

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS (SAETO): ANÁLISE DOS DESCRITORES DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

EVALUATION SYSTEM OF LEARNING OF THE STATE OF TOCANTINS (SAETO): ANALYSIS OF THE DESCRIPTORS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEST

Raquel Pereira Sobrinho

Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP)
raquelsobrinho07@gmail.com

Liliane Scarpin

Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)
liliane.ss@unitins.br

Resumo: *O objetivo desta pesquisa é analisar os dados percentuais de acertos em questões da disciplina de Língua Portuguesa do 5º e 9º anos e da 3ª série do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Tocantins (SAETO) nos anos de 2015 e 2016. Para tanto, partimos de uma pesquisa bibliográfica seguida de coleta de dados (na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins). Para fundamentação teórica, buscamos os pressupostos teóricos em May (2004), Penna Firme (1999), Tyler (1978), Stufflebeam e Shinkiel, (1999), Vianna (2000), Castro (2009), Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir desta pesquisa, compreendemos que não há grandes evoluções na aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa no decorrer dos anos, fazendo-se necessária a formação continuada para professores de leitura e produção de textos, culminando em melhorias na prática de sala de aula dos professores e, conseqüentemente, no aprendizado dos educandos.*

Palavras-Chave: *Avaliação; Língua Portuguesa; SAETO.*

Abstract: *The goal of this research is, through a bibliographical survey, to analyze the evaluation data from the subject Portuguese Language attended by students of the fifth and ninth grades of Elementary School and of the third grade of High School included in the Evaluation System of Learning of the State of Tocantins (SAETO) in the years of 2015 and of 2016. To support the research, we sought theoretical data from May (2004), Penna Firme (1999), Tyler (1978), Stufflebeam and Shinkel (1999), Vianna (2000), the Education Ministry of Brazil (MEC) and the National Institute of Educational Researches Anísio Teixeira (INEP). From this research, we realized that there were not much evolution in the learning of the subject Portuguese Language throughout the last years, what makes us defend a continuous formation for the teachers in the subject of Reading and Writing, if society wants any improvement in the teachers' practice in the class-room and, as results, in the learning of our students.*

Keywords: *Evaluation; Portuguese Language; SAETO.*

Introdução

Esta pesquisa tem como foco a análise da evolução e/ou retrocesso de percentual de acertos e/ou erros nos descritores abordados nas questões com menos de 50% de aproveitamento das avaliações de Língua Portuguesa do o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (sisAPTO), o SALTO/SAETO de 2015 e 2016 no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Para análise do modelo pedagógico presente nas avaliações do SALTO/SAETO de Língua Portuguesa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e análise documental. Inicialmente foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico que proporcionou às pesquisadoras um levantamento sobre os estudos e as concepções de avaliação no contexto histórico mundial, assim como seu direcionamento no sistema educacional brasileiro.

A etapa de análise dos dados foi realizada por meio de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC). Esses documentos foram as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Cada matriz, embora com alguma variação, é composta por seis tópicos, sendo eles: I - Procedimentos de Leitura; II -

Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e VI - Variação Linguística. Também foram disponibilizados os resultados finais com percentuais de acertos das questões de Língua Portuguesa dos anos mencionados.

Coube às pesquisadoras a atividade de leitura, interpretação e sistematização das informações, assim como determinar tendências e na medida do possível expor inferências.

A análise foi desenvolvida por meio do modelo qualitativo, que, de acordo com May (2004), aborda o texto a partir do entendimento do contexto da sua produção. No caso da análise desenvolvida, os temas e os dados das avaliações de Língua Portuguesa suscitaram a discussão acerca de como ocorre o processo de avaliação em larga escala no estado do Tocantins.

Breve Histórico Sobre Avaliação

As primeiras concepções sobre a avaliação da aprendizagem parecem relacionadas à ideia de medir. Por meio do estudo de alguns registros da Grécia e Roma antigas, revelou-se o emprego de exames, orais na maior parte das vezes, pelos professores da época. Em Atenas, Sócrates submetia seus alunos a inquéritos orais. Os chineses já utilizavam testes de seleção para a admissão ao serviço civil. É, portanto, bastante antigo o uso da avaliação como medida.

Na Idade Média, caracterizada por intensa aceitação de “verdades” pela fé, predominava o método racional (tradicional) e o respeito ao “argumento da autoridade”; logo, repetir integralmente o que se ouvia ou lia era a prova mais aceitável do saber, valorizando-se, assim, a atenção e à memória.

No século XIX, nos Estados Unidos, foi criado um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área. Tinha como objetivo experimentar um método uniforme de exames para estudantes das escolas públicas de modo que avaliasse a qualidade da educação. A experiência resultou em algumas sugestões, tais como: substituir os exames orais pelos escritos; utilizar maior quantidade de questões específicas, em vez de poucas questões gerais e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar. Nasceram, a partir daí, os primeiros testes objetivos e exames estaduais e regionais.

Na Europa, em países como a França e Portugal, surge a Docimologia, a ciência do estudo sistemático dos exames, ou, especificamente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinandos. Esses trabalhos buscavam analisar as diversas variáveis que influem no ato de medir os conhecimentos. A partir de então, a evolução essencialmente conceitual da avaliação pode ser delineada em quatro gerações sobre as quais discorreremos a seguir, de acordo com as considerações apontadas por Penna Firme (1999).

Durante as primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal esteve associada à aplicação de testes, à tecnologia de mensuração das capacidades humanas, revestindo-se o processo avaliativo de um caráter instrumental, característica da primeira geração. Não havia distinção entre avaliação e medida.

Os estudos de Ralph Tyler¹ inovaram essa ideia de mensuração com a concepção de que o processo avaliativo consiste basicamente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelos programas instrucionais. Nessa geração, chamada de descritiva, o avaliador preocupava-se em descrever padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação, influenciada fortemente pelo “modelo científico”.

A geração seguinte, em razão de limitações observadas na fase anterior, quanto às dificuldades na definição *a priori* dos objetivos de ensino e quanto à necessidade de avaliar um programa antes de seu resultado final, para possibilitar correções e ajustes, surge mediante as análises de Stake² e

1 Os princípios de Tyler giram em torno de quatro perguntas centrais; essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar “experiências”, organizar “experiências” e avaliar (TYLER, 1978).

2 Stake construiu um método avaliativo que denomina de Avaliação Responsiva. Esta perspectiva defende a ideia de que as intenções da avaliação podem sofrer transformações e por isso a necessidade de haver comunicações contínuas entre o avaliador e as audiências com o objetivo de desvelar, pesquisar e resolver os problemas (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999).

Scriven³, citados por Stufflebeam e Shinkfiel (1999): o julgamento de valor como elemento essencial do processo avaliativo. Não bastava medir e descrever, era preciso também julgar.

Recentemente, a avaliação da quarta geração fica caracterizada pelo processo interativo, negociado, que se fundamenta num referencial teórico construtivista e num enfoque responsivo. Parte de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação. É construtivista uma vez que supera o modelo científico e tecnicista, predominante até então, abrangendo também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

Vale ressaltar que, embora marcada pela flexibilidade, a concepção responsivo-construtivista não exclui os procedimentos do tipo ordenado e cientificamente mais orientados, apenas os incorpora, desde que a responsividade e as preocupações das diferentes situações se assim as exigirem.

Diante da diversidade e multiplicidade de modelos e abordagens avaliativas que os estudos e práticas têm produzido, é importante perceber, na trajetória da avaliação, assim como nas várias concepções da aprendizagem, ao longo da história humana e da educação, que as contínuas e progressivas mudanças na sociedade impõem outros desafios, como impulsionadores para novas concepções, que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Tornam-se necessárias novas conceituações e posicionamentos, uma vez que os paradigmas que ainda predominam não permitem lidar satisfatoriamente com os problemas e desafios atuais.

Tipos de avaliações em larga escala no Brasil

O desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica, no Brasil, é bastante recente. De acordo com Castro (2009), até o início dos anos 1990, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática. Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Até meados da década de 1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país.

Habitava-se falar da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade. Porém, a escola era outra, uma escola excludente e de qualidade para os poucos eleitos que a ela tinham acesso. A dificuldade e o problema hoje é mais complexo: construir e valorizar a boa escola pública, agora democrática e para todos.

Em cerca de uma década e meia foi construído, no país, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Com esse objetivo geral comum, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a Anresc (mais conhecida como Prova Brasil) apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar o ensino na sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento.

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados

³ No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Michael Scriven teve um papel fundamental, segundo os estudos de Vianna, principalmente ao firmar que a avaliação tem várias funções, "mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado" (VIANNA, 2000).

e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>, acesso em: 18/out./2015), o Saeb é composto por três avaliações externas: a Aneb, **Anresc/Prova Brasil** e **ANA**.

A Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica - abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada “Prova Brasil”) foi criada em 2005. A Prova Brasil é avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono ano) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Trata-se de um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por este sistema, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação devem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis.

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Conforme o site do INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania. A prova, interdisciplinar e contextualizada, é composta por uma redação e uma parte objetiva.

A parte objetiva da prova, que contém cento e oitenta questões de múltipla escolha, inclui quatro áreas de conhecimentos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e códigos e suas

tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, cada uma é avaliada numa escala de zero a cem pontos, gerando uma nota global que corresponde à soma dos pontos referentes às questões acertadas. Na redação também há uma nota global de zero a cem. A nota total resulta da média aritmética das notas alcançadas em cada uma das competências avaliadas, numa escala de zero a cem pontos.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios.

O Enem também é utilizado para o acesso aos programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fies – Fundo de **Financiamento Estudantil**).

O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que lançou em abril de 2007 o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação), o mesmo é composto pelo sistema de avaliação educacional - Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Prova Brasil, citados anteriormente. O Ideb é um indicador sintético que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico no país, fornecendo informações sobre o desempenho de cada uma das escolas brasileiras de educação básica a fim melhorar as condições da educação no Brasil. Portanto, o sistema de avaliação é essencial para a elaboração e a concretização de ações para a melhoria da educação nacional.

Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins - sisAPTO

Segundo o sítio da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Disponível em: < <http://educ.to.gov.br/> >, acesso em 06/nov./2017), o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins - sisAPTO foi instituído em 2011 para avaliar a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica das Redes Municipal e Estadual de Ensino, promovendo a modernização da gestão e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins. A avaliação educacional foi denominada inicialmente com a sigla SALTO (Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Estado do Tocantins) e atualmente, SAETO (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins).

São avaliadas, de maneira censitária, as turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual. São aplicadas avaliações das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física.

Os resultados do SAETO contribuem para as escolas verificarem em quais descritores / conteúdos os alunos estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estas dificuldades dos estudantes.

Análise e discussão

A Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, representada pelo Gerente de Avaliação da Aprendizagem, Emerson de Azevedo Soares, afirma que o processo avaliativo SAETO é composto por dois blocos em cada aplicação. A seguir a relação de disciplinas e quantitativo de questões:

5º ano	Blocos	Disciplinas	Quantitativo de questões
	1º bloco	Português	20
		Matemática	20
	2º bloco	Ciências	20
		Geografia	10

9º ano	Blocos	Disciplinas	Quantitativo de questões
	1º bloco	Português	20
		Matemática	20
		Inglês	10
	2º bloco	Ciências	20
		Geografia	10

3ª série	Blocos	Disciplinas	Quantitativo de questões
	1º bloco	Português	20
		Matemática	20
	2º bloco	Biologia	08
		Química	06
		Física	06
		Geografia	10

A secretaria de educação disponibiliza em seu *site* o Guia do Aluno e do Professor, neles constam as orientações sobre os descritores, questões e gabarito, sendo o último, recurso apenas para o professor. A partir disso, espera-se que os professores estudem e coloquem em prática a teoria do processo.

Quanto aos responsáveis pela elaboração das questões, eles têm formação (licenciatura) na área de atuação, a exemplo: português, matemática, ciências biológicas, geografia, inglês, química, física, além de cursos de aperfeiçoamento no campo da avaliação. Vale ressaltar que nenhum dos professores na data da coleta de dados possuía pós-graduação *stricto sensu*.

As aplicações das avaliações ocorrem três vezes ao ano, cada aplicação com duas horas de duração, sendo, Fevereiro/Março a Diagnóstica⁴, Maio/Junho a de Acompanhamento⁵ e em Outubro a de Aprendizagem⁶, ou seja, a oficial.

De acordo com a logística acima, o ciclo correto ocorre da seguinte forma: no primeiro processo avaliativo (diagnóstico) são identificadas as dificuldades e a partir deste o objetivo é trabalhar as peculiaridades para saná-las até ocorrer a próxima aplicação (acompanhamento), esta, por sua vez, verifica se as dificuldades persistem, caso sim, as escolas devem elaborar intervenções para que ao fim do processo seja aplicada a avaliação oficial (Aprendizagem) obtendo êxito. Esta é a sequência esperada deste processo, mas nem sempre a SEDUC tem retorno quanto a realização destes passos, salvo o último processo avaliativo.

As correções das provas são contabilizadas de acordo com o percentual de acertos, desta forma, o processo avaliativo da 3ª série do Ensino Médio não segue a Teoria de Resposta ao Item (TRI) 7 do ENEM.

4 Neste processo avaliativo não há questões inéditas, há apenas questões de outros processos avaliativos federais, como a Provinha Brasil, sendo a aplicação de inteira responsabilidade da escola, mas a diagramação é de responsabilidade da SEDUC.

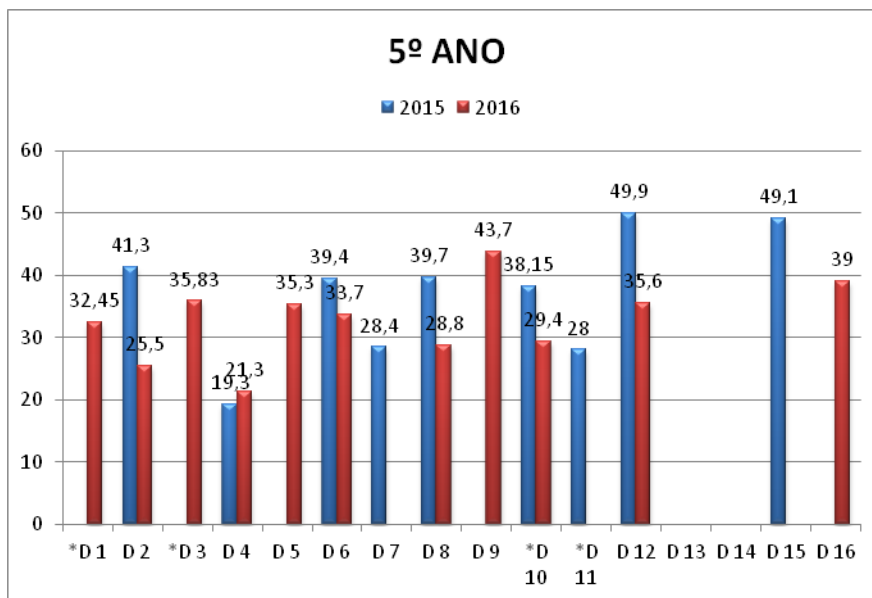
5 Assim como a Diagnóstica, a fase de Acompanhamento não utiliza questões inéditas e é de inteira responsabilidade da escola a aplicação sendo a diagramação realizada pela SEDUC.

6 Nesta fase as questões são inéditas, sendo a diagramação realizada por uma empresa privada. A aplicação é obrigatória.

7 Neste processo, as questões são classificadas em uma escala de dificuldade. O sistema avalia as perguntas de acordo com três parâmetros: complexidade, capacidade de discriminação e possibilidade de acerto ao acaso. Dessa forma o TRI consegue analisar a possibilidade de “chute” nas questões corretas. Se acertou uma questão difícil deveria ter acertado uma questão fácil (disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_

Segundo a professora Mariana Castro Cavalcante Lima Silva, licenciada em Letras e integrante da equipe de elaboração de itens, nos primeiros anos de aplicação do SALTO, 2011 e 2012, as escolas e alunos com melhores notas eram beneficiados com *tablets*, mas essa prática não ocorre mais.

Analisaremos a partir de agora os dados obtidos nos processos avaliativos de 2015 e 2016 no estado do Tocantins. A tabela a seguir, apresenta o índice de acertos abaixo de 50% do 5º ano do Ensino Fundamental.



Legenda: D – Descritor⁸

A partir dos dados descritos na tabela, identificamos que os descritores D2, D6, D8, D10 e D12 tiveram uma queda no ano de 2016 em comparação a 2015. Entretanto, o descritor 4 recuperou 2% em 2016, fixando 21,3%, não atingindo o esperado, que seria, pelo menos, média superior a 50% de aproveitamento.

Enquanto os descritores D1, D3, D5, D9 e D16, que não obtiveram rendimento inferior a 50% em 2015, caíram em 2016.

A seguir a tabela com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa especificando tópicos e descritores que foram aplicados nos processos avaliativos do 5º ano do ensino fundamental:

5º Ano do Ensino Fundamental	
TÓPICOS	DESCRITORES
I - Procedimentos de Leitura.	<p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto;</p> <p>D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;</p> <p>D6 - Identificar o tema de um texto;</p> <p>D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;</p>

tecnic_a_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 05/Out./2016)

8 OBSERVAÇÕES:

*D10 (46,3 e 30) e D11 (34,3 e 21,7) - estes descritores, em 2015, apresentaram-se em duas questões, sendo necessário o cálculo de para obter sua média.

*D1 (31,1 e 33,8) e D3 (46,1, 44,5 e 16,9), em 2016 estes descritores apresentaram-se em mais de uma questão, sendo necessário, também, o cálculo para obter sua média.

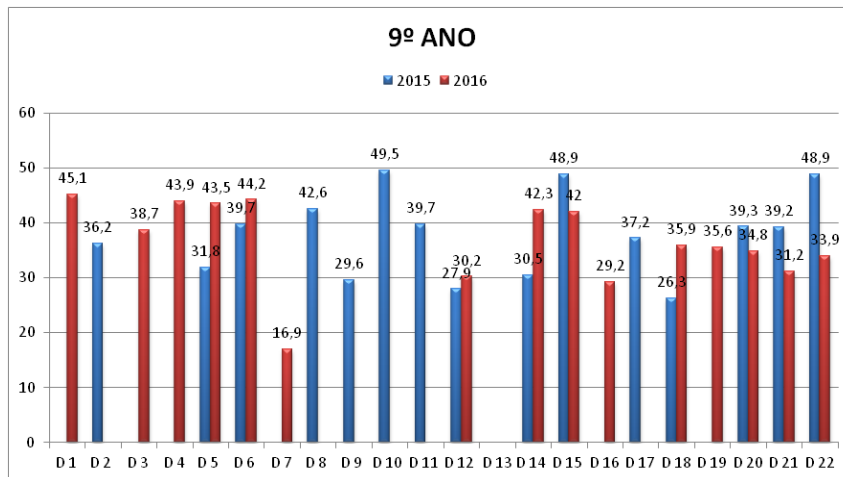
Tais resultados foram inseridos no gráfico acima como média total obtida no processo avaliativo.

II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); D16 – Reconhecer o gênero discursivo; D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
III - Relação entre Textos	D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;
IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (narrador, personagem, espaço, tempo, desfecho, etc.); D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI - Variação Linguística	D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/357210/>>. Acesso em: 20/set./2017.

Verifica-se que no 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2015, de 20 (vinte) questões de Língua Portuguesa, 9 (nove) tiveram acertos abaixo de 50%, e em 2016 foram 15 (quinze) questões. Os descritores que apresentaram menores percentuais de acerto estão concentrados no tópico “**IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto**”. Esse fato atinge todos os outros tópicos, pois a coerência e a coesão textuais são a essência da textualidade. Segundo Koch e Tavaglia (2001), a **Coerência**: estabelece um sentido ao texto, ou seja, faz com que o texto faça sentido para os usuários. Portanto, deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, relacionada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação, enquanto a **Coesão é a ligação, a relação** que se estabelecem entre as partes de um texto, mesmo que não sejam aparentes. Contribuem para essa ligação os pronomes, as conjunções, os sinônimos, as repetições. Assim, são elementos basilares que conduzem o aluno à uma leitura e à interpretação textual eficiente.

Vejamos a seguir, o gráfico que representa os percentuais de acertos abaixo de 50% no nono ano do Ensino Fundamental.



Legenda: D – Descritor

De acordo com o gráfico do 9º ano, verifica-se que houve queda em 2016, se comparados a 2015, nos descritores D15, D20, D21 e D22; entretanto, em 2016, houve recuperação nos descritores D2, D8, D9, D10, D11, D17, ultrapassando os 50% de aproveitamento. Porém os descritores D1, D3, D4, D7, D16 e D19 caíram em 2016, estes que não haviam sinalizado quedas em 2015; em contrapartida, em 2016, os descritores D5, D6, D12, D14 e D18 recuperam-se parcialmente, não obtendo, ainda, 50% de aproveitamento.

A seguir a tabela com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa especificando tópicos e descritores que foram aplicados nos processos avaliativos do 9º ano do ensino fundamental:

9º Ano do Ensino Fundamental	
TÓPICOS	DESCRITORES
I - Procedimentos de Leitura	D1 - Localizar informações explícitas em um texto. D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. D6 - Identificar o tema de um texto. D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D22 – Identificar o gênero de diferentes textos. D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III - Relação entre Textos	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

<p>IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p>	<p>D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p> <p>D7 - Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p>
<p>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p>	<p>D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos.</p>
<p>VI - Variação Linguística</p>	<p>D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Fonte: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/357210/>>. Acesso em: 20/set./2017.

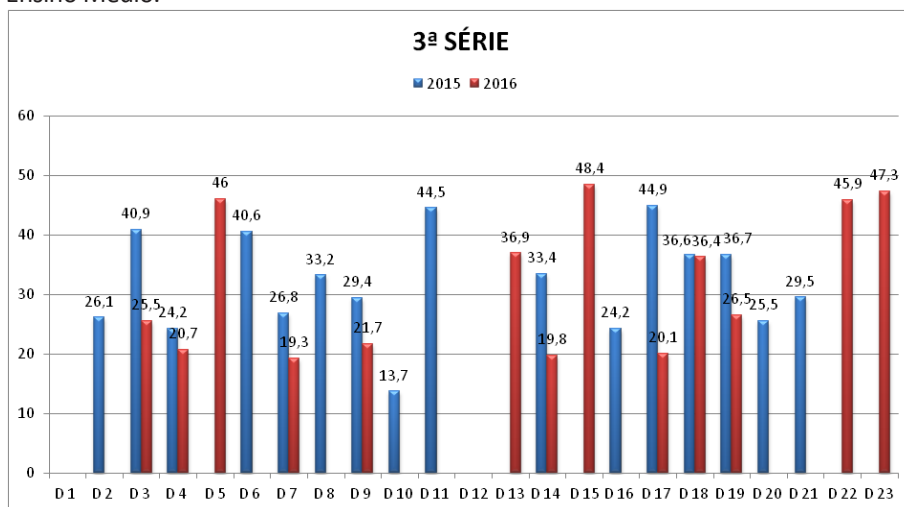
Os alunos avaliados no 9º ano também apresentaram baixo rendimento, em 2015 e 2016. Em 2015, das 20 (vinte) questões aplicadas, 14 (quatorze) tiveram menos de 50% de acertos e em 2016 foram 15 (quinze) questões. Os descritores avaliados concentram-se também no tópico “IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998), no decorrer do terceiro ciclo do ensino fundamental (do 5º ao 9º ano), espera-se que os alunos tornem-se leitores competentes. Ser um leitor competente pressupõe ser alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Como percebemos, de acordo com as avaliações aplicadas na Rede Estadual do Tocantins, o ensino de língua portuguesa não está alcançando os objetivos básicos no que tange a leitura e interpretação de textos. Isso, conseqüentemente, atinge o aprendizados de todas as disciplinas constantes na matriz curricular, visto que, para o aprendizado dos conteúdos, é necessária a leitura e interpretação de textos.

A seguir, gráfico que representa os percentuais de acertos abaixo de 50% no terceiro ano do

Ensino Médio.



Legenda: D – Descritor

Em conformidade com o gráfico acima, da 3ª série, ocorreu uma recuperação ultrapassando os 50% de aproveitamento em 2016 nos descritores D2, D6, D8, D10, D11, D16, D20 e D21, porém, os descritores D5, D13, D15, D22 e D23 despencaram em 2016, sem precedências em 2015. Os descritores D3, D4, D7, D9, D14, D17, D18, D19, já abaixo de 50% de rendimento em 2015, mantiveram-se com baixo índice de aproveitamento em 2016.

A seguir a tabela com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa especificando tópicos e descritores que foram aplicados nos processos avaliativos da 3ª série do Ensino Médio.

3ª série do Ensino Médio	
TÓPICOS	DESCRITORES
I - Procedimentos de Leitura	D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D6 - Identificar o tema de um texto; D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto etc.); D22 – Identificar o gênero de diferentes textos; D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
III - Relação entre Textos	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;

<p>IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p>	<p>D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc; D7 - Identificar a tese de um texto; D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D23 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras; D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;</p>
<p>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p>	<p>D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos;</p>
<p>VI - Variação Linguística</p>	<p>D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;</p>

Fonte: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/357210/>>. Acesso em: 20/set./2017.

Como pudemos observar, as dificuldades dos alunos continuam as mesmas e ainda são acrescidos outros problemas linguísticos. Concentram-se nos descritores que compõe o tópico “IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”. Em 2015, das 20 (vinte) questões aplicadas, os alunos obtiveram menos de 50% de acertos em 15 (quinze) descritores e em 2016 foram 14 (quatorze) descritores.

Considerações finais

Com os dados da pesquisa analisados, constatou-se que, de acordo com o SAETO, não há evolução na aprendizagem dos alunos em língua portuguesa no terceiro ciclo do ensino fundamental e esse problema persiste no ensino médio.

Dessa forma, acredita-se ser necessário um trabalho mais efetivo em relação à leitura e produção de textos com os alunos desde o início da escolarização, para que seja criado o hábito de leitura e assim, quanto mais leituras forem realizadas, mais aspectos cognitivos do estudante serão mobilizados, entre eles os descritores que sejam relacionados a coerência e a coesão no processamento da leitura e escrita de textos, aspectos que apresentaram menor compreensão

entre os alunos avaliados.

Para que isso ocorra, sugere-se que haja formação continuada para professores por meio de cursos oferecidos pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) de leitura e produção de textos, a fim de que sejam aprimoradas e desenvolvidas novas metodologias e dinâmicas em sala de aula. Acredita-se que com essa construção de saberes, acontecerão melhorias na prática de sala de aula dos professores e, conseqüentemente, no aprendizado dos educandos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>, acesso em 06/nov./2017.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil**: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>; . Acesso em: 14/set./2017.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 06/out./2017.

KOCH, Igedore V.; TRAVAGLIA, Luiz C.. A coerência textual. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PENNA FIRME, T.. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. In: METS, Lisa A.; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Avaliação de currículos e programas: leituras complementares**. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, v. 4, p. 103-113, 1999.

SEDUC, **Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/estatisticas/sisapto/>. Acesso em 06/nov./2017.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, Anthony J.. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**, **Barcelona**: Ediciones Paidós, 1995.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VIANNA, Heraldo M.. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

Recebido em 9 de novembro de 2017.

Aceito em 11 de novembro de 2017.