

# SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS- SAETO: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Eliziane de Paula Silveira<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo tem objetivo de fazer uma análise pedagógica dos descritores de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio referente ao ano 2019, verificando qual (quais) descritores que os estudantes apresentaram mais dificuldades em acertar o gabarito. Para tanto, o objeto da pesquisa adotou a abordagem qualitativa, de procedimentos teóricos e metodológico. Dessa forma, utilizaram a pesquisa bibliográfica e a análise de dados secundários da avaliação subnacional do Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins-SAETO referente às escolas que ofertam o Ensino Médio na rede estadual de ensino. Verificou-se que há recomendação de implantar programa de formação continuada de professores temáticas de estudo relativos a avaliação interna e externa, bem como estudo sobre medidas educacionais, instrumentos, escalas e padrões de desempenho, prática de uso e análise pedagógica dos descritores. Além de instituir e/ou fortalecer programa de leitura e escrita para tanto minimizar os desafios referentes ao saber docente, refletindo na melhoria do ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação externa. Avaliação interna. Descritores de Língua Portuguesa.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa na Gerência do Ensino Médio da *Secretaria Estadual, de Juventude e Esportes do Tocantins-SEDUC-TO, Mestranda do Programa Profissional em Educação(UFT) e-mail [elizianepsb@hotmail.com](mailto:elizianepsb@hotmail.com) Palmas- TO.*

No ano de 2012 foi institucionalizado o Sistema de Avaliação do Tocantins-SALTO, por questões de mudança de governo de estado em 2016, o nome foi mudado para Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Tocantins- SIAPTO. Em 2018 houve outra mudança, o atual SAETO. Cada governo de estado muda o nome do sistema de avaliação, isso não parece ser uma prática comprometida com a educação, pois evidencia a não continuidade de ações de políticas educacionais de estado e com isso acredita-se que a Teoria a Resposta ao Item-TRI ainda não foi utilizada devido essas variações de alternância de gestão pública que sinalizam a descontinuidade de ação educativa de aprendizagem.

O Sistema de avaliação do estado, apesar de todas as suas versões de nomes, busca potencializar uma mudança efetiva na dimensão curricular estabelecida nos seus documentos norteadores. Atualmente, o sistema avalia, anualmente, no final do ano letivo os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia para as turmas do 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio. São aplicadas mais duas avaliações: uma diagnóstica no início, uma de acompanhamento no meio do ano letivo e por fim, a saída, no mês de novembro (Portal da Seduc <https://educ.to.gov.br/professor/saeto/>).

Para tanto, o SAETO conta com um conjunto de recursos tecnológicos, incluindo procedimentos estatísticos e informatizados de correção e análise das avaliações e geração de relatórios, utilizando a Teoria Clássica de Teste-TCT e os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, possibilitando a comparação dos resultados com o padrão nacional e a análise pedagógica desses resultados na escala de desempenho nacional.

Assim, o SAETO aponta os avanços e as dificuldades que os alunos apresentam no decorrer do processo educacional, envolvendo aspectos relacionados aos objetivos selecionados, às habilidades e às competências que se esperam do aluno após um determinado período de aulas, tornando a avaliação um processo dinâmico, capaz de oferecer subsídios que possam redirecionar e reencaminhar as ações desejadas. Dessa forma, o SAETO avalia a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica da rede estadual de ensino do Tocantins.

Durante a pesquisa exerci a função técnica pedagógica de Língua Portuguesa, na Gerência do Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado do Tocantins-SEDUC. Ressalta-se que esta pesquisa contribui com o processo de formação continuada de professores do Estado do Tocantins, haja vista que sou Redatora bolsista do Documento

Curricular da área de Linguagem, do Programa Nacional da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC, vinculado à SEDUC. Desta forma, a realização da pesquisa e contribuiu com a (re)elaboração do currículo de Língua Portuguesa mediante a Base Nacional Comum Curricular -BNCC.

Nesse ínterim, escolhi como objeto de pesquisa o SAETO para fazer uma análise pedagógica dos Descritores de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio referente ao ano 2019, tendo como objetivo verificar qual (quais) descritores que os estudantes tiveram mais dificuldades em acertar o gabarito da prova para servir como um parâmetro para enxergar qual descritor deve ser mais explorado em sala de aula.

Considerando que o objeto da pesquisa requer uma abordagem qualitativa, os procedimentos teórico e metodológico foram adotados a pesquisa bibliográfica e a análise de dados secundários das escolas pesquisadas no SAETO.

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto, é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado (GIL, 2002). Assim, por meio dessa pesquisa, serão consultadas as obras de autores como Pasquali (2003), Vianna (1980), Karino (1990), Carjado (2012), Brooke (2015), Castro (2009), Paro (1988), Teixeira (1994), Lüdke (1994), Hadji (2001), Romão (2008), Hoffmann (2009), Koch (1993), Cavalcante (2013), Kleiman (2013) Rocher (2020), que embasam a discussão da temática.

O artigo apresenta a seguinte estrutura: uma seção destinada à descrição do contexto a que se referem os dados do SAETO e levantamento da hipótese, outra seção em que será feita a apresentação e análise pedagógica dos descritores de Língua Portuguesa, em diálogo com o referencial teórico e, por fim, uma seção de considerações finais.

## **2 A DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO SUBNACIONAL SAETO**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA mede a qualidade educacional das Instituições públicas de ensino a cada dois anos, a partir de dados das provas de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil e de fluxo escolar, obtidos por meio do Censo Escolar. A partir da década de 1990, o Brasil adotou, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB aplicadas aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (de forma amostral). Esta avaliação faz

parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, que é um sistema criado para avaliar diferentes níveis da educação básica, em que os alunos realizam partes diferenciadas das provas, posteriormente organizadas em dados estatísticos.

No Estado do Tocantins, a SEDUC-TO busca potencializar uma mudança efetiva na dimensão curricular estabelecida nos seus documentos norteadores, direcionando-a para as significativas transformações científico-tecnológicas, sociais, culturais e políticas processadas no mundo contemporâneo a partir dos resultados do SAETO (Portal da Seduc <https://educ.to.gov.br/professor/saeto>).

A relevância da avaliação refere-se ao fato de que esta não pode se constituir, apenas, como forma de verificar o que o aluno aprendeu e sua capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em novos contextos, mas sim, como parâmetro para avaliar a atuação do próprio docente, uma vez que a escola é a instituição social que tem como responsabilidade a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente.

Romão (2008, p. 1) enfatiza que:

... as matrizes, os modelos e os novos paradigmas têm se desenvolvido mais nos processos de avaliação institucional — desempenho de sistemas e subsistemas — e têm evoluído menos quando se trata de oferecer subsídios à avaliação do aluno na sala de aula.

Ainda segundo Romão (2018), inúmeros fatores negativos, apresentados pelos estudantes e referentes ao rendimento escolar, podem ser encontrados no interior da escola. Por exemplo, procedimentos que conduzem a uma avaliação excludente que levam ao fracasso escolar, de forma a elevar, mais ainda, os índices de evasão escolar e repetência.

É fundamental pensar um sistema de avaliação que contemple o multiculturalismo e a diversidade dos alunos que frequentam a rede pública de ensino do Estado do Tocantins, bem como universalizar não apenas o acesso, mas, principalmente, a continuidade e a conclusão da escolaridade a todos, sem exceção.

Segundo Castro (1998, p. 9):

...o Brasil tem hoje algo em torno de mais ou menos 51 milhões de estudantes, considerando-se todos os níveis e modalidades da educação básica. Em três décadas, o sistema educacional brasileiro mais do que triplicou seu tamanho. Trata-se, portanto, de um sistema de massa, exigindo vultosos investimentos do setor público, que responde por 89,3% das matrículas do ensino fundamental, 80,2% do ensino médio e 38,35% do ensino superior. É no ensino fundamental, por razões óbvias, que se concentra o maior número de alunos, muito

embora sua participação relativa venha diminuindo em relação ao total de matrículas.

Houve expansão no aspecto quantitativo do sistema nacional de educação se forem considerados os padrões internacionais, porém, em relação aos aspectos qualitativos e de equidade, o sistema apresenta deficiências que precisam ser corrigidas com políticas públicas focalizadas.

Quando se observa o cotidiano escolar, torna-se mais assertiva a compreensão da sua real tarefa, isto conduz a resultados equivocados tanto do ponto de vista da definição de prioridades, quanto em relação aos resultados obtidos por meio das avaliações. É imprescindível entender como a própria instituição pode melhorar seu desempenho, para oferecer uma educação mais efetiva e com foco na aprendizagem dos alunos, tendo por base fatores intra e extraescolares.

Segundo Oliveira e Schwartzman (2003), determinadas escolas, embora compartilhem de idênticos rituais e mitos, organizam-se de forma a estabelecer um espaço de atuação diferenciado e, com esse procedimento, alcançam metas e resultados mais eficazes em relação a um ensino de qualidade superior. A criação de um espaço educativo diferenciado comumente ocorre nas escolas particulares, constituindo exceção em escolas mantidas pelo poder público. Assim, torna-se necessário questionar quais fatores internos ou externos interferem na qualidade do ensino de certas escolas, fazendo com que algumas alcancem sucesso e outras não.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS DO DESCRITORES EM LINGUA PORTUGUESA DAS ESCOLAS PESQUISADAS EM DIÁLOGO COM REFERENCIAL TEÓRICO**

A avaliação educacional é definida, majoritariamente, como um julgamento de algo, mais precisamente de um objeto de avaliação. Como afirma (BRASIL, 2013, p.10-11):

Como face mais conhecida, encontramos, tanto nas práticas escolares quanto na literatura, o que se denominou de avaliação da aprendizagem relacionada ao processo que resulta na produção de uma síntese avaliativa para cada aluno, seja por meio de notas, expressas em números, seja por meio de conceitos, expressos em letras ou expressões, ou, ainda, de descrições sobre a situação de aprendizagem de cada aluno. Essa síntese, normalmente, é produzida por componente curricular, mesmo em contextos nos quais se menciona a

necessidade de uma avaliação que leve em conta o conjunto desses componentes ou das áreas de conhecimento.

Lüdke (1994) salienta a superação dos entraves e limitações da avaliação da aprendizagem que transcendem às questões técnicas. Considera que as intenções dos professores após a formação condensariam suas concepções educacionais mais gerais e que estas podem ser traduzidas em práticas avaliativas, então, tendo em vista que uma avaliação formativa seria mais adequada para uma escolarização sem fracassos, pode concordar com Hadji (2001, p. 20), quando este aponta que “(...) é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa (...) a que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver”, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Mas a intenção não decorre logicamente da formação do avaliador, ainda que esta possa contribuir em sua formulação. A intenção de querer que todos aprendam deriva, antes e principalmente, de uma posição política, aliás, coerente com a caracterização de que a escolarização ocorre como um ato político (SILVEIRA, 2019).

Portanto, Silveira (2019) ressalta a avaliação educacional e seu caráter educacional e didático. O primeiro alinha-se com a perspectiva de que a avaliação seja tomada, especialmente pelos alunos, como um processo a serviço de seus sucessos, nunca como algo para puni-los ou ameaçá-los. O segundo, por conta da potencialidade de seus juízos, ser considerada como ponto de apoio para intervenções futuras mais ajustadas às necessidades, no limite de cada aluno dentro de um processo mais amplo, incluindo a utilidade para professores (BRASIL, 2013).

Hoffmann (2009, p. 13) destaca que os instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. Nessa perspectiva, é preciso pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro (SILVEIRA, 2019).

De acordo com CAEd/UFJF (2020, p. 6) o padrão de desempenho estudantil são

definidos a partir de intervalos da escala de proficiência. Esses intervalos reúnem estudantes com desempenho semelhante, compondo agrupamentos com desenvolvimento similar de habilidades e competências. Sendo assim, a partir da distribuição de estudantes por padrão de desempenho, é possível determinar o percentual daqueles que ainda se encontram com desempenho insuficiente e realizar comparações ao longo do tempo, de modo a (re) orientar ações pedagógicas e de gestão.

Esse pensamento seria o mais indicado e relevante para a educação básica, no entanto estamos ainda longe dessa realidade no contexto educacional brasileiro, temos um gargalo referente a falta de uma pauta de formação continuada nesse critério nos estados.

Dessa forma, Micarello (2020) corrobora que é necessário reconhecer que a apropriação da noção de padrões de desempenho como um meio para fomentar a apropriação de resultados por gestores e professores é um processo desafiador, por ser essa uma noção que, por um lado, não dialoga com premissas muitas vezes não aceitas por esses atores como válidas para compreender a aprendizagem dos estudantes e, por outro, por estar alicerçada em princípios que não são facilmente compreensíveis pelos atores do contexto escolar.

Hilda Micarello (2020) e Thierry Rocher (2020) apontam que os padrões de desempenho consistem, por sua vez, numa análise pedagógica sobre o conjunto das habilidades avaliadas, com foco nos processos cognitivos mais amplos subjacentes às habilidades que integram os níveis de proficiências da escala. Assim, a definição de padrões de desempenho não se confunde com a descrição dos níveis de proficiência, pois enquanto esses são definidos com base no teste, que aloca os estudantes e os itens por eles respondidos numa mesma escala numérica, os padrões de desempenho são uma forma de arbitrar sobre o que seria o desempenho considerado básico para uma determinada etapa de escolarização e o que pode ser considerado além ou aquém desse nível básico.

Portanto, a definição de padrões de desempenho requer deliberar sobre o currículo e aquilo que seria desejável, em termos de sua apropriação ou, dito de outro modo, em termos das aprendizagens desejáveis ou necessárias aos estudantes, em cada etapa de escolarização (MICARELLO, 2020). Porém, ressalta-se aqui que muitos professores não conseguem fazer essa análise pedagógica, dificultando a intervenção pedagógica no planejamento e a execução da atividade escolar.

Para tanto, Micarello (2020) e Rocher (2020) abordam que é possível estabelecer comparabilidade entre grupos de estudantes, o que é fundamental quando se busca compreender os fatores que intervêm em desempenhos abaixo ou acima das metas previstas em cada etapa. Entretanto, para que os padrões de desempenho façam sentido, é necessário que haja algum consenso sobre o currículo, por meio da adoção e

implementação de padrões curriculares sem os quais os padrões de desempenho deixam de ter alguma efetividade.

Assim, os atores do contexto escolar, gestores e professores, devem ter apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, pois ainda há pouca clareza nesse sentido, em relação às metas do currículo para cada etapa de escolarização, da sua progressão entre as etapas, e do que seria essencial em termos dos conhecimentos mínimos à passagem de uma etapa à outra.

Assim, é necessária uma ação de política pública educacional, referente a formação de professores para entender compreender o que os dados das avaliações nos dizem, pois na ausência dessa clareza, acaba-se tomando os dados de proficiência numéricos como o eixo central do processo de divulgação de resultados e a descrição pontual de habilidades relacionadas aos níveis de proficiência da escala como roteiro para as práticas de ensino, não colaborando assim com a real necessidade que interpretação pedagógica e ações de intervenção.

Lembrando que na escola é avaliado todo os conteúdos previstos no currículo, deixando os professores que não têm clareza sobre o que é avaliado na avaliação externa, com dúvidas o que realmente deve ser contemplado no planejamento de ensino e ensinado em sala de aula, uma vez que há um recorte de conteúdos nas avaliações externas. Enfim, conhecer as características da avaliação nacional, aplicar, registrar e fazer uma análise pedagógica dos resultados de desempenho, a meu ver faz-se pertinente traçar ações educacionais para a melhoria dos resultados, não é suficiente apenas aferir. É recomendada a proposição pedagógica a partir dos dados coletados, ressalto que o SAETO não apresenta em sua metodologia de avaliação o padrão de desempenho por níveis.

O SAETO utiliza a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, com isso o sistema de avaliação permite a análise da real situação do desempenho educacional, possibilitando que o professor, o aluno e o sistema de ensino possam se autocompreenderem, diagnosticando deficiências, capacidades e direcionando ações corretivas e/ou preventivas. A análise e interpretação dos resultados evidenciam os pontos fortes da unidade escolar e apontam as fragilidades. Com base nos resultados, as equipes gestoras escolares e das Secretarias de Educação Municipais e Estadual do Tocantins têm condições de se mobilizar para identificar os problemas, suas causas e

buscar soluções mais eficazes para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que de acordo com Soligo (2010, p. 4),

As Matrizes de Referência para essas provas, não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. Mesmo não sendo conteúdo e englobando apenas parte do currículo as matrizes são importantes instrumentos para a análise e problematização nas escolas.

Nessa perspectiva, a análise dos resultados do SAETO possibilita a definição e o redirecionamento de políticas públicas voltadas para a modernização de gestão e aprimoramento e do processo de ensino e aprendizagem com vistas à melhoria dos indicadores educacionais de cada escola do estado, pois o sistema apresenta uso efetivo dos resultados das avaliações, em quais descritores os alunos estão com dificuldades, fazendo com que o Estado consiga o crescimento satisfatórios na aprendizagem dos estudantes.

O SAETO utiliza a Matriz de Referência do SAEB. Os testes são elaborados a partir de Matrizes de Referência, nela os conteúdos são associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina, são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. Nessa perspectiva, as Matrizes do SAEB não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis. (BRASIL. 2001, p.10).

O quadro 1 apresenta a Matriz de Referência, a qual 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; VI - Variação Linguística.

Quadro 1- Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB

<b>3ª série do Ensino Médio</b>	
<b>TOPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>

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 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
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 a tese de um texto
	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
	D8 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	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
V-Relações entre	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

Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	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
VI-Variação Linguística	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: INEP/2001

A seguir, o quadro 2 mostra o índice de acertos abaixo de 60% da 3ª série do Ensino Médio de acordo com as questões e os descritores com índice de acerto. A prova constava 20 questões de Língua Portuguesa. Os dados obtidos são referentes ao ano letivo 2019 na rede estadual do Tocantins.

Quadro 2- Índice de acertos abaixo de 60% da 3ª série do Ensino Médio de acordo com as questões e os descritores com índice de acerto

Número de questão	Descritor	Porcentagem de acertos
21	D22- Identificar o gênero de diferentes textos	57.1
22	D2-Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	52.8
23	D6- Identificar o tema de um texto	42.8
24	D4- Inferir uma informação implícita em um texto	34.3
25	D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	43.5
26	D11- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	33
27	D8- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	56.9
28	D11- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	41.7
29	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	43.2

30	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	35.6
31	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	36
32	D15 -Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	25.2
33	D17- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	26.4
34	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	28.1
35	D19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos	50.2
36	D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	21.4
37	D9-Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	41.4
38	D20-Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	23.1
39	D2-Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	48.1
40	D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	23.9

FONTE: SAETO/2019

Dessa forma, no quadro 3, vemos a seguinte ordem de Descritores com mais dificuldades apresentadas pelos estudantes nas avaliações do SALTO, edição 2019.

Quadro 3- Descritores que apresentaram mais dificuldades pelos estudantes nas avaliações do SAETO

Ordem	Descritor	Percentagem de acertos
1	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	21.4
2	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	23.1
3	D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	23.9
4	D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto,	25.2

	marcadas por conjunções, advérbios etc	
5	D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	26.4
6	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (Propagandas, quadrinhos, fotos etc.)	28.1

FONTE: SAETO/2019

Encontra-se no SAETO questões de banco de dados de sistema de avaliação que são aplicadas em sistema nacional e subnacional. As figuras a seguir são “Prints” da prova que foi submetida aos estudantes no ano de 2019. Partindo desses dados, faremos uma análise pedagógica dos Descritores que apresentaram mais dificuldades pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Tocantins.

Figura 1- Questão 36



([http://www.sedur.ba.gov.br/arquivo\\_charges/charge.05.06.2007.html](http://www.sedur.ba.gov.br/arquivo_charges/charge.05.06.2007.html))

36. (SEDUR-BA- ADAPTADA) O humor do texto decorre
- da derrubada das árvores, que fornecem matéria-prima para o papel na mão do menino.
  - da importância de haver um dia dedicado a festejar um meio ambiente preservado e saudável.
  - da surpresa do pai, por ter um filho preocupado com a necessária conservação ambiental.
  - do contraste entre a fala do menino e a figura do pai, com o instrumento da devastação na mão.
  - da forma como o menino abordou o pai no serviço, causando constrangimento.

Observa-se na questão 36, o Descritor predominante é o 16, o qual apresenta o maior índice de erro da prova aplicada aos estudantes. Esse descritor tem como base

textos como anedotas, charges, tiras etc, o aluno não reconhece expressões ou outros recursos que criaram os efeitos de ironia ou humor utilizados no texto pelo autor ou, ainda, pela utilização de pontuação e notações (INEP, 2001). Visto que a alternativa correta “(D) do contraste entre a fala do menino e a figura do pai, com o instrumento da devastação na mão”. Mostra-nos ironia na imagem que provoca humor, ou seja, a coerência nem sempre está no texto em si; não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói a partir do cotexto e contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais e na materialidade linguística confere sentido ao que lê (CAVALCANTE, 2013 p.31), por isso que muitas piadas, anedotas quebram expectativa deixando aberto para que o leitor complete com seus conhecimentos de mundo.

Figura 2- Questão 38

## TEXTO I

“Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar. Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, soprar nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco.”

João Cabral de Melo Neto.

## TEXTO II

A palavra “estilo”, em literatura, é muitas vezes confundida com maneirismo ou exibicionismo. Diz-se que fulano é um estilista porque escreve de forma exuberante, usa vocabulário exótico e pratica proezas técnicas – faz coisas que um escritor comum não conseguirá. Na verdade o estilo é o perfil de cada escritor. É o resultado da relação (única e irrepitível), entre seus objetivos, recursos e suas limitações. É o que cada escritor consegue fazer quando dá o máximo de si.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: março de 2011.

38. Os textos I e II apresentam informações

- (A) complementares.
- (B) contraditórias.
- (C) imprecisas.
- (D) infundadas.
- (E) semelhantes.

Em segundo em percentual de erro, apresenta a questão 38, Descritor 20, essa habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem.

Os textos são vistos na relação de uns com os outros. Podem ser comparados, podem ser confrontados, com diferentes objetivos e de nível de exigência é maior devido envolver mais de um texto para a leitura e interpretação. Nesse descritor, observa-se que o estudante não sabe o que é tema para poder identificar isso dentro dos dois ou mais textos que são propostos para a avaliação (INEP, 2001). Kleiman (2013, p. 130) diz que nesse descritor implicaria a capacidade do aluno perceber a estrutura do texto e as relações entre partes do texto par construir sentido global coerente do textos para:

1. Depreender o tema;
2. Construir relações lógicas e temporais;
3. Construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero;
4. Perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal versus detalhe).

Figura 3- Questão 40

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar. Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim.

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

40. (PROVA PETRÓPOLIS-ADAPTADA) No trecho “– Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

(D) revelava impaciência.

(E) era ético.

Em terceiro, o Descritor 18 da questão 40, pode-se observar que o aluno não reconhece a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, dependendo da intenção do autor, a assume sentidos diferentes do seu sentido literal (INEP, 2001).

Para Koch (1993), o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Nesse sentido, o sujeito para inferir o sentido da palavra ou expressão precisa além da competência de compreensão precisa acionar os conhecimentos prévios que podemos chamar aqui de conhecimentos vivenciados pelo estudante.

## Figura 4- Questão 32

### A ceia

O restaurante era moderno e pouco frequentado, com mesinhas ao ar livre, espalhadas debaixo das árvores. Em cada mesinha, um abajur feito da garrafa projetando sobre a toalha de xadrez vermelho e branco, um pálido círculo de luz.

A mulher parou no meio do jardim.

– Que noite!

Ele lhe bateu brandamente no braço.

– Vamos, Alice... Que mesa você prefere?

Ela arqueou as sobrancelhas.

– Com pressa?

– Ora, que ideia...

Sentaram-se numa mesa próxima ao muro e que parecia a menos favorecida pela iluminação.

Ela tirou o estojo da bolsa e retocou rapidamente os lábios. Em seguida, com gesto tranquilo, mas firme, estendeu a mão até o abajur e apagou-o.

– As estrelas ficam maiores no escuro.

Ele ergueu o olhar para a copa da árvore que abria sobre a mesa um teto de folhagem.

– Daqui não vejo nenhuma estrela.

– Mas ficam maiores.

Abrindo o cardápio, ele lançou um olhar ansioso para os lados. Fechou-o com um suspiro.

– Também não enxergo os nomes dos pratos. Paciência, acho que quero um bife. Você me acompanha?

Ela apoiou os cotovelos na mesa e ficou olhando para o homem. Seu rosto fanado e branco era uma máscara delicada emergindo da gola negra do casaco. O homem se agitou na cadeira.

Tentou se fazer ver por um garçom que passou a uma certa distância. Desistiu. Num gesto fatigado, esfregou os olhos com as pontas dos dedos.

– Meu bem, você ainda não mandou fazer esses óculos? Faz meses que quebrou o outro e até agora...

– A verdade é que não me fazem muita falta.

– Mas a vida inteira você usou óculos.

Ele encolheu os ombros.

– Pois é, acho que agora não preciso mais.

– Nem de mim.

– Ora, Alice...

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 143-144. Fragmento.

\*Adaptado: Reforma Ortográfica.

32. (SAERO) No trecho “– **Também** não enxergo os nomes dos pratos.”, a palavra destacada estabelece uma relação de

(A) conclusão.

(B) condição.

(C) oposição.

(D) adição.

(E) tempo.

Em quarto, o Descritor 15 da questão 32, os alunos não relacionam-se ao reconhecimento das relações de coerência no texto em busca de uma concatenação entre as partes de um texto, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc. Formando uma unidade de sentido, ou seja o aluno não apresenta percepção de uma determinada relação lógico-discursiva,

ênfatizada, muitas vezes, pelas expressões de tempo, de lugar, de comparação, de oposição, de causalidade, anterioridade, de posteridade, entre outros e, quando necessário, a identificação dos elementos que explicam essa relação (INEP,2001). Cavalcante (2013, p.121) estabelece que o aluno deva conhecer os três processos: referencial, anáfora, e a dêixis.

Figura 5- Questão 33

#### Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.

A vida inteira que podia ter sido e que não foi:

tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

Diga trinta e três.

Trinta e três, Trinta e três... Trinta e três.

Respire.

.....

O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.

Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?

- Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. \*Adaptado: Reforma Ortográfica.

33. (SAEPE) No oitavo verso, o uso prolongado das reticências demonstra

(A) continuidade.

(B) ênfase.

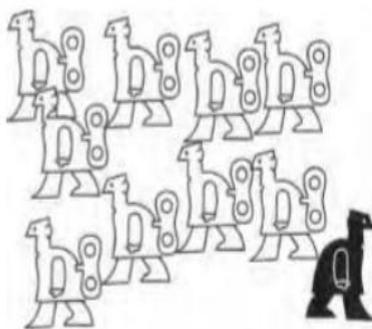
(C) hesitação.

(D) ironia.

(E) pausa.

Em quinto, a questão 33, Descritor 17, o aluno não reconhece os efeitos provocados pelo emprego de recursos da pontuação (travessão, aspas, reticência, interrogação, exclamação, entre outros) e/ou notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros (INEP, 2001).

Figura 6- Questão 34



34. (ENEM-2018) O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a

- (A) opressão das minorias sociais.
- (B) carência de recursos tecnológicos.
- (C) falta de liberdade de expressão.
- (D) defesa da qualificação profissional.
- (E) reação ao controle do pensamento coletivo.

No sexto e último percentual maior de erro, apresenta a questão 34 referente ao Descritor 5, o aluno demonstrou pouca habilidade em decodificar sinais e símbolos, e capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, com o auxílio de material gráfico (INEP, 2001).

Como percebemos os resultados de aprendizagens sobre a análise pedagógica dos Descritores de Língua Portuguesa nos mostra uma deficiência no ensino escolar. Com isso, sugerem-se as seguintes ações para SEDUC, Diretoria Regional de Educação-DRE e escolas na tentativa de ação ajustada ao contexto de trabalho, seja no âmbito escolar ou da gestão de rede:

- Realizar um diagnóstico dos alunos no início do ano letivo;
- Realizar uma prova de saída no fim do ano letivo;
- Fazer uma leitura e análise pedagógica interpretativa dos resultados a partir dos descritores com número maior de erros;
- Realizar formação de professores com foco nos Descritores do SAEB;
- Revisar e reforçar em sala de aula os conteúdos de acordo com os descritores que apresenta maiores questões de erro;
- Elaborar e executar um projeto de leitura;
- Socializar as experiências com outras escolas as atividades de êxito sobre leitura e escrita;
- Divulgar aos pais e ou responsável os resultados das provas internas e externas e traçar juntos ações pedagógicas;

- Propor ações de formação para professores e gestores escolares sobre avaliação externa e interna;
- Monitorar e executar um plano de ação de políticas públicas para apoiar as escolas avaliadas;
- Investir em uma integração do ensino ligado aos meios digitais;
- Aplicar avaliações utilizando a Teoria de Resposta ao Item-TRI para que haja comparação do desenvolvimento da proficiência no decorrer dos anos letivos pois, o SAETO não usa Teoria Clássica de Teste-TCT, esta não consegue mensurar o desenvolvimento e comparação da aprendizagens e os níveis de conhecimento.

Diante do que foi discutido é emergente à necessidade de (re)formulações do Programa para atender as características da avaliação nacional.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao discutir a temática concernente à avaliação da aprendizagem na Educação Básica do Estado do Tocantins voltada para o sentido político do debate e do ato educativo, observa que o SAETO aponta os avanços e as dificuldades que os alunos apresentam no decorrer do processo educacional, envolvendo aspectos relacionados aos conteúdos selecionados e às habilidades que se esperam do aluno após um determinado período de aulas, tornando a avaliação um processo dinâmico. Nesse sentido, o sistema é capaz de oferecer subsídios que podem redirecionar e reencaminhar as práticas educativas relativas à aprendizagem pretendidas. Dessa forma, o SAETO avalia a qualidade de ensino e aprendizagem por meio de aplicação de testes.

Assim, o artigo tem objeto de pesquisa o SAETO com intuito de fazer uma análise pedagógica dos descritores de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio referente ao ano 2019, verificou qual (quais) descritores que os estudantes tiveram mais dificuldades para servir como um parâmetro para enxergar qual descritor deve ser mais explorado em sala de aula e interpretá-los a luz de teóricos e documentos oficiais.

A partir das análises pedagógicas dos Descritores com maior índice de erros das questões aplicadas no ano de 2019 aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Verifica-se que a SEDUC deve implantar no seu Programa de formação continuada de professores temáticas de estudo relativos a avaliação interna e externa,

bem como estudo sobre medidas Educacionais, instrumentos, escalas e padrões de desempenho, prática de uso e análise pedagógica dos descritores. E instituir e/ou fortalecer Programa de leitura e escrita baseados na BNCC com intuito de sanar problemas referentes ao saber docente e de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Por fim, o tema avaliação por ser complexo, o processo avaliativo não pode se submetido a modelos e receitas prontas, mas deve partir de discussões e reflexões coletivas, para ser possível investir em um ato pedagógico mais democrático, buscando uma avaliação justa e emancipatória.

## 5 REFERÊNCIAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de Professores de professores do ensino médio, etapa I-cadernos I, II, III, IV, V, IV**. Brasília. 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). SAEB 2001: **Novas perspectivas**. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: . Acesso em: 29 jul. 2020.
- BLASIS, Eloísa. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. In: **Cadernos CENPEC**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.213>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editora, 2013.
- MICARELLO, Hilda. Padrões de Desempenho e apropriação de resultados de avaliação em larga escala, 2021. Disponível em: [https://especializacaoemavaliacao.caeddigital.net/mdl/pluginfile.php/6257/mod\\_folder/content/0/QUINZENA%205/T01%20Padr%C3%B5es%20de%20desempenho%20e%20apropria%C3%A7%C3%B5es%20de%20resultado%2008.01.20.pdf?forcedownload=1](https://especializacaoemavaliacao.caeddigital.net/mdl/pluginfile.php/6257/mod_folder/content/0/QUINZENA%205/T01%20Padr%C3%B5es%20de%20desempenho%20e%20apropria%C3%A7%C3%B5es%20de%20resultado%2008.01.20.pdf?forcedownload=1)
- KOCH, Ingedore. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M. **Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar**. In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. *et al.* **Escola básica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 195-203. (Coletânea CBE).
- ROMÃO, José. **Avaliação dialógica**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.