que com a luz do dia, atrasando a liberação da melatonina e o adormecimento. O estudo do Minnesota observou que 88% dos alunos levavam seu celular para o quarto.</p> <p>Resistentes à mudança, muitos pais e alguns estudantes dizem que ela faz os treinos esportivos terminarem tarde, prejudica empregos de alunos que trabalham e reduz o tempo de que dispõem para fazer lição de casa. A resistência se deve, dizem estudiosos, ao ceticismo quanto ao caráter essencial do sono.</p>

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1426205-escolas-americanas-atrasam-aula-para-manter-jovem-ligado.shtml>>. Acesso em: 19 mar. 2014. Fragmento. (P090210F5_SUP)

(P090213F5) Sobre o sono dos adolescentes, o autor desse texto afirma que

- A) as escolas americanas atenderam às reivindicações de Jilly dos Santos.
- B) as luzes dos aparelhos eletrônicos ajudam os adolescentes a dormir mais.
- C) os adolescentes das escolas americanas se tornaram ativistas do sono.
- D) os alunos têm melhor rendimento escolar quando acordam mais tarde.

Esse item avalia a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto verbal. Essa habilidade requer estratégias de leitura mais sofisticadas, pois exige que o estudante construa, a partir do que está exposto no texto, uma interpretação que vai além da superfície textual. Para isso, espera-se que o estudante compreenda o texto como um todo, para dele retirar a informação solicitada.

O texto usado para avaliar a habilidade é uma reportagem que aborda a dificuldade dos adolescentes em acordar

cedo para chegar à escola e as medidas inovadoras de algumas instituições, que decidiram atrasar o horário de entrada dos alunos visando aumentar o rendimento.

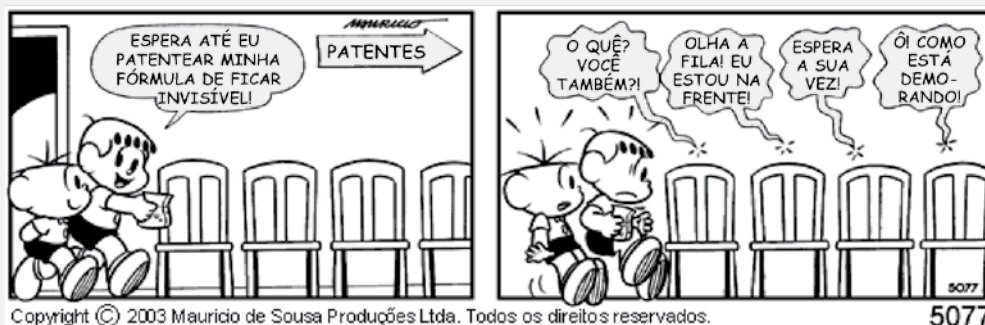
O comando do item direciona o estudante a inferir como o autor apresenta a temática. Os respondentes deveriam perceber que o autor apresenta aspectos positivos dessas medidas, principalmente nos parágrafos 4 e 5, sendo possível, dessa forma, depreender que o gabarito é a alternativa D.

Nível de desempenho 8

De 300 a 325 pontos

- » Localizar a informação principal em reportagens.
- » Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.
- » Identificar assunto principal em notícia e opinião em contos e cartas do leitor.
- » Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.
- » Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.
- » Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens.
- » Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.
- » Reconhecer opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.
- » Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
- » Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos.
- » Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges.
- » Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
- » Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação.
- » Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de diminutivo em crônica.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira315>>. Acesso em: 2 mar. 2011. (P051056RJ_SUP)

(P051057RJ) No segundo quadrinho, o uso da pontuação em “O quê? Você também?!” indica

- A) tristeza.
- B) deboche.
- C) medo.
- D) surpresa.

A habilidade avaliada por esse item diz respeito ao reconhecimento do efeito de sentido decorrente da pontuação e de outras notações. Nesse caso, utilizou-se como suporte uma tirinha, gênero familiar aos estudantes, em que é comum o uso dos sinais de exclamação e interrogação, assim como outras notações, para marcar sentimentos e expressões nas falas dos personagens.

Para satisfazer a proposta do item, era preciso compreender a narrativa apresentada na tirinha para então per-

ceber que as interrogações e a exclamação presentes no trecho de fala em análise sugerem a sensação de espanto ou surpresa do personagem invisível ao ver que os garotos também queriam patentear a mesma fórmula.

Nesse sentido, os estudantes que marcaram a alternativa D sugerem ter desenvolvido a habilidade no tocante ao uso dessa pontuação.

Nível de desempenho 9

De 325 a 350 pontos

- » Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.
- » Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.
- » Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.
- » Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.
- » Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.
- » Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.
- » Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.
- » Diferenciar fato de opinião em artigos, reportagens e crônica.
- » Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.
- » Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
- » Reconhecer a finalidade de texto informativo com linguagem científica.
- » Reconhecer a ideia defendida em artigo de opinião.

Legumes e verduras

Sabia que os legumes e verduras são importantes para a sua saúde? É isso mesmo! Nada de fazer cara feia quando sua mãe vier com um prato de salada para você comer. Na verdade, ela quer que você cresça forte e saudável, por isso, é importante comer tudinho, combinado?

Os legumes e verduras são importantes [...] pois fornecem muitas vitaminas, sais minerais, fibras e energias para você poder brincar bastante. Você deve comer, pelo menos, três porções de legumes e verduras por dia. [...]

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/legumes-e-verduras.html>>. Acesso em: 19 jan. 2012. Fragmento. (P050392BH_SUP)

(P050161E4) No trecho “Nada de fazer cara feia...”, a linguagem utilizada é

- A) formal.
- B) informal.
- C) poética.
- D) técnica.

A habilidade avaliada por esse item diz respeito ao reconhecimento das marcas linguísticas que caracterizam a variante utilizada. Como suporte para a tarefa utilizou-se um texto informativo, cuja linguagem é voltada para o público infanto-juvenil, que tenta estabelecer o diálogo com esse leitor, por meio de perguntas e expressões coloquiais.

Portanto, para chegar ao gabarito, os estudantes poderiam reconhecer que essas características linguísticas do texto o tornam mais informal, principalmente na expressão destacada no comando do item, “Nada de fazer cara feia”, cuja construção é comum na oralidade e característica da linguagem coloquial, marcando, assim, a alternativa B.

Nível de desempenho 10

De 350 a 375 pontos

- » Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.
- » Identificar variantes linguísticas em letras de música e reportagens.
- » Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
- » Inferir o sentido de palavra em reportagem.

Leia o texto abaixo.

É verdade que o açaí é uma das frutas mais calóricas que existem?	
5	<p>Não é, não. Só para comparar, 100 gramas da fruta têm em média 65 calorias. É o mesmo que 100 gramas de manga ou de maçã, e bem menos que 100 gramas de banana (105 calorias), de abacate (162 calorias) ou do supercalórico tamarindo (230 calorias). Mas de onde vem a má fama do açaí? “O que torna o açaí consumido nas lanchonetes bastante calórico é a adição de outros ingredientes no preparo da polpa, como açúcar e xarope de guaraná”, explica o químico Hervé Rogez, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e autor do livro <i>Sabor Açaí</i>.</p>
10	<p>O famoso açaí “na tigela”, popular na região Sudeste, é preparado justamente com essa polpa turbinada. E com uma agravante: muitas vezes, o açaí vem acompanhado de outras delícias, como banana e granola, que aumentam muito o total de calorias [...]. Mas não entre na neura de ficar contando calorias que nem louco. Vale a pena comer açaí de vez em quando, porque ele é supernutritivo. “Primeiro, o açaí tem ação antioxidante – ele é tão bom quanto o vinho para retardar o envelhecimento. Segundo, sua gordura é saudável, semelhante à do azeite de oliva, e faz bem ao sistema cardiovascular”, afirma a nutricionista Cynthia Antonaccio [...]. Sem contar que a fruta é rica em fibras, manganês, cobre, cálcio, magnésio, proteínas e potássio.</p>
15	<p>Uma última curiosidade sobre a fruta é que seu modo de consumo no Norte e Nordeste do país é bem diferente. Nessas regiões, suco de açaí é misturado à farinha de mandioca ou tapioca. O produto final é um mingau meio doce, que os nortistas adoram comer com peixe frito.</p>
20	

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/e-verdade-que-o-acai-e-uma-das-frutas-mais-caloricas-que-existem>>. Acesso em: 21 ago. 2013. Fragmento. (P090057F5_SUP)

(P090439F5) O termo em destaque no trecho “... não entre na **neura**...” (l. 10-11) significa

- A) algo que incomoda.
- B) ideia fixa.
- C) limitação.
- D) mania de perseguição.

A habilidade avaliada por esse item tem por objetivo aferir se os estudantes são capazes de identificar o sentido de uma determinada palavra ou expressão, de acordo com o contexto no qual está inserida. Sendo assim, tão importante quanto entender de que forma se manifesta o valor metafórico de um determinado vocábulo, é compreender de que maneira ele está relacionado ao contexto em que aparece, revelando sua significação.

Nesse caso, o texto que dá suporte ao item é uma reportagem sobre as calorias do açaí, que tenta desmistificar a

ideia de que essa é uma das frutas mais calóricas existentes, para tanto, o autor recorre a falas de especialistas e comparações com outras frutas.

O enunciador optou pelo uso de gírias e de expressões da oralidade. Nesse contexto informal, encontra-se a expressão em análise no item, já que seria necessário o reconhecimento de que o termo “neura” é uma gíria e está associada ao sentido de inflexibilidade. Sendo assim, aqueles que escolheram a alternativa B identificaram o gabarito.

Nível de desempenho 11

Acima de 375 pontos

- » Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.
- » Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.
- » Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.
- » Inferir o sentido de palavras em poemas, conto e texto jornalístico.
- » Inferir o efeito de sentido provocado pela repetição de formas verbais em fábula.
- » Reconhecer o tema comum entre textos do gênero poema.

Leia os textos abaixo.

Texto 1	Texto 2
Mãe	Pré-história
<p>5 De patins, de bicicleta, de carro, moto, avião nas asas da borboleta e nos olhos do gavião de barco, de velocípedes a cavalo num trovão nas cores do arco-íris no rugido de um leão na graça de um golfinho 10 e no germinar de um grão teu nome eu trago, mãe, na palma da minha mão.</p> <p style="text-align: right;"><small>CAPARELLI. <i>Tigres no quintal</i>. Porto Alegre: Kuarup, 1989. p. 46.</small></p>	<p>Mamãe vestida de rendas. Tocava piano no caos. Uma noite abriu as asas Cansada de tanto som, Equilibrou-se no azul, De tonta não mais olhou Para mim, para ninguém: Cai no álbum de retratos.</p> <p style="text-align: center;"><small>MENDES, Murilo. Disponível em: <http://www.aomestre.com.br/esp_liter/spc_murilo.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.</small></p>

(P090248C2_SUP)

(P090248C2) Esses dois textos tratam

- A) da lembrança das brincadeiras de criança.
- B) da presença da mãe em todos os lugares.
- C) do sentimento de perda do filho.
- D) do sentimento do eu lírico com sua mãe.

A habilidade avaliada por esse item privilegia o reconhecimento de diferentes formas de abordagem de uma informação ao comparar textos que tratam de uma mesma temática. Para executar tal tarefa foram utilizados dois poemas de curta extensão e vocabulário simples, que tratam da relação do eu lírico com sua mãe.

A proposta apresentada no comando do item requer dos respondentes uma análise comparativa dos textos utilizados como suporte, buscando por meio dessa atividade que eles reconheçam o traço do Texto 1 mantido no Texto 2. Assim, os estudantes que marcaram a alternativa D conseguiram identificar o gabarito.

4

COMO SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DA ADEPE-MT?

Realizado o processamento dos testes, ocorre a divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes.

O processo de avaliação em larga escala não acaba quando os resultados chegam à escola. Ao contrário, a partir desse momento toda a escola deve analisar as informações recebidas, para compreender o diagnóstico produzido sobre a aprendizagem dos estudantes. Em continuidade, é preciso elaborar estratégias que visem à garantia da melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola, expressa na aprendizagem de todos os estudantes.

Para tanto, todos os agentes envolvidos – gestores, professores, famílias – devem se apropriar dos resultados produzidos pelas avaliações, incorporando-os à discussão sobre as práticas desenvolvidas pela escola.

O encarte de divulgação dos resultados da escola traz uma sugestão de roteiro para a leitura dos resultados obtidos pelas avaliações da ADEPE-MT. Esse roteiro pode ser usado para interpretar os resultados divulgados no Portal da Avaliação adepemt.caedufjf.net e no encarte Escola à vista!

5

COMO A ESCOLA PODE SE APROPRIAR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?

Apresentamos, a seguir, um Estudo de Caso de apropriação dos resultados da avaliação externa. Este estudo representa uma das diversas possibilidades de trabalho com os resultados, de acordo com a realidade vivida pela comunidade escolar.

Mudanças a partir da apropriação dos resultados da avaliação externa

Juliana era professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola Silmara Rosa. Quando se formou em Pedagogia, Juliana estava ciente do seu papel de alfabetizadora e sabia que haveria muitos desafios a serem enfrentados para garantir a aprendizagem de seus estudantes. No entanto, a professora, recém-formada, não imaginava que diversos fatores iriam influenciar em seu trabalho.

Ao ser efetivada em sua atual escola, a primeira ação de Juliana foi conhecer o Projeto Político Pedagógico, o PPP, como se referiam seus professores formadores. Além disso, buscou com os novos colegas, orientações sobre o planejamento e a proposta curricular da rede. Entretanto, ao chegar à escola e solicitar o PPP, o acesso ao documento não foi simples e fácil, pois estava desatualizado. Ao consultar os colegas, poucos conseguiram

orientá-la sobre como proceder em relação ao planejamento. Foi nesse primeiro contato que a professora começou a perceber que pertenceria a um universo bem diferente daquele que imaginava encontrar.

Suas preocupações, enquanto graduanda em Pedagogia, sempre foram voltadas para o saber ensinar e para o saber alfabetizar. Durante os momentos de formação, sua turma esteve em contato constante com aspectos relacionados à importância da utilização das orientações curriculares e da construção de planos de aula, com foco no uso de diferentes metodologias e práticas pedagógicas.

Além disso, algumas disciplinas faziam referência constante ao PPP e Juliana sabia que ele deveria ser consultado e atualizado periodicamente pelos gestores e pela equipe pedagógica. Esse documento deveria apresentar detalhes da escola, com os objetivos educacionais e os meios que seriam utilizados para um rendimento adequado pelos estudantes. Assim, ao longo de sua formação, considerando tantos elementos do contexto escolar, Juliana sempre buscou aproveitar todas as oportunidades para se aperfeiçoar, fazendo com dedicação vários cursos e estágios que julgava interessantes para auxiliá-la nessas tarefas.

A escola em que Juliana foi lotada era mediana, possuía, em seus três turnos, apenas 29 turmas. Localizada em um bairro periférico, a escola enfrentava problemas de cunho social para garantir a aprendi-

zagem de seus estudantes. Na sala dos professores, Juliana sempre escutava que a maior parte dos estudantes não possuía incentivo familiar e que os responsáveis quase não apareciam na escola para saber da vida escolar de seus filhos. Na verdade, por conta da pouca adesão, a direção já não realizava mais reuniões de pais. Sem diálogo com a família, a responsabilidade pela educação dos estudantes ficava exclusivamente com a escola e, principalmente, com os professores. Isso era uma queixa recorrente entre seus colegas de trabalho, que alegavam não conseguir grandes avanços na aprendizagem dos seus estudantes por conta dos fatores extraescolares e pela falta de apoio familiar.

Apesar de se sentir preparada para enfrentar a vida docente, Juliana descobriu que, na prática, era preciso, sim, saber ensinar, saber alfabetizar, saber planejar aulas. Percebeu que seus cursos foram de grande valia, mas era preciso, também, saber lidar com a diversidade encontrada em sua sala de aula, com as histórias que seus estudantes traziam e com a realidade que envolvia a comunidade em que sua escola estava inserida. E isso, inicialmente, foi um choque para a professora novata, cheia de planos e idealizações.

Juliana sabia que não apenas a sua turma enfrentava essas dificuldades, sendo essa uma situação vivenciada por toda a escola. Por isso, seu primeiro passo foi conver-

“

[...] na prática, era preciso, sim, saber ensinar, saber alfabetizar, saber planejar aulas [...] mas era preciso, também, saber lidar com a diversidade encontrada em sua sala de aula [...]

sar com os outros professores mais experientes e com mais tempo na escola, para saber como lidavam com esses fatores, sem que eles os desanimassem e atrapalhassem seus trabalhos. Nesse percurso, ela ouviu diferentes histórias e opiniões de seus colegas de trabalho, algumas um pouco desanimadoras, mas outras bem estimulantes.

Juliana era professora regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental e, apesar de todas as dificuldades encontradas, julgou que o seu trabalho estava sendo desenvolvido com êxito, uma vez que estava cumprindo o seu papel, independente das barreiras no caminho. Mas ela tinha consciência de que, mesmo com toda a sua dedicação e empenho, seus estudantes ainda apresentavam muitas dificuldades, e estavam muito aquém daquilo que era esperado deles no 3º ano do Ensino Fundamental.

Em abril, Juliana foi convidada para participar de uma reunião sobre o programa de avaliação estadual que já existia há três anos na rede. Juliana conhecia pouco sobre avaliação externa, sabia de algumas avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, mas não conhecia qual era o objetivo dessas avaliações, nem a

metodologia utilizada. Sua reação, a princípio, foi questionar o porquê de mais uma prova, sendo que já existiam outras. Como essa avaliação poderia ajudar, sendo que ela já sabia a situação de seus estudantes? Será que a intenção era avaliar o desempenho dos professores? Além de seus próprios questionamentos, Juliana começou a ouvir o questionamento de seus colegas que já estavam na rede desde o surgimento do programa de avaliação estadual, e a cada fala ficava mais apreensiva com o objetivo daquela avaliação. A preocupação de Juliana justificava-se pelo fato de ela mesma saber que seus estudantes apresentavam dificuldades e, portanto, não teriam, dependendo do teste, um rendimento satisfatório. Ela seria punida por isso? Seria vista pelos seus colegas como uma má profissional?

Desde o início da faculdade, Juliana sempre se preocupou em informar-se sobre os assuntos relacionados à educação, mas o tema avaliação externa não havia sido discutido durante o curso, e ela pouco tinha ouvido falar sobre esse assunto. Por isso, apesar de não acreditar que a reunião seria produtiva, pois, na maior parte das vezes, as reuniões viravam grandes discussões, Juliana resolveu participar, com a intenção de esclarecer suas dúvidas

iniciais, também, para conhecer melhor o programa de avaliação.

Na reunião, conduzida pela coordenadora pedagógica Rita, foi possível perceber que grande parte dos professores, apesar de estar na escola havia bastante tempo, não estava envolvida com o programa. E foi abordando essa situação que Rita iniciou a fala dela, demonstrando preocupação com o pouco engajamento de sua equipe com a avaliação e, também, com a mudança negativa nos resultados de um ano para o outro.

A coordenadora pedagógica sabia de todas as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos seus professores, principalmente as relacionadas ao pouco envolvimento familiar e às condições socioeconômicas da comunidade. Além disso, existiam algumas dificuldades em relação ao planejamento escolar. O PPP, importante documento de gestão dos resultados de aprendizagem, por meio da projeção e da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar, encontrava-se desatualizado. Os professores não tinham o costume de consultar a proposta curricular da rede. Rita sabia que um trabalho grande ainda haveria de ser feito.

A coordenadora pedagógica conhecia detalhadamente os resul-

“

[...] sempre se preocupou em informar-se sobre os assuntos relacionados à educação, mas o tema avaliação externa não havia sido discutido [...]

“

[...] a avaliação externa poderia ser mais um importante instrumento para o planejamento pedagógico e, por meio dela, era possível acompanhar em quais habilidades os estudantes apresentavam dificuldade, em cada etapa de escolarização [...]

tados de sua escola, que nos dois últimos anos mostravam uma deficiência enorme na aprendizagem: os resultados do primeiro ano da avaliação foram ruins, muito abaixo do que ela e a equipe pedagógica esperavam, e os do segundo ano foram ainda piores. Ela precisava reverter essa situação, mas não conseguia pensar sozinha em estratégias e projetos: seria necessário ter o apoio dos professores e dividir com eles as angústias e as responsabilidades.

A primeira estratégia seria, então, dado o relato de Juliana ao iniciar o trabalho na escola, era atualizar o PPP da escola. Como estavam trabalhando, naquele momento, com as informações sobre o rendimento

dos estudantes nas avaliações externas, foi esse o primeiro esforço de atualização do documento.

Rita estava envolvida com o programa de avaliação desde o início, mas ainda não tinha conseguido uma forma de quebrar os tabus referentes à avaliação e de fazer com que a equipe da escola a enxergasse como um instrumento a favor do trabalho docente. Então, como segunda estratégia, pensou que seria importante organizar uma reunião com os professores, mas seguindo uma proposta diferenciada: antes de falar da importância da aplicação do teste, que seria em outubro, e comentar o resultado do ano anterior, Rita começou a apresentar alguns exemplos de ações em diferentes contextos escolares, mesmo que de outras redes de ensino, que tinham conseguido aumentar a participação dos estudantes na avaliação e melhorar os resultados obtidos a partir do trabalho feito com base nos resultados e na consulta aos documentos oficiais da rede, como as propostas curriculares e o PPP. Para poder apresentar tais exemplos, Rita fez várias pesquisas e pediu apoio a sua Coordenadoria Regional. Aquela reunião já estava sendo preparada por Rita havia muito tempo.

Após a apresentação, Rita percebeu que os professores começaram a conversar entre si e a fazer perguntas sobre cada escola citada como exemplo. Foi a primeira reunião em que a coordenadora pedagógica enxergava algum interesse por parte de seus professores. Depois de responder aos questiona-

mentos, Rita apresentou novamente, pois já o tinha feito em outra data, os resultados de participação e proficiência dos anos anteriores, e marcou uma reunião para a semana seguinte. Nessa reunião, a coordenadora capacitaria os professores, para que eles pudessem analisar os resultados das avaliações e relacioná-los ao trabalho realizado pela equipe escolar.

Juliana saiu da reunião mais aliviada e com mais interesse sobre o tema. De acordo com exemplos apresentados, a avaliação externa poderia ser mais um importante instrumento para o planejamento pedagógico e, por meio dela, era possível acompanhar em quais habilidades os estudantes apresentavam dificuldade, em cada etapa de escolarização, e, também, saber em quais habilidades os estudantes possuíam mais facilidade. Juliana não estava mais preocupada com o julgamento que receberia por conta do resultado de seus estudantes, mas ansiosa para poder diagnosticar as dificuldades e relacioná-las aos conteúdos apresentados nas orientações curriculares, apresentando, assim, um norte para planejar seu trabalho. Ela sabia que, provavelmente, as dificuldades apresentadas por seus estudantes seriam as mesmas que eles já apresentavam em suas próprias avaliações internas, mas seria possível ter essa confirmação e saber se essa era a realidade dos estudantes de toda a escola ou, especificamente, de sua turma. Seria possível, também, saber se seus estudantes conseguiriam, em um teste elabora-

“

Todos concordaram que incentivar a leitura era um caminho essencial para melhorar o desempenho dos estudantes e que seria interessante conseguir o apoio das famílias nesse trabalho.

do por outras pessoas, demonstrar as habilidades que ela julgava que eles já tinham consolidado.

Como combinado, na segunda reunião sobre o programa de avaliação, Rita apresentou como a avaliação externa era pensada, sua metodologia e seus instrumentos. A coordenadora não era especialista no assunto, mas já o estava estudando havia um bom tempo, e sentiu-se segura para dividir com sua equipe o que ela havia aprendido. Com o fim da segunda reunião, ela solicitou que os professores analisassem os resultados obtidos nos anos anteriores e propusessem ações e projetos para melhorar o desempenho de seus estudantes. Rita passou o endereço do site para que eles conhecessem as revistas pedagógicas e a senha para que todos pudessem acessar os resultados.

Então, com o que havia aprendido na reunião pedagógica e de posse das revistas e dos resultados, Juliana analisou os dados de anos anteriores e tentou interpretá-los com o apoio da Matriz de Referência e da Escala de Proficiência. Ao pesquisar quais habilidades os estudantes do 3º ano apresentavam mais dificuldade, nas duas últimas edições da avaliação, percebeu que elas giravam em torno dos gêneros textuais e da produção escrita. Aqueles resultados não eram re-

ferentes aos estudantes de Juliana, mas ela, através das suas avaliações internas, sabia que aquelas eram as mesmas dificuldades que seus estudantes apresentavam. Por curiosidade, Juliana resolveu conhecer os resultados das outras etapas do ciclo de alfabetização, e descobriu que as dificuldades concentravam-se, também, em questões ligadas à leitura e à escrita.

Foi bem desanimador para Juliana conhecer a realidade da sua escola na avaliação, ver oficializado aquilo que ela presenciava todos os dias. Mas o que mais a incomodava era o fato de alguns professores encararem aquela situação como normal, pois já haviam se acostumado e não acreditavam que era possível reverter o quadro e conseguir melhorar o desempenho dos estudantes. Para ela, era impossível aceitar trabalhar sem perspectiva de melhora, sem acreditar no seu trabalho e no potencial de seus estudantes. Era preciso ao menos tentar!

Desde os seus primeiros dias na escola, Juliana pensava em fazer algum trabalho com seus estudantes utilizando a biblioteca, que possuía um bom número de livros infantis e era pouco frequentada. Como apresentado nas orientações curriculares, ela sabia que trabalhar a leitura de vários gêneros textuais iria melhorar a interpretação textual e a escrita de sua turma. Sua ideia inicial

era montar um “Cantinho de Leitura” na sua sala de aula, para estimular o gosto pela leitura, e fazer visitas regulares à biblioteca escolar, monitorando a escolha dos livros e a leitura dos mesmos pelos estudantes. Para a implementação da sua ideia, Juliana precisaria de alguns livros, por isso, resolveu conversar com Rita para ver o que poderia ser feito.

Para Rita, a ideia de Juliana era fácil de ser efetivada e muito interessante, por isso resolveu compartilhá-la com os demais professores do Ciclo de Alfabetização. Seria importante que todas as salas tivessem o seu “Cantinho de Leitura” e, também, que fosse criada uma agenda regular para a visita à biblioteca. Incentivar e estimular a leitura com certeza traria benefício para a aprendizagem dos estudantes, e a escola possuía recursos (livros) para implementar tal projeto.

Para apresentar a proposta do “Cantinho de Leitura” para os outros professores, Rita convocou uma reunião com os responsáveis pelo Ciclo de Alfabetização. Na reunião, ela pediu que Juliana falasse sobre a interpretação que tinha feito dos resultados, das conclusões a que chegou e sobre o “Cantinho de Leitura”. A fala de Juliana foi bem aceita pelos seus colegas e, com o decorrer da reunião, outras ideias complementares ao seu projeto foram surgindo. Todos concordaram que

incentivar a leitura era um caminho essencial para melhorar o desempenho dos estudantes e que seria interessante conseguir o apoio das famílias nesse trabalho. Sendo assim, tiveram, em conjunto, a ideia de fazer “O Dia do Livro na Escola” para inaugurar o “Cantinho de Leitura”: esse evento teria como principal foco sensibilizar os responsáveis sobre a importância de incentivar a leitura dos estudantes e mostrá-los como poderiam fazer isso.

Nas duas semanas seguintes, Juliana e os outros professores trabalharam na elaboração do evento: ensaiaram um grupo de estudantes para uma apresentação teatral, elaboraram os convites para os pais, organizaram um “Cantinho de Leitura” em cada sala e conseguiram doações de livros. No evento “O Dia do Livro na Escola”, cada estudante ganharia um livro de presente para ler em casa e os responsáveis seriam incentivados a acompanhar a leitura dos estudantes.

Apesar de muitos pais não terem participado do evento, o grupo de professores à frente do projeto ficou satisfeito com a participação e com o envolvimento dos que estavam presentes. A partir desse dia, cada professor começaria a utilizar o “Cantinho de Leitura” de sua sala e a levar seus estudantes à biblioteca. Foi combinado, também, que os pais seriam sempre lembrados da importância da leitura, através de bilhetes e de reuniões na escola. Além disso, os professores iriam se reunir de 15 em 15 dias para com-

partilhar seus trabalhos e trocar experiências.

Durante todo o ano, o projeto foi levado a sério pela escola. O trabalho compartilhado contribuiu não só para a aprendizagem dos estudantes, mas também para o entrosamento da equipe pedagógica e seu enriquecimento profissional. A insistência da escola em buscar o incentivo dos responsáveis conseguiu o apoio de alguns, antes pouco envolvidos com a educação de seus filhos.

Com todo o trabalho desenvolvido, Juliana e os demais professores perceberam melhora no desempenho de seus estudantes, e estavam curiosos para conhecer o resultado da avaliação externa aplicada naquele ano. Foi a primeira vez que a escola desenvolveu um trabalho pautado nos resultados da avaliação externa da rede estadual, por isso eles estavam ansiosos para ver como esse trabalho havia impactado os resultados e para quais caminhos eles iriam apontar.

No começo do ano seguinte, a coordenadora pedagógica Rita marcou uma reunião com os professores do Ciclo de Alfabetização para apresentar os resultados do ano anterior e conversar sobre eles. Rita acompanhou o trabalho realizado por Juliana e seus colegas, sabia que aquele resultado estava sendo esperado por todos e sentiu-se realizada por ter conseguido que o resultado das avaliações transformasse a prática de seus professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. O projeto

“Cantinho de Leitura”, proposto por Juliana, surgiu a partir da interpretação dos resultados da avaliação externa, e conseguiu mudar a relação dos estudantes com a leitura e a visão que a equipe pedagógica tinha da avaliação externa.

Quando apresentou o novo resultado, Rita parabenizou os professores por todo o empenho e pelo aumento da proficiência. Como consequência do trabalho realizado ao longo do ano anterior, a escola teve um resultado satisfatório. A coordenadora pedagógica, nessa mesma reunião, conversou com toda a equipe sobre as possibilidades de continuidade e adaptação do projeto para os próximos anos. Ela sabia que ainda havia um longo caminho pela frente, mas o primeiro passo já havia sido dado, quando os professores entenderam que os resultados poderiam ser utilizados para a melhoria do ensino da escola. Com o apoio de todos, Rita tratou de oficializá-lo no PPP, buscando continuar a atualização dele para consulta dos profissionais da escola.

Juliana que, inicialmente, havia se assustado com a ideia da avaliação externa, viu nela a possibilidade de obter informações para transformar a sua prática, melhorando a aprendizagem de seus estudantes. Para o novo ano, a equipe pedagógica, que agora estava ciente do papel dessa avaliação, planejou novas capacitações, para que todos pudessem conhecer mais esse instrumento e implementar novas ações.

6

QUE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODEM SER UTILIZADAS PARA DESENVOLVER DETERMINADAS HABILIDADES?

O texto apresentado nesta seção oferece propostas para a abordagem, em sala de aula, de algumas habilidades verificadas pelas avaliações externas em larga escala.

A importância de reconhecer semelhanças e diferenças de opiniões na formação de cidadãos críticos

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica encontra-se embasado numa concepção de linguagem interacionista. Isso sugere conceber a linguagem não como um mero reflexo do pensamento ou como um meio de se transmitirem informações codificadas a um receptor, mas sim como uma forma de agir sobre o interlocutor, através da produção de efeitos de sentido, em determinadas situações comunicativas, desenvolvidas em determinados contextos socioeconômicos, históricos e ideológicos. Orientar o ensino de Língua Portuguesa por esse viés sugere uma ruptura pedagógica com as metodologias embasadas em outras concepções de linguagem, como a de representação do pensamento ou como código. Sob a perspectiva interacionista, o leitor/ouvinte torna-se um sujeito ativo na prática de leitura e não mais um leitor que apenas deveria extrair ou decodificar passivamente informações que seriam intrínsecas ao texto, que passa a ser entendido como um produto de relações sociais,

condicionadas por diversos aspectos socioculturais, envolvendo sujeitos com experiências, ideologias e conhecimentos diversos e particulares, que são acionados no instante da leitura/interação.

Decorrem dessa perspectiva, duas grandes categorias textuais básicas: a categoria de textos de interpretação imediata, como notícias de jornal, manuais técnicos, normas de instrução, receitas médicas ou culinárias etc. Trata-se de textos voltados para situações de ordem prática, cuja leitura, normalmente, se desenvolve na vida cotidiana. Ao contrário, em uma segunda categoria, existem os textos mais complexos, carregados de significação, que podem conter múltiplas interpretações distintas. Trata-se, nesse caso, de textos voltados à fruição estético-literária e a concepções filosóficas, entre outras situações interacionais não tão pragmáticas quanto às anteriores. Tais textos demandam um processo de letramento mais amplo para serem compreendidos – considerando letramento o domínio de habilidades discursivas que vão além da alfabetização, ou seja, dos processos de aquisição e apropriação da língua escrita, no âmbito alfabético e ortográfico; letramento sugere domínio de habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Daí a importância de se trabalhar, em sala de aula, com diferentes gêneros textuais, que exercem variadas funções em nossa sociedade, para que os estudantes sejam familiarizados com toda essa diversidade textual.

Essa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa apresenta-se bastante pertinente ao desenvolvimento de habilidades cobradas em avaliações ex-

ternas, aplicadas em larga escala, que visam avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho, para então desenvolver ações voltadas à oferta de uma educação de qualidade e à promoção da equidade de oportunidades educacionais.

Uma das habilidades que são esperadas dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental é reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática. Entendendo a linguagem como um processo dialógico, interacional por excelência, consideramos a intertextualidade um princípio inerente à comunicação humana. Nenhum texto é construído num vácuo comunicativo, mas todos são respostas a exigências sociais que se impõem para que haja interação, e tais respostas baseiam-se em textos orais ou escritos, em experiências de vida, ideologias, valores, enfim, em uma série de elementos prévios ao texto. Daí a natural e constitutiva divergência de opiniões sobre um mesmo tema que convém aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental saber distinguir para poder compreender a realidade em toda sua complexidade e, assim, exercer a cidadania de modo pleno.

Nesse sentido, atividades que apresentem aos estudantes opiniões divergentes sobre um determinado tema podem auxiliá-los a desenvolver tal habilidade. Assim, o professor pode expor aos estudantes alguns textos, que podem até ser de gêneros diferentes, verbais ou não verbais, e pedir que, primeiro, identifiquem a temática de cada um, como no exemplo a seguir (extraído do ENEM 2003):

“

Sob a perspectiva interacionista, o leitor/ouvinte torna-se um sujeito ativo na prática de leitura e não mais um leitor que apenas deveria extrair ou decodificar passivamente informações que seriam intrínsecas ao texto

Observe a figura e o texto abaixo:



(Tarsila do Amaral, *Operários*, 1933)

Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho. Num dos cantos, as chaminés das indústrias se alçam verticalmente. No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente, como mercadoria que se acumula, pelo quadro afora.

(Nádia Gotlib. *Tarsila do Amaral, a modernista.*)

O texto aponta no quadro de Tarsila do Amaral um tema que também se encontra nos versos transcritos em:

(A)

“Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas.”
(Vinícius de Moraes)

(B)

“Somos muitos severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima.”
(João Cabral de Melo Neto)

(C)

“O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada em arquivos.”
(Ferreira Gullar)

(D)

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos
os sonhos do mundo.”
(Fernando Pessoa)

(E)

“Os inocentes do Leblon
Não viram o navio entrar (...)
Os inocentes, definitivamente inocentes, tudo ignora-
vam,
mas a areia é quente, e há um óleo suave
que eles passam pelas costas, e esquecem.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Para a compreensão da questão é necessário que o estudante identifique a intertextualidade presente entre a pintura de Tarsila do Amaral e o trecho do poema de João Cabral de Melo Neto, percebendo que tratam da mesma temática, por meios de expressão distintos: Tarsila compõe um texto não verbal, imagético, apresentando uma série de rostos sobrepostos, em frente a uma estrutura que remete, pelas figuras cilíndricas em cinza escuro, representando chaminés, e pelo prédio atrás delas, a uma fábrica.

O título do quadro, na legenda da figura, associado à leitura de Nádya Gotlib sobre a obra, reforçam a referência à massificação do trabalho industrial e às condições precárias de vida nas grandes cidades modernas. É importante o professor ressaltar que diversas etnias aparecem na obra, referindo à migração provida de diferentes regiões do Brasil e do mundo para as grandes metrópoles, como São Paulo.

Já os textos apresentados nas alternativas da questão pertencem todos ao gênero poético, cuja especificidade é provocar no leitor a fruição estética. Quatro deles abordam temáticas diferentes, mas o de João Cabral de Melo Neto, na alternativa B, remete à temática da obra de Tarsila ao colocar a todos como “muitos severinos/ iguais em tudo e na sina:/ a de abrandar estas pedras/ suando-se muito em cima”. Tais versos evocam a imagem de trabalho braçal, duro, extenuante, ao qual Tarsila remete retratando a fisionomia dos operários com um ar apático, cansado, triste – sentimentos que remetem às péssimas condições de trabalho que marcaram o período de grave crise econômica, deflagrada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, período no qual o quadro foi produzido. E à leitura de Nádya Gotlib quando diz que os trabalhadores, apesar de diferentes, “são iguais enquanto frente de trabalho”.

Tendo auxiliado os estudantes a identificarem o tema em comum entre a tela de Tarsila e o poema de Cabral, cabe ao professor, no intuito de desenvolver neles a capacidade de reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática, perguntar-lhes como tais textos abordam o tema – o que pode ser feito por meio de uma questão objetiva, como a seguinte:

De que forma ou perspectiva o mesmo tema é abordado no poema e no quadro acima?

- a. Com base em matérias de jornais e revistas.
- b. A partir do ponto de vista dos patrões desses trabalhadores.
- c. De modo irônico, satírico.
- d. A partir do ponto de vista dos trabalhadores representados.

A alternativa que responde corretamente à questão é a letra D. É importante que o professor explicitar isso, que ambos, o poema e a tela, abordam o assunto do ponto de vista dos trabalhadores, como se nota logo na primeira palavra do poema: “Somos” – verbo conjugado na primeira pessoa, aquela que profere o discurso. Em vez de dizer “Eles são muitos severinos”, o poeta optou por dar voz àqueles que são normalmente silenciados, ou seja, em vez de falar sobre eles, são eles que “falam” no poema. No quadro de Tarsila, esse efeito é provocado pela representação direta dos operários, como se fosse um retrato, como se eles olhassem diretamente para o espectador.

Contudo, não basta que os estudantes reconheçam as semelhanças, mas também é preciso que percebam as diferenças de ideias e opiniões entre textos que tratam da mesma temática. Nessa perspectiva, o professor pode elaborar atividades objetivas, que apresentem aos estudantes opiniões divergentes, de modo que eles identifiquem-nas, como no seguinte exemplo:

“

Lembremos, contudo, que não basta os estudantes reconhecerem apenas semelhanças, mas também diferenças de ideias e opiniões entre textos que tratem da mesma temática.

Leia atentamente os textos abaixo e responda as questões seguintes:

“A análise dos dados permite-nos observar um crescimento progressivo das notas de corte de todos os cursos da UFMG nos últimos anos, desde 2013. É possível observar também que as notas de corte de estudantes cotistas é, invariavelmente, mais baixa do que as notas dos estudantes não cotistas; diferença que varia mais ou menos, dependendo do curso. A leitura deste dado, todavia, não deveria ser feita dissociada dos dados, divulgados pela própria UFMG em 2015, que evidenciam que o desempenho de estudantes cotistas, medido por suas notas, mostrou-se igual ou superior às notas de estudantes não cotistas ao longo do curso. Creio que tal ressalva seja de fundamental importância para que não retornemos ao discurso de que o ingresso de estudantes cotistas, com notas de ingresso mais baixas, ameaçaria a qualidade das instituições de ensino superior.”

Rodrigo Ednilson
Coordenador-Geral de Educação para as Relações
Étnico-Raciais do Ministério da Educação
Jornal Estado de Minas, 26/01/2016.

“Tratam-se de maneira desigual candidatos que deveriam ser considerados como iguais frente à situação de exame.

No entanto, a resposta dos defensores do sistema a essa crítica é pertinente: a sociedade já trata de maneira extremamente desigual, e desde o berço, pessoas que supostamente deveriam ser iguais (a ponto de muitas não terem sequer berço que as embale). O sistema de cotas reconhece o problema e tenta corrigi-lo ao menos em parte, favorecendo quem havia sido desfavorecido lá atrás.

Minha segunda razão para ser contra responde à réplica acima. O sistema de cotas, favorecendo quem foi historicamente desfavorecido pela sociedade, como negros, índios e pobres, ataca as consequências do problema e não suas causas. Ao fazê-lo, pode ajudar a perpetuar essas causas negativas, escondendo-as sob a novidade das cotas.”

Gustavo Bernardo
Doutor em Literatura Comparada,
Professor do Instituto de Letras da UERJ e pesquisador do CNPq.
Revista Eletrônica do Vestibular, UERJ, Ano 2, n. 4, 2009

Qual o tema de ambos os textos?

- a. Desigualdade social.
- b. Sistema de cotas no vestibular.
- c. Análise de dados.
- d. Nota de corte do vestibular.
- e. Nenhuma das anteriores.

Evidentemente, ambos os textos tratam do sistema de cotas para ingresso em universidades, embora toquem nos assuntos apresentados nas alternativas A, C e D. Contudo, tais alternativas apresentam elementos que servem à argumentação dos autores citados, e não ao tema central de seus textos.

Como ambos os textos abordam tal tema?

- a. Ambos são a favor.
- b. Ambos são contra.
- c. Apenas o texto I é contra.
- d. Apenas o texto II é a favor.
- e. Com opiniões divergentes entre si.

É importante que o professor ressalte que a divergência de opiniões consiste no fato de o autor do texto I ser favorável ao sistema de cotas com base em dados oficiais que atestam que o ingresso de estudantes por meio desse sistema não prejudica a qualidade do ensino superior, já que o desempenho dos estudantes cotistas tem sido igual ou superior ao dos estudantes não cotistas ao longo do curso; já o autor do texto II é contra tal sistema por considerar que as cotas atacam as consequências e não as causas da desigualdade e, por isso, não resolveriam o problema.

Além disso, seria oportuno também aproveitar os textos para demonstrar aos estudantes como cada autor defende sua opinião, como nas questões seguintes:

Como o autor do primeiro texto fundamenta sua opinião?

- a. Com base no senso comum.
- b. Com base no conhecimento de especialistas no assunto.
- c. Com base em dados oficiais.
- d. Com base em pesquisa de campo.
- e. Nenhuma das anteriores.

Como se nota logo na primeira frase do texto e, em seguida, na terceira, a resposta correta para a questão é a alternativa C. O autor do texto não recorre a especialistas, ou seja, não se utiliza de argumentos de autoridade e, de certo modo, até rejeita o senso comum segundo o qual estudantes cotistas comprometeriam a qualidade do ensino superior por não terem uma boa formação básica.

Analogamente, pode-se perguntar a respeito do texto II:

Como o autor do segundo texto fundamenta sua opinião?

- a.** Com base no conhecimento de especialistas no assunto.
- b.** Com base em dados oficiais.
- c.** Com base em pesquisa de campo.
- d.** Com base no senso comum.
- e.** Nenhuma das anteriores.

O autor do texto II defende sua opinião de forma lógica, argumentando que as cotas, por si só, não atacam as causas da desigualdade, que são de ordem econômica, social, política, histórica e cultural. Esse sistema “facilitaria” o ingresso de negros, índios e pobres no ensino público superior sem, no entanto, diminuir a desigualdade. A alternativa correta seria, então, a letra E, pois o autor do texto não recorre a argumentos de autoridade, nem a dados oficiais ou a pesquisa de campo. O autor desenvolve um raciocínio coerente, com base na lógica – o que não quer dizer que sua opinião seja uma verdade absoluta e incontestável, mas apenas que tem coerência.

O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE TEXTOS NÃO-VERBAIS E MISTOS NA ATUALIDADE

Este texto pretende abordar o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente até o quinto ano, a partir das novas propostas de trabalho com a língua materna na exploração de textos multimodais (não verbal e misto) expondo novas perspectivas e desafios para os educadores. Assim, começaremos por um breve histórico do caminho percorrido para chegar ao que se pretende atingir em sala de aula na atualidade.

Primeiramente, inseridos neste contexto, professores e educandos passaram a desempenhar papéis diferentes na escola. O professor abandonou o papel de detentor supremo dos saberes para se posicionar como facilitador, como mediador que procura orientar o estudante para que este consiga explorar plenamente o que o mundo intra e extraescolar lhe oferece. A formação do educador passou a ser construída mediante a soma de pelo menos três elementos: o que lhe ensinam, o que ele passa a saber em virtude de seu empenho e curiosidade, e, principalmente, o que aprende/apreende no ato de tentar ensinar.

O educando, por sua vez, não permitiu mais que o vissem como um receptáculo vazio e assumiu um papel ativo e dinâmico, expondo, em sala de aula, seus próprios saberes, questionamentos e discordâncias com determinadas questões preestabelecidas.

Finalmente, os estudos em torno da linguagem passaram por profundas mudanças, iniciadas no curso de Linguística Geral de Saussure e, de forma lenta, contínua e gradual, chegaram até nós. Vejamos um pouco do caráter dessas transformações para que possamos compreender plenamente não só a posição de um estudante, de quinto ano, diante do texto não verbal e misto, como também a posição do educador consciente de que é necessário buscar o letramento pleno como perspectiva para que o educando leia e escreva suficientemente bem para dar conta das demandas diárias da vida.

Por muitos anos, no universo educacional, a definição de texto apontava diretamente para a linguagem verbal, ou seja, qualquer produção linguística, para ser considerada texto, deveria ser feita com base na linguagem escrita e, ainda que a imagem, ou a linguagem não verbal, estivesse presente nas publicações textuais, esta era meramente ilustrativa ou, no máximo, relegada a segundo plano, e raramente explorava-se

uma interconexão na construção de sentido entre os textos verbais e não verbais. A utilização do texto como suporte didático se resumia a realizar atividades de localização, análise e classificação de elementos da organização estrutural da frase.

Como essa forma de trabalho objetivava apenas a palavra escrita, no âmbito educacional, o ato da leitura processava-se apenas por práticas mecânicas de reprodução e de decodificação do conteúdo do texto. O trabalho com essa competência linguística, em sala de aula, focava-se em atividades que exigiam localizar, extrair e reescrever trechos de textos, que funcionavam como “respostas” para perguntas que, geralmente, seguiam a sequência dos parágrafos do texto. Assim, de forma única e exclusiva, o ato de ler amparava-se no plano verbal localizado na superfície textual e desconsiderava-se a dimensão pragmático-enunciativa da língua.

No entanto, com o advento da linguística moderna e a progressiva circulação de seus estudos no Brasil, iniciada por volta da metade final do século XX, é iniciado um processo, mesmo que incipiente, de promover alterações no ensino escolar da língua materna. Começaram a emergir propostas de trabalho pautadas em diferentes concepções de ensino de linguagem, alterando a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, que começa a deixar de ser trabalhada apenas sob seu aspecto normativo, isolada em palavras, frases e orações, para priorizar o texto nas práticas de sala de aula. O que estudiosos chamam de pedagogia da leitura passou a despertar o interesse de pesquisadores de diferentes áreas – Linguística, Linguística Aplicada, Linguística do Texto, Pedagogia, Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem, Psicolinguística, Filosofia, Sociologia – abrindo o leque do campo de investigação. Sob essa nova perspectiva, a atividade discursiva – e o texto em que ela se materializa – foi colocada no centro das preocupações dos pesquisadores/educadores e o enfoque dado à natureza simbólica da linguagem volta-se para suas funções textuais.

Ora, se anteriormente a noção de texto estava, única e exclusivamente, condicionada e determinada pela escrita, agora, tal noção é ampliada e um novo conceito de texto como unidade de sentido passa a abranger todas as práticas interativas construídas com base na linguagem escrita,

oral e imagética. Com isso, a imagem passa a ser parte significativa da construção linguística do texto.

Surge, então, uma nova concepção de leitura ancorada na construção/ produção de sentido. Nesta visão, a leitura é concebida em uma perspectiva sociointeracionista, ato de atribuição de efeitos de sentidos diante do texto, baseando-se na articulação entre autor-texto-leitor. Seu alicerce vem da junção de aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos e sociais. Em um contexto paradigmático, o aspecto social da linguagem contribui para gerar significações em face do texto, ao utilizar conhecimentos prévios sobre a temática abordada, sobre o autor e, também, sobre vários outros conhecimentos de caráter gramatical, lexical, social, textual etc.

Para ilustrar a grandeza da mudança descrita, observemos dois textos que tratam do mesmo assunto:



Veja que ambos tratam do avanço da dengue e o estudante, no contexto paradigmático que descrevemos, irá acionar seu conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias. Essas inferências variam muito de estudante a estudante, pois o que se pretende é que, por exemplo, um estudante de quinto ano já tenha um nível básico dessa habilidade desenvolvida, sendo capaz de inferir informações em textos não verbais e mistos, desde que a temática desenvolvida e o vocabulário empregado lhes sejam familiares. Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos para

o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo.

Para um leitor de quinto ano, que ouve todos os dias, em diferentes veículos, notícias sobre a proliferação da doença, o primeiro texto é facilmente lido, uma vez que apresenta um homem, uniformizado como agente de saúde, disposto a combater os mosquitos da dengue. No entanto, o que ele encontra é muito mais desafiador: uma “nuvem” de mosquitos, invertendo a situação, ou seja, não é o agente que vai acabar com o mosquito, mas o mosquito que vai “acabar” com o agente. No momento atual, é provável que o estudante esteja familiarizado com essa temática, o que pode facilitar a leitura do texto multimodal.

Já a segunda imagem poderá ser mais ou menos complexa, de acordo com a bagagem do educando, uma vez que exige conhecimento ortográfico para que o texto seja

“

a leitura é concebida em uma perspectiva sociointeracionista, ato de atribuição de efeitos de sentidos diante do texto, baseando-se na articulação entre autor-texto-leitor

plenamente compreendido. Caso esse conhecimento ortográfico seja precário, algo possível para um estudante de quinto ano, ele não conseguirá identificar que a palavra maternidade está escrita de forma errada: maternidaedes. Por outro lado, se ele já desenvolveu habilidades de leitura esperadas para a construção da competência de realizar inferências na idade escolar em questão, será capaz de discutir, a partir do tema lido no texto não verbal, assuntos complexos, como a situação de descarte adequado para pneus e garrafas, lotes em que os proprietários não fazem a limpeza, entre outros.

As imagens selecionadas foram propositais para acionar a discussão de que a temática e a complexidade do texto não verbal ou misto pode e deve ultrapassar o texto imagético simples ao se chegar ao quinto ano, para que as inferências tornem-se cada vez mais sofisticadas. No universo educacional do indivíduo, a espiral que desencadeia todo o processo de inferência dos textos não verbais está enraizada no nosso passado biológico e, desde a tenra idade, tal processo se configura como um significativo meio de interação, sendo a forma de comunicação mais primária, isto é, gestos e ações que fazem sentido desde muito cedo na infância configuram-se como um dos mais significativos meios de diálogo que a criança faz com o mundo exterior.

Focalizando o início da educação institucionalizada (a educação infantil), vamos pensar na apreensão do signo não verbal. Nesse ambiente, a criança passa a conviver com limites e regras diferentes do que observava no lar: os banheiros separados e identificados pelos bonequinhos, representando menino e menina, em suas respectivas portas; o escovódromo, que, geralmente, traz a imagem de uma escova de dente ou de alguém escovando os dentes sobre a pia. Em escolas maiores, que abrigam da Educação Fundamental ao Ensino Médio, é comum ver placas que proíbem fumar, entrar sem camisa, utilizar o celular e vários outros textos que dão início à leitura de imagens, que vão se ampliando para outros espaços além daquele ambiente, na medida em que a criança percebe a presença deste tipo de texto em outros locais, como nos banheiros dos shoppings, em mercados, restaurantes, ambientes religiosos, etc., fazendo com que exista mentalmente a conexão daquele primeiro universo “escolar” com o mundo. A percepção dessa conexão é muito importante para que haja interesse no aprendizado e a constatação de que aquilo que se aprende na escola tem utilidade além dela.

Atingido o primeiro ano do Ensino Fundamental, a utilização dos gêneros textuais como suporte didático nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa apresenta-se como base para que a língua comece a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo suas relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização, como vimos nos exemplos dados pelas charges apresentadas.

Assim, o conceito de multimodalidade ganha espaço no ambiente educacional, já que aponta para as mais distintas formas de construção linguística e de apresentação da informação/mensagem e uma diversidade de formas advindas da articulação/junção de palavras e imagens. O conceito de multimodalidade, segundo estudiosos, não está limitado à leitura, mas abrange diversas práticas sociais, pois, em qualquer situação de comunicação, vários elementos estão envolvidos como: aspectos gestuais, entoacionais, sonoros, textuais, tipográficos, vozeados e outros que, juntos, contribuem de forma substancial para a atribuição de sentido e para a elaboração de significação.

No que se refere especificamente ao texto não verbal ou misto, o educando já alfabetizado, no quinto ano, tem nas cores, imagens, formato/tamanho das letras, disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual, traços e marcas multimodais que deixam ver a pretensão

“

a utilização dos gêneros textuais como suporte didático nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa apresenta-se como base para que a língua comece a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo suas relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização

comunicativa do texto e, sobretudo, contribuem de forma significativa para a elaboração de significação por parte do mesmo. Assim, o educando é capaz de realizar inferências em textos não verbais e nos que conjugam elementos verbais e não verbais, inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto em que estão inseridas. Caminhando para uma sofisticação na elaboração de significado, é possível iniciar o trabalho de inferência relacionado ao efeito de sentido produzido por sinais de pontuação e o efeito de humor presente nos textos. A perspectiva deste trabalho é romper a barreira da leitura enquanto decodificação mecânica dos signos linguísticos e levar o estudante a perceber que a articulação de todos os elementos, no plano verbal ou visual, contribui para a produção de vários efeitos de sentido durante o processo de leitura.

Consciente de que esse é o caminho, o educador, ao trabalhar com a língua materna, nos dias de hoje, deve e precisa explorar os mais variados textos disponíveis na contemporaneidade. As atividades educacionais se estendem muito além dos livros, até porque, na sociedade em que estamos inseridos, a informação é muito rápida e imediata, tornando o trabalho pautado no uso exclusivo do livro didático algo maçante, uma vez que aquela publicação selecionou imagens, propagandas, frases de efeito, etc, no mínimo, dois ou três anos antes que o material chegasse às mãos do estudante, de maneira que o novo já vem com um “desgaste” de tempo, entre o acontecimento e o agora. Não se trata da defesa de que o livro didático seja abolido da sala de aula, mas apontá-lo como mais um dos possíveis materiais disponíveis no processo de letramento.

Ao elencarmos materiais disponíveis para o trabalho com textos multimodais, pensamos na exploração de anúncios, charges, histórias em quadrinhos – HQs, propagandas, tirinhas, pinturas, imagens, ilustrações, etc. Tais gêneros são os que, geralmente, estão disponíveis em materiais didáticos publicados para este fim, no entanto há outros contextos possíveis de trabalhar, espalhados pelo nosso entorno. Por exemplo, é possível realizar um passeio ao redor da escola com estudantes do quinto ano para observar e explorar este ambiente que pode passar despercebido. Assim, encontramos uma variedade enorme de registros para trabalhar diferentes aspectos da nossa língua.

Os suportes de trabalho podem estar nos locais mais diversos, sendo passíveis de exploração pelo professor que está disposto a trabalhar para a ampliação do universo de conhecimento do estudante e que busca se manter

atento a toda oportunidade possível, não a partir de desdobramentos mirabolantes, mas de possibilidades reais. Vamos registrar um exemplo de atividade muito bem aceita. Certa vez, havia no ônibus do bairro da escola em que um professor trabalhava um cartaz, informando sobre uma campanha de vacinação:



A partir da fixação desse texto, com fita adesiva, no quadro da sala de aula, foi possível, para o professor, explorar diversas facetas como: o local em que o cartaz estava e o período em que ele ficou exposto no ônibus, para quem a mensagem estava dirigida, o significado da expressão “vestir a camisa”, as cores predominantes no cartaz – tons de verde e amarelo, fazendo referência à Copa do Mundo –, a sugestão das crianças formarem um time e estarem em campo para jogar contra um adversário. O texto despertava interesse por ter sido extraído do cotidiano daquelas crianças e por ser um assunto predominante naquele momento. Os resultados surpreendentemente foram além da sala de aula, no momento em que uma mãe relatou ao professor, em uma das reuniões realizadas na escola, que o

“

O professor que está disposto a trabalhar para a ampliação do universo de conhecimento do estudante busca se manter atento a toda oportunidade possível

filho explicou para ela o conteúdo do cartaz, ainda afixado em um dos ônibus do bairro. Ver o pequeno leitor conseguir compreender o propósito comunicativo de um dado gênero, que faz uso não só dos signos verbais, mas também dos elementos que compõem o plano visual, é ver que os objetivos do trabalho de educador estão sendo plenamente realizados.

Uma excelente aliada do trabalho com a multimodalidade em sala de aula é a internet. A exploração do texto não verbal e misto nesse vasto universo digital é quase infinita, já que é possível trabalhar plenamente a multimodalidade, explorando os tridimensionais, movimentos e até mesmo os sons, o que enriquece a interpretação das imagens.

Por outro lado, a capacitação do educador é um desafio tão grande quanto é a falta de acesso. Sabemos que a velocidade das mudanças e a produção incessante de informação fazem com que o profissional precise reinventar a sua atividade, de modo a torná-la atrativa aos estudantes.

Outro desafio referente à cibercultura e claramente observado em sala de aula pelo professor, é a falta de interesse, por parte dos estudantes, em ultrapassar os limites daquilo que eles julgam ser o suficiente. Por exemplo, existe a forte tendência do educando permanecer focado no que lhe interessa e no que lhe é útil de imediato, por exemplo, o emprego de símbolos e abreviações do WhatsApp e Facebook. Ultrapassar esse desafio pode e deve ser o ponto de partida para o reconhecimento da diversidade de modos de construção de conhecimento disponíveis na atualidade. Uma aula que tem como tema o celular e a internet pode ser a abertura do diálogo entre educação escolar e educação para dar conta das demandas solicitadas na vida. Nesse sentido, a inserção de aspectos e traços multimodais na construção do texto é hoje e importante ferramenta para a consolidação das habilidades trabalhadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



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

Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Marcus Vinicius David

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 Design da Comunicação
Rômulo Oliveira de Farias

Coordenação de Gestão da Informação
Roberta Palácios Carvalho da Cunha e Melo

Coordenação de Instrumentos de Avaliação
Renato Carnaúba Macedo

Coordenação de Medidas Educacionais
Wellington Silva

Coordenação de Monitoramento e Indicadores
Leonardo Augusto Campos

Coordenação de Operações de Avaliação
Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos
Benito Delage

Ficha catalográfica

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer.

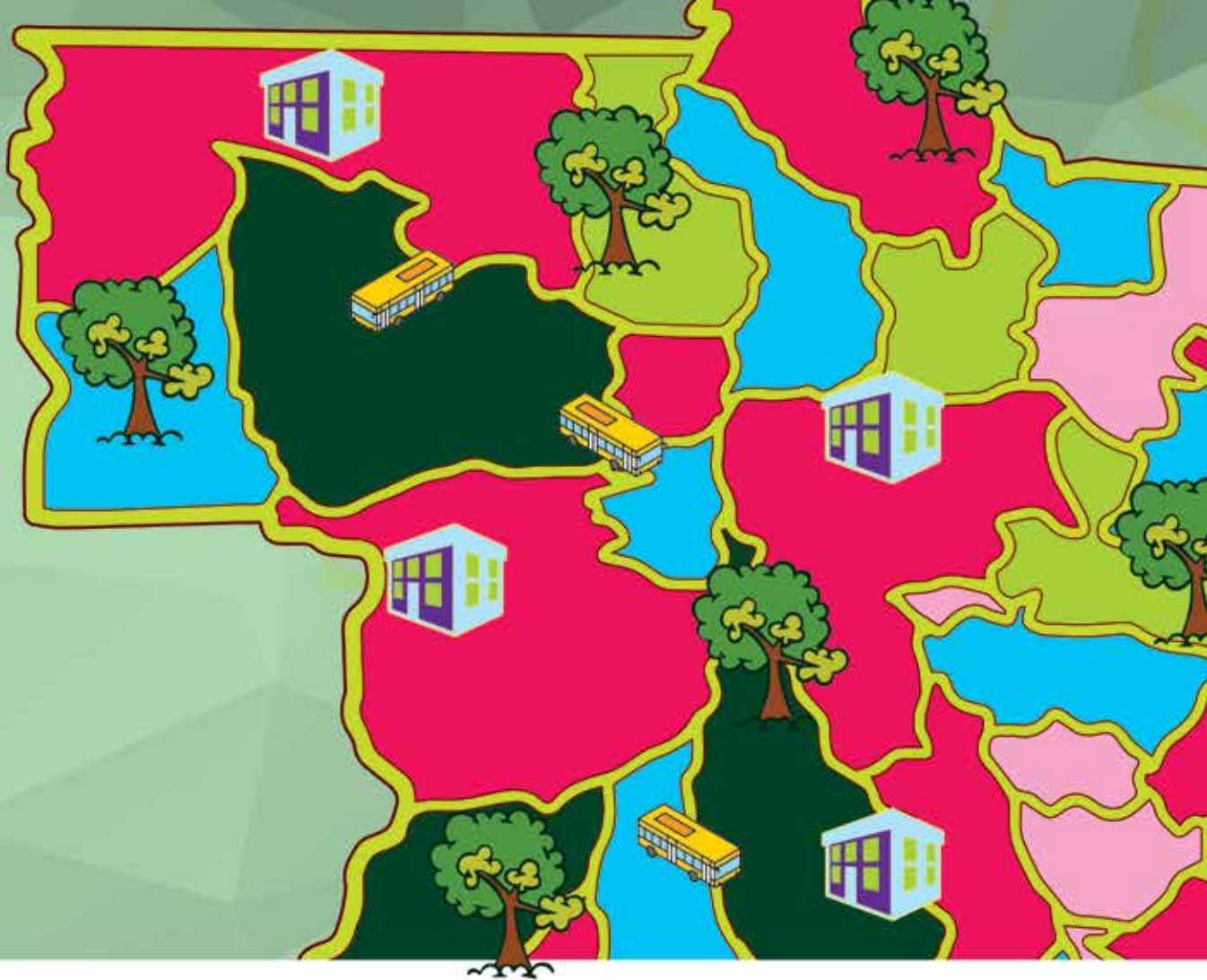
ADEPE-MT – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.

Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 6º e 8º Anos do Ensino Fundamental.

ISSN 2448-1629

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SEDUC
SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE
E LAZER



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

