

ISSN 1983-0157

Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE PROEB 2013

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa
5º ano do Ensino Fundamental

2013

PROEB

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental



Apresentação

Caro(a)

EDUCADOR(A),

Encaminhamos os resultados do último Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). A avaliação, realizada em 2013, revelou avanços no desempenho dos alunos e crescimento no índice de participação. O Proeb testa as habilidades dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final de cada nível escolar — 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

No 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível recomendado de desempenho em Língua Portuguesa passou de 45,6%, em 2012, para 46,5%, em 2013. No 9º ano do ensino fundamental o crescimento foi mais significativo. Em 2012, o percentual de alunos no nível recomendado era 34,8% e em 2013 foi de 40,5%. Já no 3º ano do ensino médio o crescimento também foi expressivo, passou de 30,7% para 36,4%.

Em Matemática, no 5º ano do ensino fundamental, o percentual de estudantes no nível de desempenho recomendado passou de 60%, em 2012, para 61,7%, em 2013. Nos demais níveis avaliados — 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio — o percentual de estudantes nesse nível ficou estável. No 9º ano, o percentual passou de 23,2% para 22,9% e no 3º ano passou de 3,75% para 3,85% de um ano para o outro.

O desempenho da rede estadual de Minas Gerais, em comparação com outros Estados, por meio de outras avaliações, é muito positivo, mesmo com esta variação. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), responsável pela aplicação do Proeb, o desempenho da rede estadual de Minas Gerais é muito significativo.

Outro ponto de destaque são os índices de participação. Em todos os níveis avaliados, a rede estadual alcançou participação recorde na história do Proeb. No 5º ano do ensino fundamental, 94,2% dos estudantes fizeram as provas. No 9º ano esse percentual também ultrapassou os 90% e ficou em 90,5%. Já no 3º ano do ensino médio, a participação dos alunos ficou em 85,1%.

As avaliações são instrumentos essenciais para planejar as políticas públicas e, na Educação, quando a comunidade escolar, a exemplo do que ocorre na rede estadual de Minas Gerais, compreende essa importância e se envolve, podemos obter um retrato fiel do sistema.

Avançamos nos anos iniciais, mas houve uma oscilação nos demais níveis. Os resultados apurados confirmam que o nosso maior desafio continua sendo o ensino médio. Esperamos que as ações realizadas por meio do Reinventando o Ensino Médio tenham impacto positivo no desempenho de nossos alunos em avaliações futuras.

Sumário

A large, stylized white number '1' is centered within a vertical gray rectangular bar.

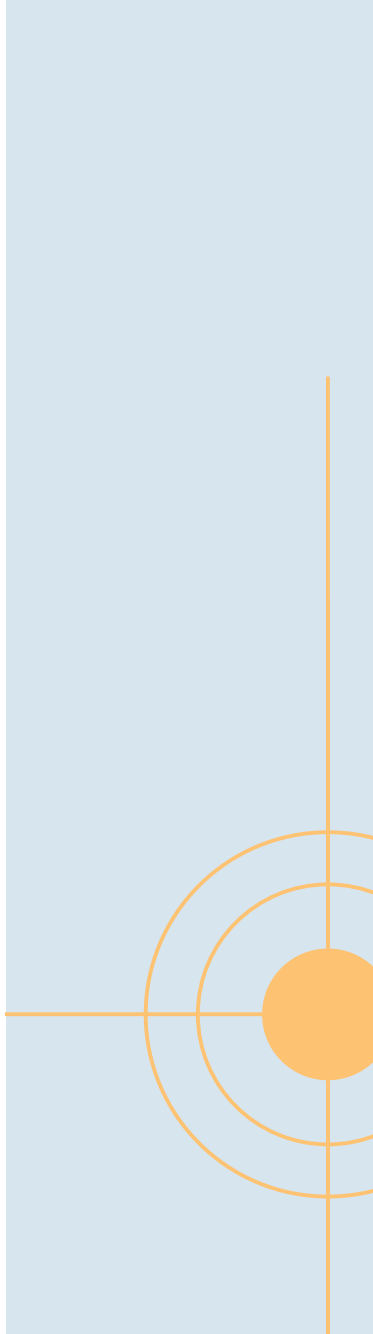
Avaliação Externa e
Avaliação Interna:
uma relação
complementar
página 08

A large, stylized white number '2' is centered within a vertical beige rectangular bar.

Interpretação de
resultados e análises
pedagógicas
página 14



Para o trabalho
pedagógico
página 57



Experiência em foco
página 65



Os resultados
desta escola
página 67



1

Avaliação Externa e Avaliação Interna: uma relação complementar

Pensada para o(a) Educador(a), esta Revista Pedagógica apresenta a avaliação educacional a partir de seus principais elementos, explorando a Matriz de Referência, que serve de base aos testes, a modelagem estatística utilizada, a estrutura da Escala de Proficiência, bem como sua interpretação, a definição dos Padrões de Desempenho e os resultados de sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo é fomentar debates na escola que sejam capazes de incrementar o trabalho pedagógico.

As avaliações em larga escala assumiram, ao longo dos últimos anos, um preponderante papel no cenário educacional brasileiro: a mensuração do desempenho dos alunos de nossas redes de ensino e, conseqüentemente, da qualidade do ensino ofertado. Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada.

Os testes são padronizados, orientados por uma metodologia específica e alimentados por questões com características próprias, os itens, com o objetivo de fornecer, precipuamente, uma avaliação da rede de ensino. Por envolver um grande número de alunos e escolas, trata-se de uma avaliação em larga escala.

No entanto, este modelo de avaliação não deve ser pensado de maneira desconectada do trabalho do professor. As avaliações realizadas em sala de aula, ao longo do ano, pelos professores, são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Focada no desempenho, a avaliação em larga escala deve ser utilizada como um complemento aos diagnósticos e informações fornecidos pelos próprios professores, internamente.

Ambas as avaliações possuem a mesma fonte de conteúdo: o currículo. Assim como as avaliações internas, realizadas pelos próprios professores da escola, a avaliação em larga escala encontra no currículo seu ponto de partida. A partir da criação de Matrizes de Referência, habilidades e competências básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento do aluno ao longo das etapas de escolaridade, são selecionadas para cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. No entanto, isso não significa que o

currículo se confunda com a Matriz de Referência. Esta é uma parte daquele.

Os resultados das avaliações em larga escala são, então, divulgados, compartilhando com todas as escolas, e com a sociedade como um todo, os diagnósticos produzidos a partir dos testes. Com isso, o que se busca é oferecer ao professor informações importantes sobre as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos curriculares previstos, bem como no que diz respeito àqueles conteúdos nos quais os alunos apresentam um bom desempenho.

As avaliações internas e as externas apresentam metodologias e conteúdos diferentes, mas com o mesmo objetivo. Elas devem se alinhar em torno dos mesmos propósitos: a melhoria da qualidade do ensino e a maximização da aprendizagem dos alunos. A partir da divulgação dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade. Tendo como base os princípios democráticos que regem nossa sociedade, assim como a preocupação em fornecer o maior número possível de informações para que diagnósticos precisos sejam estabelecidos, esta Revista Pedagógica pretende se constituir como uma verdadeira ferramenta a serviço do professor e do aprimoramento contínuo de seu trabalho.



Trajetória Proeb

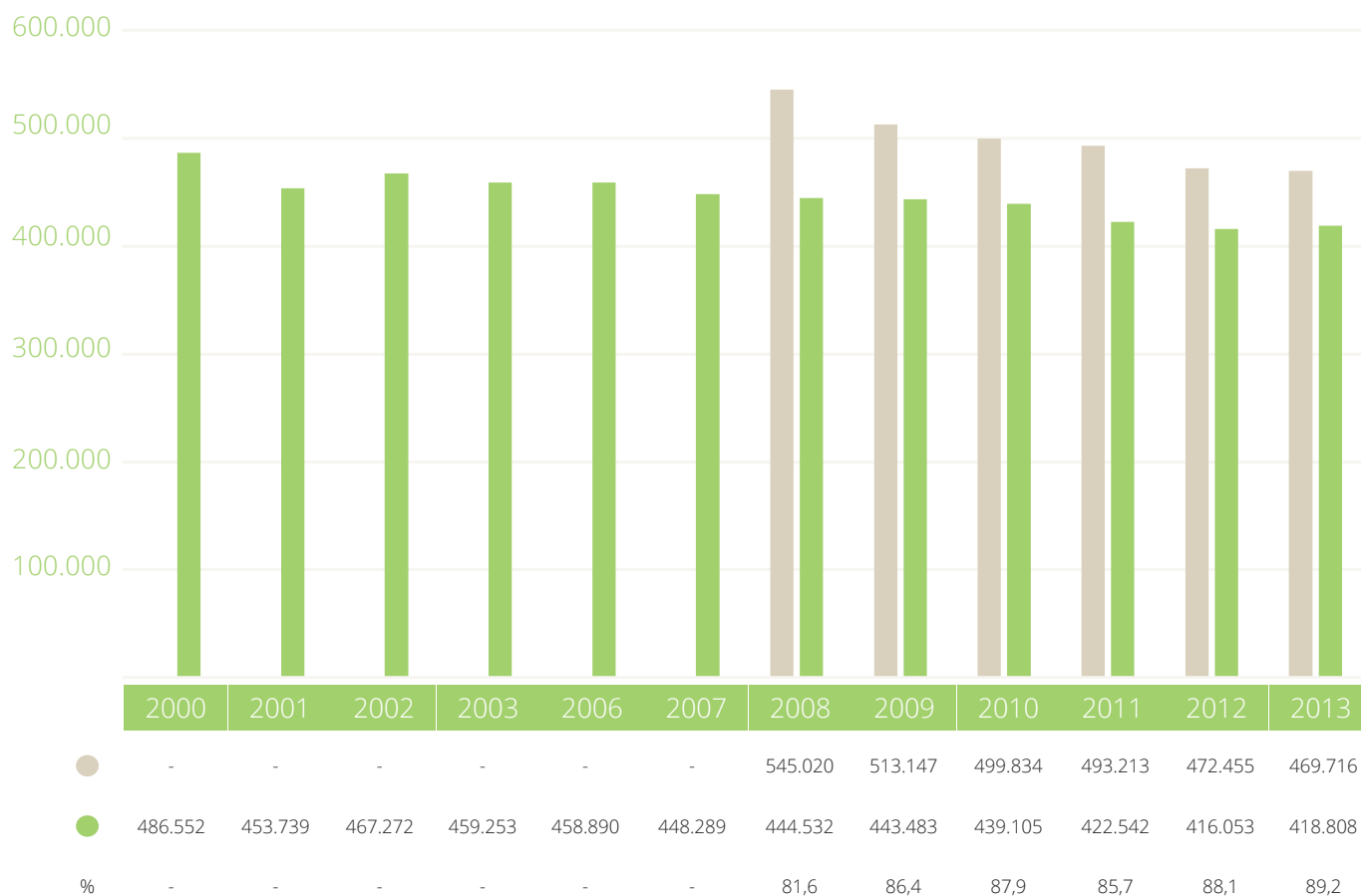
O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) desde a primeira edição, em 2000. O Proeb avaliou os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na linha do tempo a seguir, pode-se verificar a trajetória do Proeb e, ainda, perceber como tem se consolidado diante das informações que apresenta sobre o desempenho dos estudantes.

REDE ESTADUAL

● Número de alunos previstos

● Número de alunos avaliados

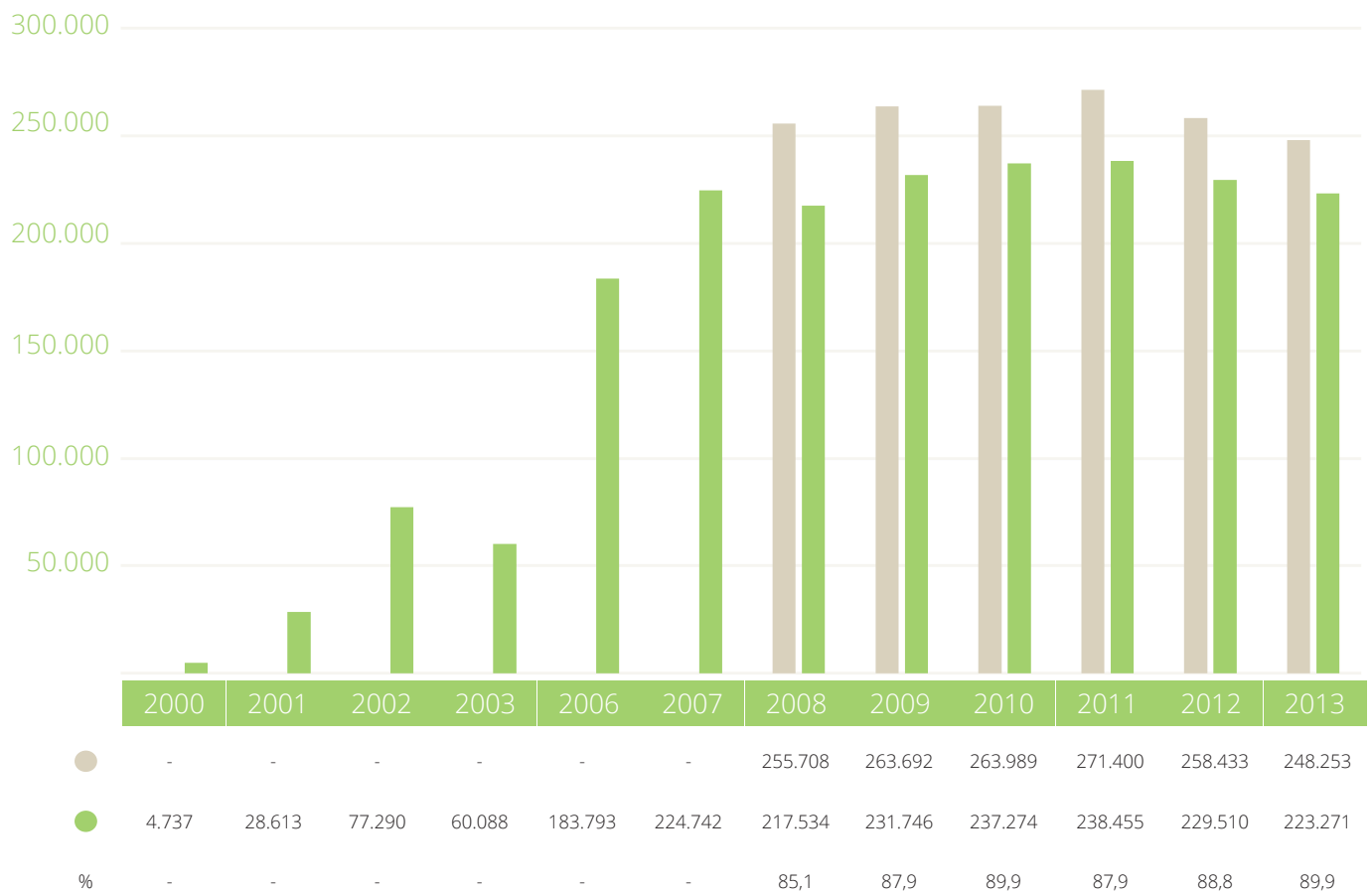
% Percentual de participação



2000	2001	2002	2003	2006 a 2013
Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Ciências Humanas / Ciências da Natureza 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Língua Portuguesa 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM	Língua Portuguesa e Matemática 5º e 9º ano do EF 3º ano do EM

REDE MUNICIPAL

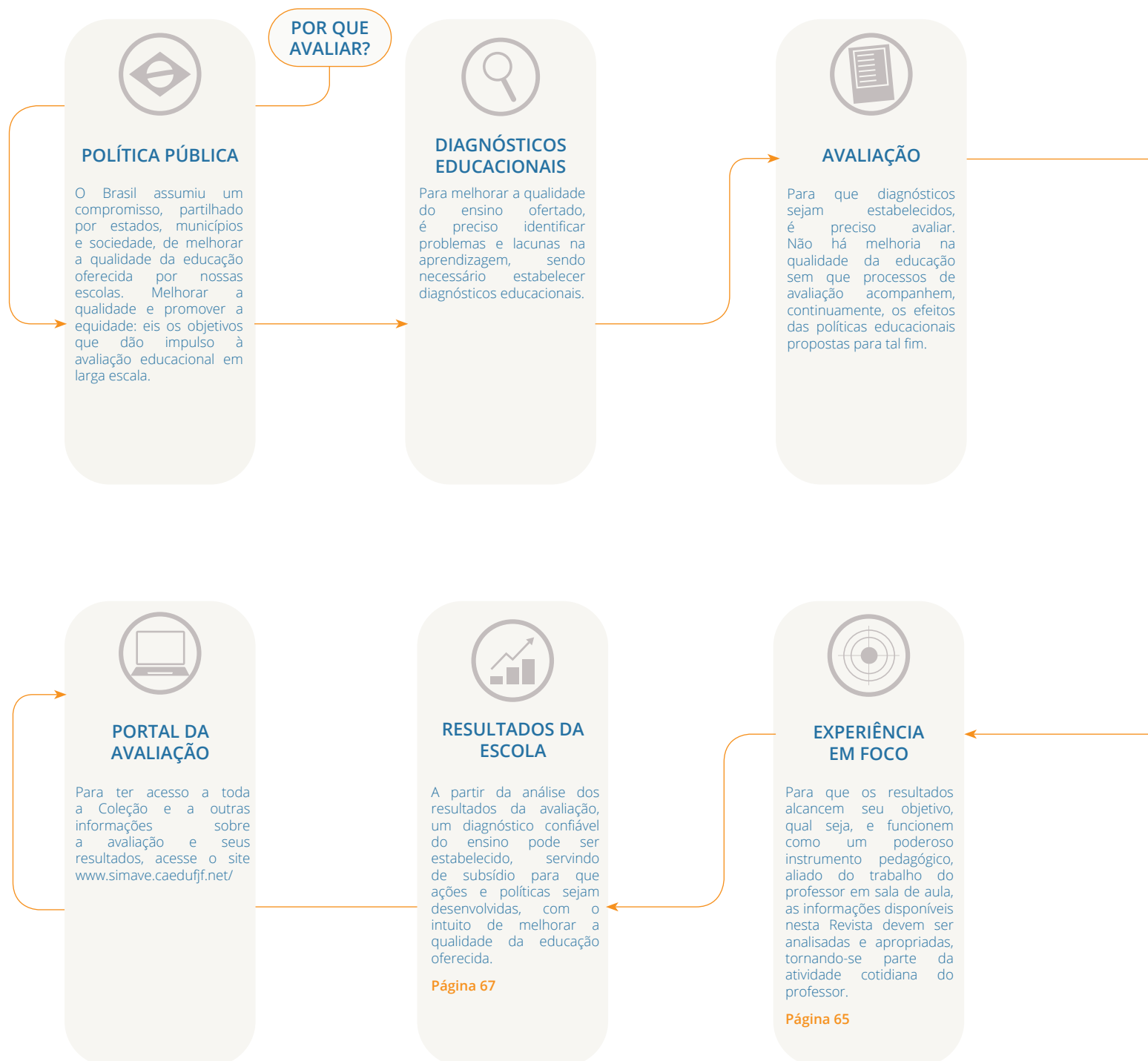
- Número de alunos previstos
- Número de alunos avaliados
- % Percentual de participação





O caminho da avaliação em larga escala

Para compreender melhor a lógica que rege a avaliação educacional, este diagrama apresenta, sinteticamente, a trilha percorrida pela avaliação, desde o objetivo que lhe dá sustentação até a divulgação dos resultados, função desempenhada por esta Revista. Os quadros indicam onde, na Revista, podem ser buscados maiores detalhes sobre os conceitos apresentados.



O QUE AVALIAR?



CONTEÚDO AVALIADO

Reconhecida a importância da avaliação, é necessário definir o conteúdo que será avaliado. Para tanto, especialistas de cada área de conhecimento, munidos de conhecimentos pedagógicos e estatísticos, realizam uma seleção das habilidades consideradas essenciais para os alunos. Esta seleção tem como base o currículo.



MATRIZ DE REFERÊNCIA

O currículo é a base para a seleção dos conteúdos que darão origem às Matrizes de Referência. A Matriz elenca as habilidades selecionadas, organizando-as em competências.

Página 16



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

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

Página 18

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



ITENS

Os itens que compõem os testes são analisados, pedagógica e estatisticamente, permitindo uma maior compreensão do desenvolvimento dos alunos nas habilidades avaliadas.

Página 37



PADRÕES DE DESEMPENHO

A partir da identificação dos objetivos e das metas de aprendizagem, são estabelecidos os Padrões de Desempenho estudantil, permitindo identificar o grau de desenvolvimento dos alunos e acompanhá-los ao longo do tempo.

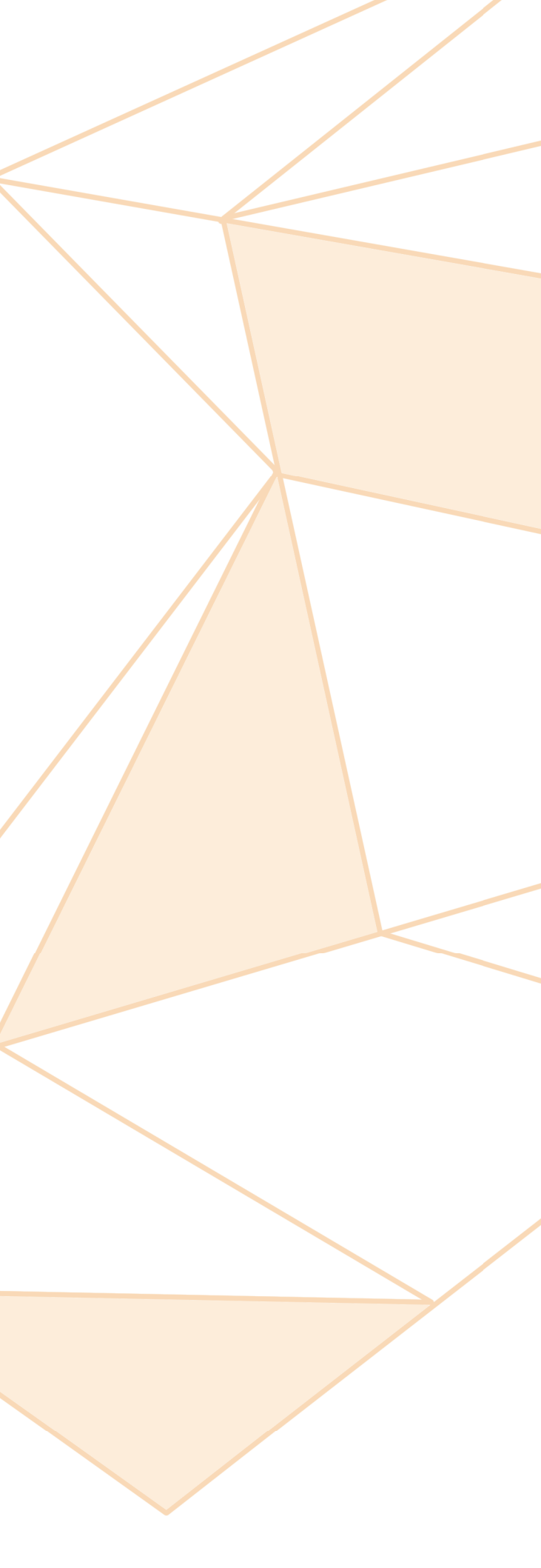
Página 36



ESCALA DE PROFICIÊNCIA

As habilidades avaliadas são ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, que permite verificar o desenvolvimento dos alunos, chamada Escala de Proficiência. A Escala é um importante instrumento pedagógico para a interpretação dos resultados.

Página 20



2

Interpretação de resultados e análises pedagógicas

Para compreender e interpretar os resultados alcançados pelos alunos na avaliação em larga escala, é importante conhecer os elementos que orientam a elaboração dos testes e a produção dos resultados de proficiência.

Assim, esta seção traz a Matriz de Referência para a avaliação do PROEB, a composição dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria da Resposta ao Item (TRI), a Escala de Proficiência, bem como os Padrões de Desempenho, ilustrados com exemplos de itens.

Matriz de Referência

Para realizar uma avaliação, é necessário definir o conteúdo que se deseja avaliar. Em uma avaliação em larga escala, essa definição é dada pela construção de uma MATRIZ DE REFERÊNCIA, que é um recorte do currículo e apresenta os conhecimentos definidos para serem avaliados. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, publicados, respectivamente, em 1997 e em 2000, visam à garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa.

Diante da autonomia garantida legalmente em nosso país, as orientações curriculares de Minas Gerais apresentam conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o estado visa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus alunos. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do PROEB.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer”.

Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

A competência na prova escrita demanda alguns conhecimentos, como: interpretação de texto,

reconhecimento de sinais de trânsito, memorização, raciocínio lógico para perceber quais regras de trânsito se aplicam a uma determinada situação etc.

A competência na prova prática específica, por sua vez, requer outros conhecimentos: visão espacial, leitura dos sinais de trânsito na rua, compreensão do funcionamento de comandos de interação com o veículo, tais como os pedais de freio e de acelerador etc.

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno que não se encontram na Matriz de Referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado. No exemplo acima, pode-se perceber que a competência na prova escrita para habilitação de motorista inclui mais habilidades que podem ser medidas em testes padronizados do que aquelas da prova prática.

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local.



Matriz de Referência de Língua Portuguesa

5º ano do Ensino Fundamental

Tópico

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

Descritores

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

Item

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

Leia o texto abaixo.



Recreio, n. 389. São Paulo: Abril. (P030101C2_SUP)

(P030101C2) O menino queria o boné emprestado, porque

- A) achava bonito o boné do seu amigo.
- B) estava com medo e queria tapar os olhos.
- C) queria proteger os cabelos do vento.
- D) tinha esquecido seu boné em casa.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROEB
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D0 Compreender frases ou partes que compõem um texto.

D1 Identificar o tema ou o sentido global de um texto.

D2 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir informações implícitas em um texto.

D5 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D10 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

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

D6 Identificar o gênero de um texto.

D7 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.

D8 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.

III. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D11 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

D12 Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.

D19 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.

IV. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D23 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

V. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

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



Composição dos cadernos para a avaliação

Língua Portuguesa

169 itens
divididos em



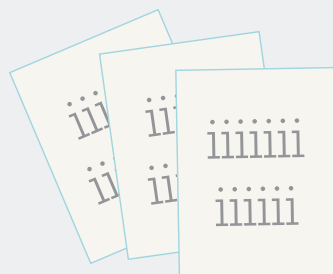
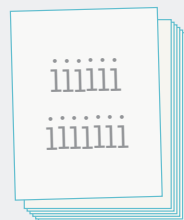
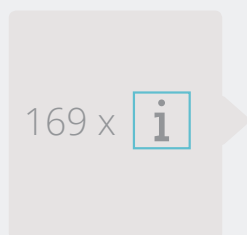
13 blocos
com 13 itens cada



3 blocos (39 itens)



formam um caderno



26 x



i = 1 item

Ao todo, são 26 modelos diferentes de cadernos.

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

O desempenho dos alunos em um teste pode ser analisado a partir de diferentes enfoques. Através da Teoria Clássica dos Testes – TCT, os resultados dos alunos são baseados no percentual de acerto obtido no teste, gerando a nota ou escore. As análises produzidas pela TCT são focadas na nota obtida no teste.

A título de exemplo, um aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final do teste, uma nota total, representando a soma destes pontos. A partir disso, há uma relação entre a dificuldade do teste e o valor das notas: os alunos tendem a obter notas mais altas em testes mais fáceis e notas mais baixas em testes mais difíceis. As notas são, portanto, “teste-dependentes”, visto que variam conforme a dificuldade do teste aplicado. A TCT é muito empregada nas atividades

docentes, servindo de base, em regra, para as avaliações internas, aplicadas pelos próprios professores em sala de aula.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, por sua vez, adota um procedimento diferente. Baseada em uma sofisticada modelagem estatística computacional, a TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, relacionada ao conhecimento do aluno das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A TRI, para a atribuição da proficiência dos alunos, leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A proficiência é justamente o nível de desempenho dos alunos nas habilidades dispostas em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Através da TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item.

De maneira geral, a Teoria de Resposta ao Item possui três parâmetros, através dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos:

Parâmetro A

Envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro B

Permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro C

Realiza a análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

A TCT e a TRI não produzem resultados incompatíveis ou excludentes. Antes, estas duas teorias devem ser utilizadas de forma complementar, fornecendo um quadro mais completo do desempenho dos alunos.

O PROEB utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas.



Escala de proficiência

Língua Portuguesa

DOMÍNIOS

COMPETÊNCIAS

DESCRIPTORES

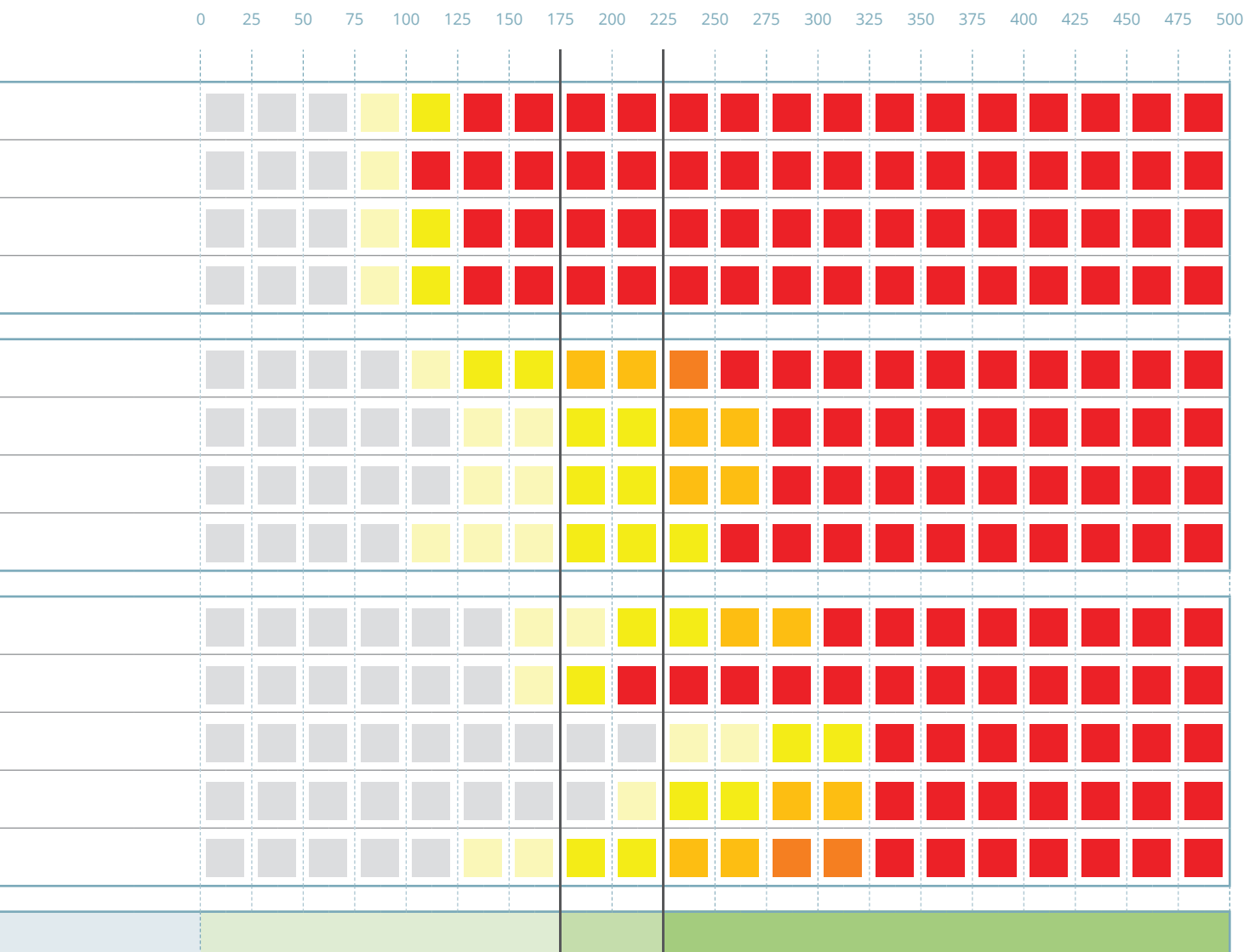
Apropriação do sistema da escrita	Identifica letras	*	
	Reconhece convenções gráficas	*	
	Manifesta consciência fonológica	*	
	Lê palavras	*	
Estratégias de leitura	Localiza informação	D0 e D2	
	Identifica tema	D1	
	Realiza inferência	D3, D5, D8,	
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D21 e D23	
Processamento do texto		D6 e D7	
	Estabelece relações lógico-discursivas	D11, D12 e D15	
	Identifica elementos de um texto narrativo	D19	
	Estabelece relações entre textos	**	
	Distingue posicionamentos	D10	
	Identifica marcas linguísticas	D13	

PADRÕES DE DESEMPENHO - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

* As habilidades relativas a essas competências são avaliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

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

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



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

A graduação das cores indica a complexidade da tarefa.



Baixo
Intermediário
Recomendado

A estrutura da escala de proficiência

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

As competências estão dispostas nas várias linhas da Escala. Para cada competência há diferentes graus de complexidade representados por uma gradação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Assim, a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e

chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha.

Na primeira linha da Escala de Proficiência, podem ser observados, numa escala numérica, intervalos divididos em faixas de 25 pontos, que estão representados de zero a 500. Cada intervalo corresponde a um nível e um conjunto de níveis forma um PADRÃO DE DESEMPENHO. Esses Padrões são definidos pela SEE/MG e representados em tons de verde. Eles trazem, de forma sucinta, um quadro geral das tarefas que os alunos são capazes de fazer, a partir do conjunto de habilidades que desenvolveram.

Para compreender as informações presentes na Escala de Proficiência, pode-se interpretá-la de três maneiras:

1 Primeira

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

2 Segunda

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

3 Terceira

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, SRE ou município e escola. Dessa forma, é possível verificar o intervalo em que a escola se encontra em relação às demais instâncias.



DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

Ao relacionar os resultados a cada um dos Domínios da Escala de Proficiência e aos respectivos intervalos de gradação de complexidade de cada competência, é possível observar o nível de desenvolvimento das habilidades aferido pelo teste e o desempenho esperado dos alunos nas etapas de escolaridade em que se encontram.

Esta seção apresenta o detalhamento dos níveis de complexidade das competências (com suas respectivas habilidades), nos diferentes intervalos da Escala de Proficiência. Essa descrição focaliza o desenvolvimento cognitivo do aluno ao longo do processo de escolarização e o agrupamento das competências básicas ao aprendizado da Língua Portuguesa para toda a Educação Básica.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA

Professor, a apropriação do sistema de escrita é condição para que o aluno leia com compreensão e de forma autônoma. Essa apropriação é o foco do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo dos quais se espera que o aluno avance em suas hipóteses sobre a língua escrita. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos que utilizamos na escrita – as letras – e sua organização na página e aquelas referentes a correspondências entre som e grafia. O conjunto dessas competências permite ao alfabetizando ler com compreensão.

Identifica letras.

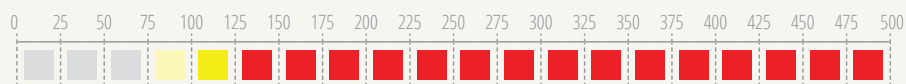
Reconhece convenções gráficas.

Manifesta consciência fonológica.

Lê palavras.

competências descritas para este domínio

IDENTIFICA LETRAS



Uma das primeiras hipóteses que a criança formula com relação à língua escrita é a de que escrita e desenho são uma mesma coisa. Sendo assim, quando solicitada a escrever, por exemplo, “casa”, a criança pode simplesmente desenhar uma casa. Quando começa a ter contato mais sistemático com textos escritos, a criança observa o uso feito por outras pessoas e começa a perceber que escrita e desenho são coisas diferentes, reconhecendo as letras como os sinais que se deve utilizar para escrever. Para chegar a essa percepção, a criança deverá, inicialmente, diferenciar as letras de outros símbolos gráficos, como os números, por exemplo. Uma vez percebendo essa diferenciação, um próximo passo será o de identificar as letras do alfabeto, nomeando-as e sabendo identificá-las mesmo quando escritas em diferentes padrões.



CINZA 0 A 75 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS

Alunos que se encontram em níveis de proficiência entre 75 e 100 pontos são capazes de diferenciar letras de outros rabiscos, desenhos e/ou outros sinais gráficos também utilizados na escrita. Esse é um nível básico de desenvolvimento desta competência, representado na Escala pelo amarelo-claro.



AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS

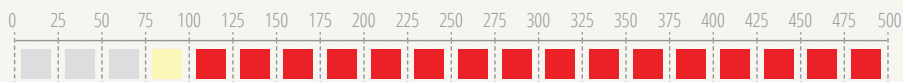
Alunos com proficiência entre 100 e 125 pontos são capazes de identificar as letras do alfabeto. Este novo nível de complexidade desta competência é indicado, na Escala, pelo amarelo-escuro.



VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS

Alunos com nível de proficiência acima de 125 pontos diferenciam as letras de outros sinais gráficos e identificam as letras do alfabeto, mesmo quando escritas em diferentes padrões gráficos. Esse dado está indicado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



Mesmo quando ainda bem pequenas, muitas crianças que têm contatos frequentes com situações de leitura imitam gestos leitores dos adultos. Fazem de conta, por exemplo, que leem um livro, folheando-o e olhando suas páginas. Esse é um primeiro indício de reconhecimento das convenções gráficas. Essas convenções incluem saber que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo ou, ainda, que, diferentemente da fala, se apresenta num fluxo contínuo e na escrita é necessário deixar espaços entre as palavras.

**CINZA 0 A 75 PONTOS**

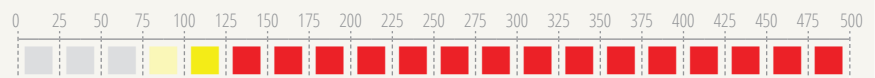
Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 75 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS**

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

**VERMELHO ACIMA DE 100 PONTOS**

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

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

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

**CINZA 0 A 75 PONTOS**

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

**AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS**

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

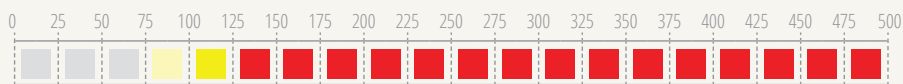
**AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS**

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

**VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS**

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

LÊ PALAVRAS



Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.



CINZA 0 A 75 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS

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

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

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

Localiza informação.

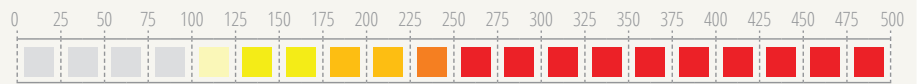
Identifica tema.

Realiza inferência.

Identifica gênero, função e destinatário de um texto.

competências descritas para este domínio

LOCALIZA INFORMAÇÃO



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

**CINZA 0 A 100 PONTOS**

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

**AMARELO-CLARO 100 A 125 PONTOS**

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

**AMARELO-ESCURO 125 A 175 PONTOS**

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

**LARANJA-CLARO 175 A 225 PONTOS**

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

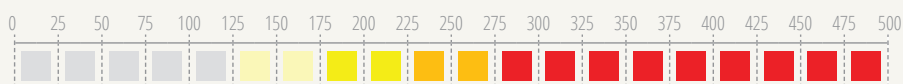
**LARANJA-ESCURO 225 A 250 PONTOS**

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

**VERMELHO ACIMA DE 250 PONTOS**

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

IDENTIFICA TEMA



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



CINZA 0 A 125 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS

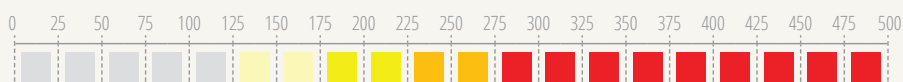
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos identificam o tema de um texto mesmo quando esse tema não está marcado apenas por pistas textuais, mas é inferido a partir da conjugação dessas pistas com a experiência de mundo do leitor. Justamente por mobilizar intensamente a experiência de mundo, alunos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



VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS

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

REALIZA INFERÊNCIA



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de

sentidos sobre o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.

**CINZA 0 A 125 PONTOS**

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

**AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS**

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

**AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS**

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

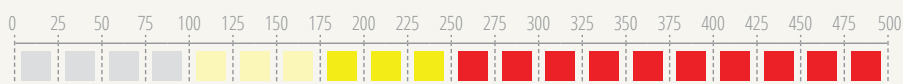
**LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS**

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

**VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS**

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

IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE UM TEXTO



A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual, portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o aluno dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê. É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os alunos têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos.



CINZA 0 A 100 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 100 A 175 PONTOS

Alunos que apresentam um nível de proficiência de 100 a 175 pontos identificam a finalidade de textos de gênero familiar como receitas culinárias, bilhetes, poesias. Essa identificação pode ser feita em função da forma do texto, quando ele se apresenta na forma estável em que o gênero geralmente se encontra em situações da vida cotidiana. Por exemplo, no caso da receita culinária, quando ela traz inicialmente os ingredientes, seguidos do modo de preparo dos mesmos. Além de identificarem uma notícia. Na Escala de Proficiência esse início de desenvolvimento da competência está indicado pelo amarelo-claro.



AMARELO-ESCURO 175 A 250 PONTOS

Aqueles alunos com proficiência de 175 a 250 pontos identificam o gênero e o destinatário de textos de ampla circulação na sociedade, menos comuns no ambiente escolar, valendo-se das pistas oferecidas pelo texto, tais como: o tipo de linguagem e o apelo que faz a seus leitores em potencial. Na Escala de Proficiência, o grau de complexidade desta competência está indicado pelo amarelo-escuro.



VERMELHO ACIMA DE 250 PONTOS

Os alunos que apresentam proficiência a partir de 250 pontos já desenvolveram a competência de identificar gênero, função e destinatário de textos, ainda que estes se apresentem em gênero pouco familiar e com vocabulário mais complexo. Esse fato está representado na Escala de Proficiência pela cor vermelha.

PROCESSAMENTO DO TEXTO

Neste domínio estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Para melhor compreendermos o desenvolvimento destas competências, precisamos lembrar que a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico. Na verdade, diversos conteúdos trabalhados no decorrer de todo o período de escolarização contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas a este domínio. Chamamos de processamento do texto as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Neste domínio, encontramos cinco competências, as quais serão detalhadas a seguir, considerando que as cores apresentadas na Escala indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação.

Estabelece relações lógico-discursivas.

Identifica elementos de um texto narrativo.

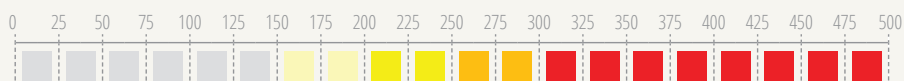
Estabelece relações entre textos.

Distingue posicionamentos.

Identifica marcas linguísticas.

competências descritas para este domínio

ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS



A competência de estabelecer relações lógico-discursivas envolve habilidades necessárias para que o leitor estabeleça relações que contribuem para a continuidade, progressão do texto, garantindo sua coesão e coerência. Essas habilidades relacionam-se, por exemplo, ao reconhecimento de relações semânticas indicadas por conjunções, preposições, advérbios ou verbos. Ainda podemos indicar a capacidade de o aluno reconhecer as relações anafóricas marcadas pelos diversos tipos de pronome. O grau de complexidade das habilidades associadas a essa competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto, por exemplo, se um pronome está mais próximo ou mais distante do termo a que ele se refere.



CINZA 0 A 150 PONTOS

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



AMARELO-CLARO 150 A 200 PONTOS

Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 150 a 200, começam a desenvolver a habilidade de perceber relações de causa e consequência em texto não verbal e em texto com linguagem mista, além de perceberem aquelas relações expressas por meio de advérbios ou locuções adverbiais como, por exemplo, de tempo, lugar e modo.

**AMARELO-ESCURO** 200 A 250 PONTOS

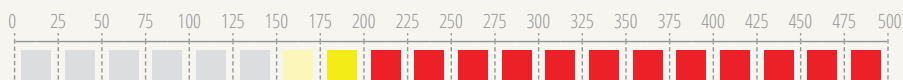
No intervalo de 200 a 250, indicado pelo amarelo-escuro, os alunos já conseguem realizar tarefas mais complexas como estabelecer relações anafóricas por meio do uso de pronomes pessoais retos e por meio de substituições lexicais. Acrescente-se que já começam a estabelecer relações semânticas pelo uso de conjunções, como as comparativas.

**LARANJA-CLARO** 250 A 300 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 300 PONTOS

Os alunos com proficiência acima de 300 pontos na Escala estabelecem relações lógico-semânticas mais complexas, pelo uso de conectivos menos comuns ou mesmo pela ausência de conectores. A cor vermelha indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. É importante ressaltar que o trabalho com elementos de coesão e coerência do texto deve ser algo que promova a compreensão de que os elementos linguísticos que constroem uma estrutura sintática estabelecem entre si uma rede de sentido, a qual deve ser construída pelo leitor.

IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO

Os textos com sequências narrativas são os primeiros com os quais todos nós entramos em contato tanto na oralidade quanto na escrita. Daí, observarmos o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência em níveis mais baixos da Escala de Proficiência, ao contrário do que foi visto na competência anterior. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa conseguir dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa. Esses elementos dizem respeito tanto às narrativas literárias (contos, fábulas, crônicas, romances...) como às narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.

**CINZA** 0 A 150 PONTOS

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 150 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**AMARELO-CLARO** 150 A 175 PONTOS

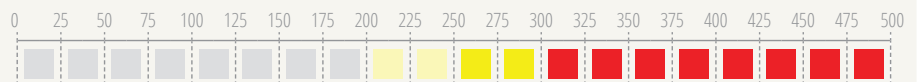
Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala, nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

**AMARELO-ESCURO 175 A 200 PONTOS**

Entre 175 e 200 pontos na Escala, há um segundo nível de complexidade, marcado pelo amarelo-escuro. Nesse nível, os alunos reconhecem, por exemplo, a ordem em que os fatos são narrados.

**VERMELHO ACIMA DE 200 PONTOS**

A partir de 200 pontos, os alunos agregam a essa competência mais duas habilidades: o reconhecimento da solução de conflitos e do tempo em que os fatos ocorrem. Nessa última habilidade, isso pode ocorrer sem que haja marcas explícitas, ou seja, pode ser necessário fazer uma inferência. A faixa vermelha indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.

ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

Esta competência diz respeito ao estabelecimento de relações intertextuais, as quais podem ocorrer dentro de um texto ou entre textos diferentes. É importante lembrar, também, que a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e dos gêneros, na medida em que os relaciona e os distingue. As habilidades envolvidas nessa competência começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da Escala de Proficiência, revelando, portanto, tratar-se de habilidades mais complexas, que exigem do leitor uma maior experiência de leitura.

**CINZA 0 A 225 PONTOS**

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 225 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.

**AMARELO-CLARO 225 A 275 PONTOS**

Os alunos que se encontram entre 225 e 275 pontos na Escala, marcado pelo amarelo-claro, começam a desenvolver as habilidades desta competência. Esses alunos reconhecem diferenças e semelhanças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos, além de identificar um tema comum na comparação entre diferentes textos informativos.

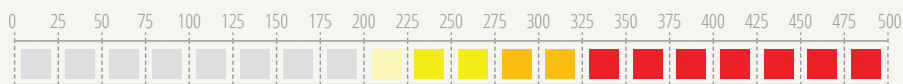
**AMARELO-ESCURO 275 A 325 PONTOS**

O amarelo-escuro, 275 a 325 pontos, indica que os alunos com uma proficiência que se encontra neste intervalo já conseguem realizar tarefas mais complexas ao comparar textos, como, por exemplo, reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.

**VERMELHO ACIMA DE 325 PONTOS**

A partir de 325 pontos, temos o vermelho que indica o desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência. Os alunos que ultrapassam esse nível na Escala de Proficiência são considerados leitores proficientes.

DISTINGUE POSICIONAMENTOS



Distinguir posicionamentos está diretamente associado a uma relação mais dinâmica entre o leitor e o texto.



CINZA 0 A 200 PONTOS

Os alunos cuja proficiência se encontra na faixa cinza, de 0 a 200 pontos, ainda não desenvolveram as habilidades relacionadas a esta competência.



AMARELO-CLARO 200 A 225 PONTOS

Esta competência começa a se desenvolver entre 200 e 225 pontos na Escala de Proficiência. Os alunos que se encontram no nível indicado pelo amarelo-claro distinguem, por exemplo, fato de opinião em um texto narrativo.



AMARELO-ESCURO 225 A 275 PONTOS

No amarelo-escuro, de 225 a 275 pontos, encontram-se os alunos que já se relacionam com o texto de modo mais avançado. Neste nível de proficiência, encontram-se as habilidades de identificar trechos de textos em que está expressa uma opinião e a tese de um texto.



LARANJA-CLARO 275 A 325 PONTOS

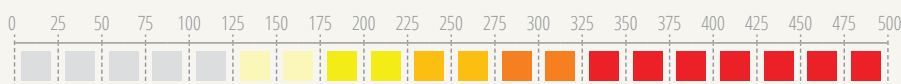
O laranja-claro, 275 a 325 pontos, indica uma nova gradação de complexidade das habilidades associadas a esta competência. Os alunos cujo desempenho se localiza neste intervalo da Escala de Proficiência conseguem reconhecer, na comparação entre textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto.



VERMELHO ACIMA DE 325 PONTOS

O vermelho, acima do nível 325, indica o desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta competência.

IDENTIFICA MARCAS LINGUÍSTICAS



Esta competência relaciona-se ao reconhecimento de que a língua não é imutável e faz parte do patrimônio social e cultural de uma sociedade. Assim, identificar marcas linguísticas significa reconhecer as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Esta competência envolve as habilidades de reconhecer, por exemplo, marcas de coloquialidade ou formalidade de uma forma linguística e identificar o locutor ou interlocutor por meio de marcas linguísticas.

**CINZA** 0 A 125 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 125 A 175 PONTOS

Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na Escala, começam a desenvolver esta competência ao reconhecer expressões próprias da oralidade.

**AMARELO-ESCURO** 175 A 225 PONTOS

No intervalo de 175 a 225, amarelo-escuro, os alunos já conseguem identificar marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos.

**LARANJA-CLARO** 225 A 275 PONTOS

No intervalo de 225 a 275, laranja-claro, os alunos apresentam a habilidade de reconhecer marcas de formalidade ou de regionalismos e aquelas que evidenciam o locutor de um texto expositivo.

**LARANJA-ESCURO** 275 A 325 PONTOS

Os alunos que apresentam uma proficiência de 275 a 325 pontos, laranja-escuro, identificam marcas de coloquialidade que evidenciam o locutor e o interlocutor, as quais são indicadas por expressões idiomáticas.

**VERMELHO** ACIMA DE 325 PONTOS

A faixa vermelha, a partir do nível 325 da Escala de Proficiência, indica o desenvolvimento das habilidades associadas a essa competência. O desenvolvimento dessas habilidades é muito importante, pois implica a capacidade de realizar uma reflexão metalinguística.



Padrões de Desempenho Estudantil



Baixo






Intermediário



Recomendado

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. Esses cortes dão origem a três Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos:

-  Baixo
-  Intermediário
-  Recomendado

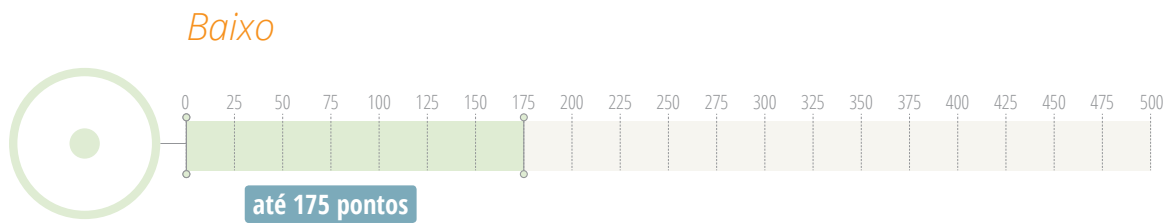
Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a evasão.

Por outro lado, estar no Padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que mesmo os alunos posicionados no Padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

Além disso, as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos e que não são contempladas nos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica.

São apresentados, a seguir, exemplos de itens* característicos de cada Padrão.

**O percentual de respostas em branco e nulas não foi contemplado na análise.*



Nesse Padrão de Desempenho manifestam-se habilidades que evidenciam uma maior autonomia na leitura de textos de alguns gêneros que circulam no contexto escolar e que apresentam temática familiar aos alunos. Nota-se que os alunos, cuja proficiência se encontra nesse Padrão, começam a desenvolver habilidades básicas de leitura como, localização de informações explícitas; identificação de elementos de narrativas e reconhecimento do assunto. Além disso, já conseguem realizar operações relativas à realização de inferência de sentido de palavra ou expressão, de uso de pontuação, de informações em texto com estrutura simples e de efeitos de humor. Também, identificam a finalidade de textos.

No que se refere à variação linguística, reconhecem expressões características da linguagem coloquial.

Constata-se, portanto, que começam a desenvolver uma série de habilidades que lhes permitirá avançar para um nível mais complexo de leitura.

Leia o texto abaixo.



Recreio, n. 389. São Paulo: Abril. (P030101C2_SUP)

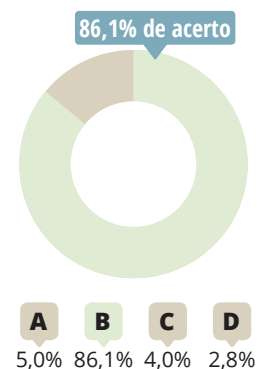
(P030101C2) O menino queria o boné emprestado, porque

- A) achava bonito o boné do seu amigo.
- B) estava com medo e queria tapar os olhos.
- C) queria proteger os cabelos do vento.
- D) tinha esquecido seu boné em casa.

Esse item avalia a habilidade de o aluno interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Para tanto, como suporte, foi utilizada uma tirinha, cuja interpretação pressupõe uma leitura conjunta do texto verbal e das imagens dos quadrinhos. Como o grau de complexidade de um item está relacionado, entre outros fatores, ao texto utilizado como suporte, o item em questão apresentou pouca dificuldade, pois utiliza um gênero textual recorrente no contexto escolar, pelo qual os alunos demonstram interesse.

O comando, ao exigir que o leitor identifique corretamente o motivo pelo qual o personagem pede o boné, aponta para a habilidade que está sendo avaliada, pois necessita que o aluno associe o texto dos balões à imagem do personagem em questão e, a partir da leitura do último quadrinho, conclua que o menino estava com medo de voar no balão, pois usou o boné para cobrir os olhos. Os alunos que chegaram a essa interpretação possivelmente marcaram a alternativa B, o gabarito, o que sugere já terem desenvolvido a habilidade avaliada pelo item.

Os alunos que marcaram as alternativas A, C ou D ainda apresentam dificuldades na leitura de textos com linguagem mista, uma vez que essas alternativas de resposta indicam que os alunos fizeram uma leitura parcial do texto ou não compreenderam a imagem do último quadrinho e, portanto, não associaram essa imagem ao texto dos balões. Além disso, esses alunos podem ter se baseado em situações vivenciadas em seu dia a dia e, então, levantado algumas hipóteses plausíveis para explicar o fato de o menino querer o boné emprestado,



como por exemplo, ter achado bonito o boné do amigo; ter esquecido o seu em casa ou, ainda, por querer proteger os cabelos do vento. Inferências que extrapolam o sentido do texto.

Leia o texto abaixo.

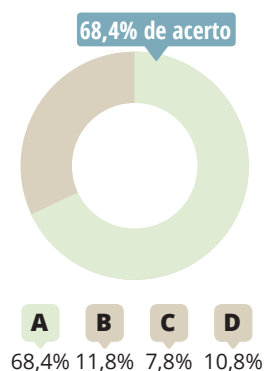
	Pé da Letra
	<p>Oi, gente!</p> <p>Meu nome é Alessandra. Lelé, para os íntimos. Eu gostaria que o meu apelido fosse Sandra ou Leca, mas a turma prefere Lelé. Acho que é por causa de uma mania que eu tenho de levar tudo ao pé da letra.</p>
5	<p>No meu quarto, tem um A enorme desenhado na parede, com pezinhos e tudo, e é aos pés dele que eu coloco todas as minhas ideias e problemas, escritos em minúsculos bilhetinhos. No fim do dia, minha mãe joga tudo fora. Ela vive reclamando:</p> <p>– Seu quarto é um depósito de lixo! [...]</p>
10	<p>Meu pai acha que levar tudo ao pé da letra é uma grande bobagem, mas eu não dou o braço a torcer! Já imaginaram que feia eu iria ficar com o braço todo torcido? Fora a dor, claro!</p> <p>Ih! ... Falando no meu pai, daqui a pouco ele entra no meu quarto. E se me encontra escrevendo em vez de estudar, entro numa fria! Acho que vou até me prevenir, colocando uma malha. Basta ficar frio pra eu me resfriar.</p>
15	<p>Então, até já!</p>

PERLMAN, Alina. *Ao pé da letra*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1996, p. 2. * Adaptado: Reforma Ortográfica. (P050007EX_SUP)

(P050009EX) A frase que mostra uma opinião é:

- A) “Eu gostaria que o meu apelido fosse Sandra ou Leca, mas a turma prefere Lelé.”. (l. 2-3)
- B) “... coloco todas as minhas ideias e problemas, escritos em minúsculos bilhetinhos.”. (l. 6-7)
- C) “No fim do dia, minha mãe joga tudo fora.”. (l. 7)
- D) “... mas eu não dou o braço a torcer!”. (l. 9-10)

Esse item é também representativo deste padrão e avalia a habilidade de diferenciar um fato de uma opinião.



Leia o texto abaixo.

	Vegetais debaixo d'água
	A turma ficou encantada com tudo. De manhã, conheceram tanta coisa, se divertiram e caminharam tanto... já estavam ficando “azuis” de fome.
	De repente, o senhor Samuel disse:
	– Pessoal, o almoço está na mesa!
5	Quando todos estavam assentados, começaram a comer as saladas. Uma era mais gostosa que a outra, todas muito fresquinhas. [...] Luísa descobriu que eram verduras hidropônicas e comentou:
	– Queria tanto ver como isso funciona.
10	Toda a turma havia planejado ver os cavalos no pasto, mas seguiu o senhor Samuel até um lugar parecido com uma tenda, onde havia diversas caixas suspensas.
	– O que é isso?
	– São caixas para hidroponia – explicou o senhor Samuel, mostrando que essa é uma técnica de cultivo que não usa terra. [...] É que a hidroponia oferece as mesmas condições que o cultivo comum de verduras. Essas caixas que vocês estão vendo são cobertas por isopor. É ele que sustenta a planta, separando a raiz das folhas. Por baixo, corre água com nutrientes em períodos alternados para que a raiz também possa respirar.
15	– Mas qual é a vantagem? Parece que dá mais trabalho, perguntou o Cazuzu.
	– Ao contrário. Dá menos trabalho. Com a hidroponia, a planta tem capacidade de crescer mais rápido.
20	– Que legal! Verduras fazem muito bem à saúde... – Comentou Quico, lembrando-se do delicioso almoço que a [...] cozinheira tinha preparado.

Nosso Amiguinho. n. 9, ano 57, mar. 2010, p. 31-32. Fragmento. (P050787ES_SUP)

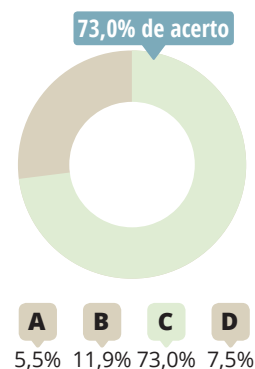
(P050791ES) O ponto de interrogação no final da frase “– O que é isso?” (l. 11) mostra

- A) aborrecimento.
- B) admiração.
- C) curiosidade.
- D) preocupação.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer a função ou o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação. No item em questão, foi avaliado o uso do sinal de interrogação; para tanto, foi utilizado como suporte o fragmento de uma narrativa infantil, tipologia bastante familiar aos alunos, e que apresenta uma linguagem adequada à etapa de escolarização avaliada.

Os alunos que marcaram as alternativas A e D podem ter sido influenciados pelos possíveis contextos, tanto escritos quanto orais, em que é frequente o uso da frase “O que é isso?”, situações nas quais o sinal de interrogação é empregado para reforçar a ideia de aborrecimento ou de preocupação expressa pelo enunciado. Portanto, esses alunos parecem não ter compreendido o texto, pois as circunstâncias expressas por essas alternativas são possíveis efeitos sugeridos pela interrogação, mas não no contexto em que foi empregada nesse texto.

Os alunos que optaram pela alternativa B podem ter se prendido à situação descrita no texto, em que as personagens chegam a um lugar “parecido com uma tenda, onde havia diversas caixas suspensas” e, nesse contexto, as crianças poderiam ter ficado admiradas. No entanto, a admiração é uma circunstância expressa pelo sinal de exclamação, pontuação não destacada pelo comando desse item.



Já aqueles que marcaram a alternativa C revelaram já ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item ao conseguirem perceber que as crianças, ao seguirem o personagem Samuel, estavam curiosas para saber como era o seu trabalho, e essa curiosidade aparece marcada, na escrita, pelo sinal de interrogação empregado ao final da frase destacada.

Leia o texto abaixo.

	Pé da Letra
	Oi, gente! Meu nome é Alessandra. Lelé, para os íntimos. Eu gostaria que o meu apelido fosse Sandra ou Leca, mas a turma prefere Lelé. Acho que é por causa de uma mania que eu tenho de levar tudo ao pé da letra.
5	No meu quarto, tem um A enorme desenhado na parede, com pezinhos e tudo, e é aos pés dele que eu coloco todas as minhas ideias e problemas, escritos em minúsculos bilhetinhos. No fim do dia, minha mãe joga tudo fora. Ela vive reclamando: – Seu quarto é um depósito de lixo! [...]
10	Meu pai acha que levar tudo ao pé da letra é uma grande bobagem, mas eu não dou o braço a torcer! Já imaginaram que feia eu iria ficar com o braço todo torcido? Fora a dor, claro!
	Ih! ... Falando no meu pai, daqui a pouco ele entra no meu quarto. E se me encontra escrevendo em vez de estudar, entro numa fria! Acho que vou até me prevenir, colocando uma malha. Basta ficar frio pra eu me resfriar.
15	Então, até já!

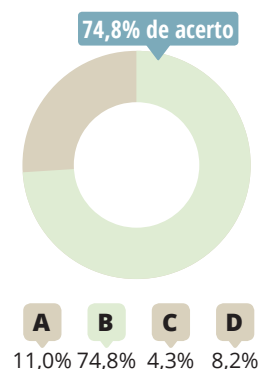
PERLMAN, Alina. *Ao pé da letra*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1996, p. 2. * Adaptado: Reforma Ortográfica. (P050007EX_SUP)

(P050007EX) De acordo com esse texto, a mania de Alessandra é

- A) gostar muito de escrever.
- B) levar tudo ao pé da letra.
- C) ouvir a mãe reclamando.
- D) ter um apelido de Lelé.

A habilidade avaliada nesse item é localizar uma informação explícita em um texto. Essa habilidade diz respeito à localização de informações que se encontram na superfície textual, claramente apresentadas no texto. Essa habilidade, apesar de elementar, tem seu nível dificuldade condicionado ao texto através do qual esse descritor será avaliado, sendo observados aspectos como: extensão, temática, linguagem, quantidade de informações apresentadas e, principalmente, se a informação solicitada pelo comando encontra-se parafraseada. Nesse caso, o texto-base para a avaliação desse descritor é uma narrativa voltada ao público infantojuvenil, portanto temática, linguagem e extensão estão em conformidade com os alunos desta etapa de escolarização. A informação solicitada no comando para a resposta deste item está nitidamente exposta no fim do primeiro parágrafo desse texto, sendo assim, os alunos não encontrariam dificuldades para proceder à leitura tampouco para realizar a tarefa solicitada pelo item.

Os alunos que escolheram a alternativa B – o gabarito – além de atribuírem sentido à leitura produzida, conseguiram completar com a informação necessária o comando desse item, identificando na



superfície textual o trecho “uma mania que eu tenho de levar tudo ao pé da letra.” (l. 4).

Aqueles que escolheram a letra A podem ter se fixado nas informações textuais de que a protagonista gosta de escrever bilhetinhos, ideias e problemas e concluíram ser esta a mania de Alessandra. Esses alunos fizeram uma leitura aceita pelo contexto, no entanto, que não satisfaz o que foi requerido pelo item.

A opção pela alternativa C revela que os alunos podem não ter compreendido a leitura do texto ou não entenderam o que estava sendo pedido no item e, por isso, assinalaram uma informação pontual da narrativa que não é aquela específica demandada pelo comando.

Já os alunos que escolheram a alternativa D se atentaram à primeira informação do texto, mas que, assim como os distratores, não finaliza o comando para a resposta desse item.

Leia o texto abaixo.

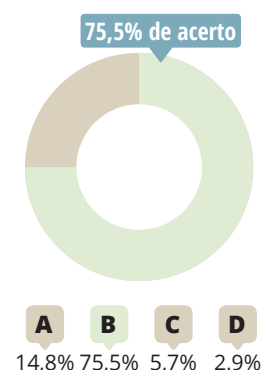
	Receita para ser feliz
	1 kg de coragem
	1 xícara de esperança
	½ colher de chá de humildade
	2 copos de verdade
5	3 litros de tolerância.
	Bata tudo no pensamento
	Unte seu coração
	Despeje nele os ingredientes
	Agora é só esperar um momento
10	Conte até três
	Está pronto!
	Sirva para todos de casa:
	A felicidade.

Disponível em: <<http://blig.ig.com.br/jornalalfaaletrando/textos-infantis>>. Acesso em: 1 fev. 2011. (P050078C2_SUP)

(P050079C2) De acordo com esse texto, para ser feliz, é necessário 1 xícara de

- A) coragem.
- B) esperança.
- C) humildade.
- D) tolerância.

Esse item avalia a habilidade de o aluno localizar uma informação explícita em textos de gêneros diversos.



Leia o texto abaixo.

Bambolê

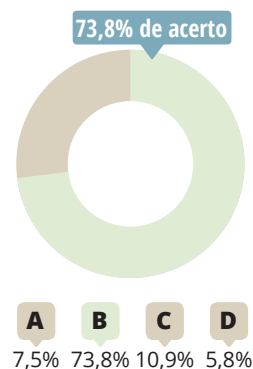
A ideia do brinquedo veio da Austrália, onde estudantes de ginástica se divertiam girando aros de bambu na cintura. Em 1958, os americanos Artur Melin e Richard Knerr, donos de uma fábrica de brinquedos, importaram a ideia. A diferença é que eles fizeram bambolês de plástico e o batizaram de *hula hoop*. Venderam 25 milhões de unidades em apenas 4 meses.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/kids/curio_invencoes.htm>. Acesso em: 28 fev. 2011. (P050209ES_SUP)

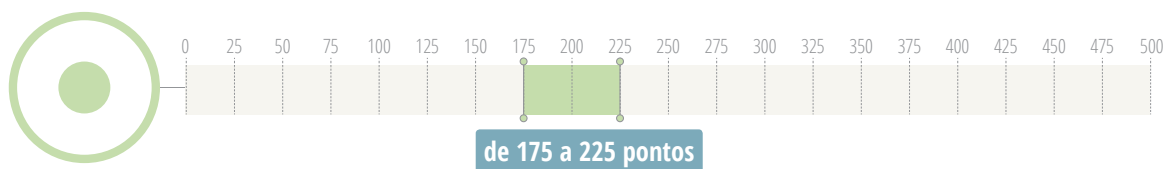
(P050209ES) Esse texto fala sobre

- A) a diversão de estudantes.
- B) a invenção do bambolê.
- C) o lucro obtido com a venda do bambolê.
- D) o material utilizado nos brinquedos.

Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar o assunto de um texto, ele é outro exemplo do Padrão de Desempenho Baixo.



Intermediário



A partir da análise das habilidades representativas desse Padrão de Desempenho, observa-se que há indícios de apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestados em operação de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos e por substituição lexical; além do reconhecimento de relações lógico-discursivas, marcadas no texto por advérbios, locuções adverbiais e marcadores de causa e consequência.

Com relação às operações inferenciais, os alunos, cuja proficiência se encontra nesse Padrão, depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso de pontuação e de situações de humor.

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses alunos identificam o assunto de textos que abordam temáticas que lhes são familiares. Quanto às informações da base textual, eles identificam elementos da estrutura narrativa e distinguem fato de opinião. Além disso, interpretam textos que integram linguagem verbal e não verbal, cuja temática se relaciona ao cotidiano do aluno.

Percebe-se que, nesse padrão, os alunos revelam estar em contato mais intenso com eventos de letramento, pois conseguem identificar a finalidade de alguns textos que circulam em uma sociedade letrada.

Constata-se, portanto, que esses alunos conseguem mobilizar habilidades para atuar sobre o texto, indo além das informações apresentadas em sua superfície.

Leia o texto abaixo.

	Vegetais debaixo d'água
	A turma ficou encantada com tudo. De manhã, conheceram tanta coisa, se divertiram e caminharam tanto... já estavam ficando “azuis” de fome.
	De repente, o senhor Samuel disse:
	– Pessoal, o almoço está na mesa!
5	Quando todos estavam assentados, começaram a comer as saladas. Uma era mais gostosa que a outra, todas muito fresquinhas. [...] Luísa descobriu que eram verduras hidropônicas e comentou:
	– Queria tanto ver como isso funciona.
10	Toda a turma havia planejado ver os cavalos no pasto, mas seguiu o senhor Samuel até um lugar parecido com uma tenda, onde havia diversas caixas suspensas.
	– O que é isso?
	– São caixas para hidroponia – explicou o senhor Samuel, mostrando que essa é uma técnica de cultivo que não usa terra. [...] É que a hidroponia oferece as mesmas condições que o cultivo comum de verduras. Essas caixas que vocês estão vendo são cobertas por isopor. É ele que sustenta a planta, separando a raiz das folhas. Por baixo, corre água com nutrientes em períodos alternados para que a raiz também possa respirar.
15	– Mas qual é a vantagem? Parece que dá mais trabalho, perguntou o Cazuza.
	– Ao contrário. Dá menos trabalho. Com a hidroponia, a planta tem capacidade de crescer mais rápido.
20	– Que legal! Verduras fazem muito bem à saúde... – Comentou Quico, lembrando-se do delicioso almoço que a [...] cozinheira tinha preparado.

Nosso Amiguinho. n. 9, ano 57, mar. 2010, p. 31-32. Fragmento. (P050787ES_SUP)

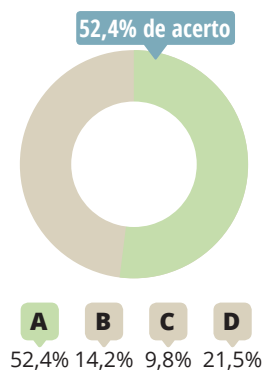
(P050788ES) O que deu origem aos fatos narrados nesse texto foi

- A) a curiosidade de Luísa.
- B) a separação das raízes.
- C) o desejo de ver os cavalos.
- D) o chamado para o almoço.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer o conflito gerador do enredo e/ou os elementos característicos dos textos narrativos. O suporte apresenta uma narrativa de fácil compreensão para os alunos dessa etapa de escolarização, visto que apresenta um vocabulário simples, apesar do uso de palavras como “hidropônicas” e “hidroponia”, cujo significado é possível inferir através do contexto.

O comando direciona o aluno para a identificação do fato que gerou o enredo dessa narrativa, portanto, os alunos que marcaram a alternativa A perceberam que entre o quarto, quinto e sexto parágrafos, o narrador ambienta a narrativa e, em seguida, descreve como o motivo que desencadeou o fato de todos irem ver o cultivo das verduras hidropônicas: a curiosidade de Luísa.

Os alunos que marcaram as demais alternativas, provavelmente, ainda apresentam dificuldades em identificar elementos característicos dos textos narrativos, mesmo sendo este tipo textual muito comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental.



Assim, os alunos que assinalaram a alternativa B, provavelmente, fixaram-se em uma informação presente no corpo do texto, não identificando o elemento característico desse tipo textual requerido pelo comando.

Aqueles que assinalaram as alternativas C ou D, provavelmente, prenderam-se à sequência narrativa, apontando fatos que antecedem ao que foi solicitado no comando. Essa escolha sugere que esses alunos não conseguem identificar o que deu origem ao enredo do texto.

Leia o texto abaixo.

	Minha visão da África
	Um dia minha mãe foi me buscar na escola. Ela fez uma cara séria e disse que a gente precisava conversar. – Filha, eu fui convidada para trabalhar na embaixada brasileira em Angola e vou ter que morar lá por pelo menos um ano.
5	Como eu não sou muito boa de Geografia, tive que perguntar: – Onde fica Angola? – Na África, Bia.
10	Aí a coisa engrossou. Já estava quase decidida a ir com minha mãe, mas para a África era um pouco radical demais: – Você tá brincando, né, mãe? Tá querendo me levar para o meio da selva, com um monte de leões e elefantes? Minha mãe respondeu séria: – Essa é uma visão errada da África. Lá existem leões e elefantes, mas eles estão em reservas. Além disso, também existem muitas cidades grandes como as nossas.

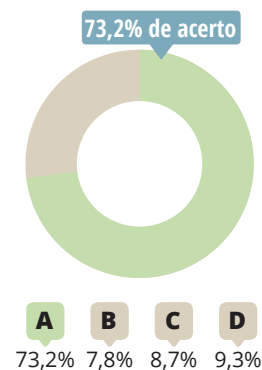
DREGUER, Ricardo. *Bia na África*. São Paulo: Moderna, 2007. (P050177A9_SUP)

(P050177A9) De acordo com esse texto, na opinião de Bia, a África

- A) é uma selva cheia de animais.
- B) mantém uma embaixada brasileira.
- C) possui muitas cidades grandes.
- D) possui reservas para os animais.

Esse item avalia a habilidade de o aluno distinguir um fato de uma opinião. Essa habilidade bastante sofisticada refere-se à identificação de uma marca de subjetividade, um julgamento, uma crítica em meio aos fatos evidenciados pelo texto. O texto que dá suporte a esse item apresenta um fragmento de uma obra da literatura infanto-juvenil, em que um diálogo entre mãe e filha revela uma nova possibilidade de vida em outro continente: a África. Nesse sentido, a fluidez dessa leitura colabora positivamente na resolução desse item.

O comando desse item direciona o aluno a buscar no texto a opinião da personagem Bia sobre a África. Para tanto, os respondentes precisam



perceber que, ao dizer que a África é um lugar selvagem, a menina estava emitindo uma opinião, que foi imediatamente refutada por sua mãe quando argumenta que essa era “uma visão errada da África”. Portanto, os alunos que assinalaram a alternativa A identificaram a opinião da menina sobre a África, exposta nas linhas 10 e 11.

Os alunos que marcaram as demais alternativas, possivelmente, não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois não conseguiram distinguir uma opinião, que está explicitamente marcada no texto, de fatos sobre a África.

Assim, os alunos que selecionaram a alternativa B provavelmente desconhecem a palavra “embaixada”, atribuindo a essa palavra um caráter de opinião.

Aqueles que marcaram C ou D como resposta podem ter acreditado que cidades grandes ou reservas para animais tratava-se de uma opinião da menina e não de um fato ou uma característica do continente.

Leia o texto abaixo.

Bambolê

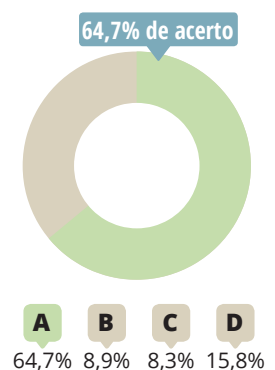
A ideia do brinquedo veio da Austrália, onde estudantes de ginástica se divertiam girando aros de bambu na cintura. Em 1958, os americanos Artur Melin e Richard Knerr, donos de uma fábrica de brinquedos, importaram a ideia. A diferença é que eles fizeram bambolês de plástico e o batizaram de *hula hoop*. Venderam 25 milhões de unidades em apenas 4 meses.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/kids/curio_invencoes.htm>. Acesso em: 28 fev. 2011. (P050209ES_SUP)

(P050211ES) Esse texto serve para

- A) dar uma informação.
- B) dar uma instrução.
- C) divertir o leitor.
- D) vender um produto.

Veja outro exemplo de item representativo deste Padrão de Desempenho, ele avalia a habilidade de o aluno identificar o objetivo comunicativo de um texto.



Leia o texto abaixo.

Bico comprido serve para resfriar o corpo do tucano, revelam brasileiros

O bico desproporcionalmente grande dos tucanos serve para esfriar seus corpos, acaba de revelar o trabalho de cientistas que estudaram seis tucanos do zoológico de Americana (SP).

“O tucano é um bicho que chama a atenção: muito bizarro. Você logo pensa em para que serve aquele baita bico”, diz Augusto Abe, biólogo da Unesp em Rio Claro, que fez o trabalho com Denis Andrade, também da Unesp, e Glenn Tattersall, da Universidade Brock (Canadá).

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 11 set. 2009. (P050047B1_SUP)

(P050047B1) O assunto desse texto é

- A) a extinção dos tucanos brasileiros.
- B) a quantidade de tucanos no zoológico.
- C) a utilidade do bico longo dos tucanos.
- D) a vida dos tucanos no Canadá.

Esse item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. Essa habilidade requer dos alunos estabelecer relações entre as diversas partes que constituem o texto que concorrem para a construção de seu sentido global.

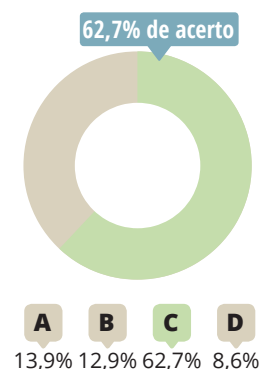
Para avaliar essa habilidade foi utilizado um pequeno texto informativo, com características de uma notícia, acerca da funcionalidade do bico dos tucanos. A extensão do texto bem como sua linguagem despojada chamam atenção dos leitores desta etapa de escolaridade e facilitam a interpretação do texto contido no suporte.

Para acertar esse item, o aluno deveria fazer a leitura integral do texto se atentando à repetição da palavra “bico” ao longo do texto e, especialmente, o título que aponta claramente para o tema a ser tratado na superfície textual. Identificando posteriormente esses mesmos aspectos na alternativa C – o gabarito.

Aqueles que escolheram a letra A fizeram uma leitura não autorizada pelo contexto, mas que aponta para o uso do senso comum, para o conhecimento extratextual do aluno, desconsiderando o suporte textual. Esse percurso demonstra fragilidade quanto aos procedimentos de leitura.

Assim como os alunos que assinalaram a alternativa A, aqueles que optaram pela letra D fizeram uma interpretação que não se verifica ao longo do texto, revelando, talvez, pouco envolvimento com as informações trazidas pelo texto e a desconexão entre elas.

A opção pela alternativa B revela que os alunos se apoiaram em informações pontuais do texto, nesse caso, a informação contida no primeiro parágrafo que não se traduz como eixo temático desse texto.



Leia o texto abaixo.

O piquenique das tartarugas

Uma família de tartarugas decidiu fazer um piquenique. Levaram um dia para preparar o lanche, um dia para chegar ao local escolhido e um dia para ajeitar o local. Quando iam começar a comer, descobriram que não haviam trazido o sal. Após longa discussão, a tartaruga mais nova foi escolhida para voltar em casa e pegar o sal, pois era a mais rápida de todas. Ela lamentou, chorou, e esperneou, mas não teve jeito; finalmente concordou em ir, mas com uma condição: que ninguém comeria até que ela retornasse. Todos concordaram com sua condição e a pequena tartaruga saiu. Cinco dias se passaram e a pequena tartaruga não tinha retornado. Ninguém mais aguentava de fome e resolveram comer. Nesta hora a pequena tartaruga saiu de trás de uma árvore e gritou:

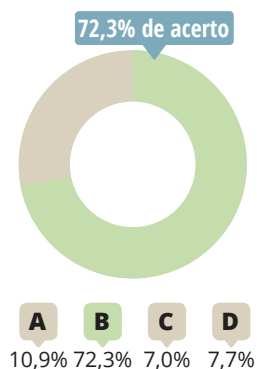
– Viu! Eu sabia que vocês não iam me esperar. Agora que eu não vou mesmo buscar o sal.

Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_sobre_a_familia>. Acesso em: 17 jan. 2011. (P050008C2_SUP)

(P050009C2) A tartaruga menor foi escolhida para buscar o sal, porque ela

- A) era a mais esperta.
- B) era a mais rápida.
- C) tinha deixado a família toda com fome.
- D) tinha feito uma condição às tartarugas.

Esse item avalia a habilidade de o aluno estabelecer a relação de causa e consequência entre partes de um texto.



Leia o texto abaixo.

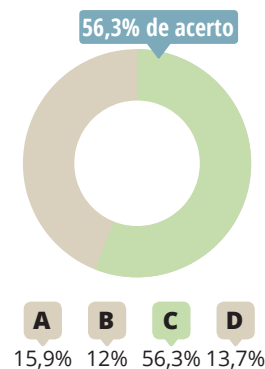
A menina corajosa	
	Esta história aconteceu com a minha bisavó paterna e foi contada pela filha dela, que é minha avó. Quando criança, minha bisavó morava num sítio. Seu pai sustentava a família trabalhando na roça. Todos os dias, ela ia levar comida para o pai no roçado, um lugar longe de casa. Sua cachorrinha sempre ia com ela.
5	Um dia, quando levava a marmita para o pai, andando bem tranquila pela trilheira, num lugar onde a mata era fechada, viu que a cachorrinha começou a choramingar e a se enrolar nas próprias pernas. A menina percebeu que alguma coisa estranha estava acontecendo. Olhou para os lados e viu uma onça bem grande, com o bote armado, a ponto de pular do capinzeiro em cima dela.
10	No que viu a onça, a menina ficou encarando a danada. Pouco a pouco, sempre olhando para o bicho, ela foi se afastando para trás sem se virar. Quando pegou uma boa distância, a menina correu em disparada até se sentir segura.
	Quando chegou em casa, estava sem voz. Depois de muito tempo é que conseguiu falar. Os homens da fazenda pegaram as armas e foram procurar a onça. Mas não a encontraram.
15	Minha bisavó foi muito corajosa, porque na hora em que ela viu a onça, conseguiu lembrar do que o povo dizia: "Onça não ataca de frente, porque tem medo do rosto da pessoa. Quem quiser se ver livre dela basta encarar a danada e não lhe dar as costas".

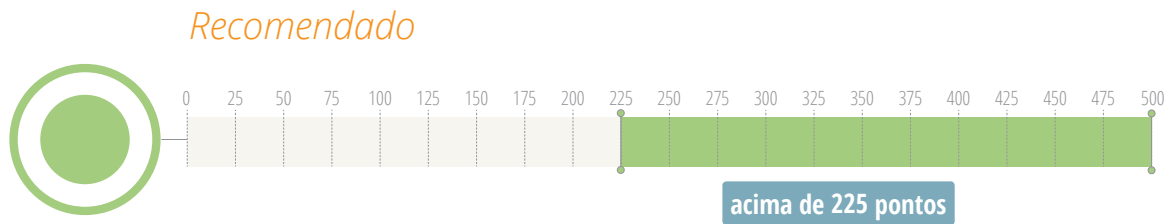
TOMAZ, Cristina Macedo. *De boca em boca*. São Paulo: Salesiana, 2002. (P050102A9_SUP)

(P050106A9) A menina corajosa da história era

- A) a própria narradora.
- B) avó da narradora.
- C) bisavó da narradora.
- D) filha da narradora.

Esse item avalia a habilidade de o aluno identificar uma informação explícita no corpo textual; ele é representativo deste Padrão de Desempenho.





A partir desse ponto da Escala de Proficiência, as habilidades desenvolvidas pelos alunos revelam que eles demonstram uma maior capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar.

No que diz respeito aos textos narrativos, eles conseguem identificar personagens, o conflito gerador do enredo e o desfecho.

Quanto à apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam habilidades de retomada de informações por meio de pronomes demonstrativos, possessivos e por substituição lexical. Além disso, esses alunos reconhecem relações lógico-discursivas, marcadas no texto por expressões adverbiais.

No campo da variação linguística, nesse Padrão, os alunos identificam interlocutores por meio de marcas linguísticas.

No que concerne à realização de inferências, reconhecem o efeito de humor produzido pelo uso de ambiguidade e do emprego de notações.

As habilidades desenvolvidas nesse Padrão revelam um leitor mais maduro, capaz de lidar com uma maior gama de gêneros textuais.

Leia o texto abaixo.**Anedotinha**

Na aula de Matemática, a professora pergunta a Joãozinho:

– Se eu lhe der quatro chocolates hoje e mais três amanhã, você vai ficar com... com...?

E Joãozinho:

– Contente!

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, v. 3, 2008. (P050085B1_SUP)

(P050085B1) Essa história é engraçada, porque

A) a professora gaguejou quando fez a pergunta.

B) a resposta de Joãozinho é inesperada pela professora.

C) chocolate deixa as pessoas muito contentes.

D) Joãozinho estava distraído na hora da pergunta.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer o efeito de humor em um texto. Essa habilidade diz respeito à identificação de um trecho que gera a quebra de expectativas do leitor e que por conseguinte provoca uma situação rízel. O texto que serve de suporte ao item apresenta uma pequena anedota, de contexto e linguagem familiares aos alunos nesse período de escolarização. Esse gênero textual é bastante adequado para avaliar essa habilidade, pois apresenta uma pequena narrativa, com uma quebra de expectativa ao final, ou seja, um final inesperado, que confere humor ao texto.

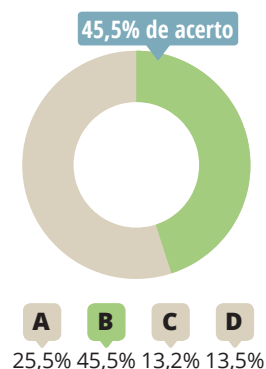
Assim, para a resolução desse item é necessário que o aluno perceba a quebra de expectativa no final da anedota, quando o menino responde à professora com uma resposta inesperada. Assim, os alunos que selecionaram a alternativa B perceberam que o humor desse texto encontra-se na resposta surpreendente do menino.

Aqueles que assinalaram as demais alternativas, possivelmente, apresentam dificuldade para reconhecer o efeito de humor, pois provavelmente não compreendem que o humor acontece na quebra da expectativa da narrativa e, assim, assinalaram qualquer outro elemento que consideraram engraçado.

Aqueles que marcaram a alternativa A acreditaram que a professora gaguejou no final de sua frase, o que transmitiria o efeito de humor.

Aqueles que marcaram a alternativa C inferiram que o efeito de humor encontra-se justamente no fato de o chocolate deixar as pessoas contentes (fala final) sem considerar, no entanto, o caráter global do texto.

Os alunos que escolheram a alternativa D pensaram que o efeito de humor encontrava-se no fato de o menino estar distraído e, por isso, não ter respondido corretamente a pergunta. Essa interpretação, contudo, não é autorizada pelo texto.



Leia o texto abaixo.

	Bons amigos
	Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir. Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende. Amigo a gente sente!
5	Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o olhar. Porque amigo não se cala, não questiona, nem se rende. Amigo a gente entende! [...]
10	Benditos sejam os amigos que acreditam na tua verdade Ou te apontam a realidade. Porque amigo é a direção. Amigo é a base quando falta o chão!
	Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros. Porque amigos são herdeiros da real sagacidade. Ter amigos é a melhor cumplicidade! [...]

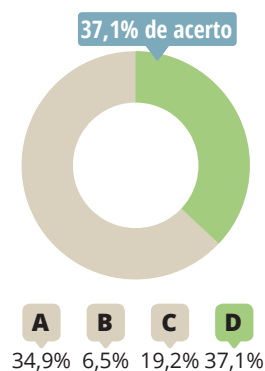
Disponível em: <<http://radioglobo.globoradio.globo.com/manha-da-globo-sp/2011/07/20/VOCE-MERECE-SER-FELIZ-BONS-AMIGOS.htm>>.

Acesso em: 12 ago. 2011. (P060281C2_SUP)

(P060281C2) No verso “Amigo é a **base** quando falta o chão!” (v. 10), a palavra em destaque tem o sentido de

- A) ensinamento.
- B) ingrediente.
- C) origem.
- D) suporte.

Outro exemplo de um item característico do Padrão de Desempenho Recomendado. Ele avalia a habilidade de o aluno inferir o significado de uma palavra ou expressão em um texto.



Leia o texto abaixo.

Bambolê

A ideia do brinquedo veio da Austrália, onde estudantes de ginástica se divertiam girando aros de bambu na cintura. Em 1958, os americanos Artur Melin e Richard Knerr, donos de uma fábrica de brinquedos, importaram a ideia. A diferença é que eles fizeram bambolês de plástico e o batizaram de *hula hoop*. Venderam 25 milhões de unidades em apenas 4 meses.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/kids/curio_invencoes.htm>. Acesso em: 28 fev. 2011. (P050209ES_SUP)

(P050210ES) No trecho “A diferença é que eles fizeram...”, a palavra destacada está no lugar de

- A) aros.
- B) americanos.
- C) bambolês.
- D) estudantes.

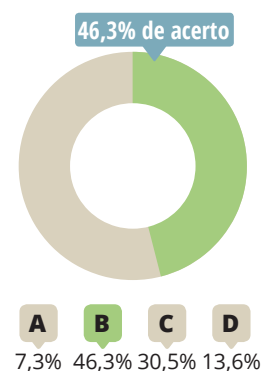
Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer relações de retomada e substituições entre partes de um texto, identificando os recursos que contribuem para sua continuidade, como no caso desse item, em que o pronome pessoal “eles” está substituindo o nome “americanos”.

Como suporte para o item, foi utilizado um texto que apresenta uma curiosidade que explica o surgimento de um brinquedo, com linguagem e vocabulário de fácil compreensão para os alunos dessa etapa de escolarização. O comando do item direciona o aluno a voltar ao texto e localizar o pronome destacado e, em seguida, identificar o termo a que se refere. Assim, os alunos que marcaram a alternativa B, como resposta, perceberam o mecanismo de substituição pronominal, localizando no texto, o referente do pronome em destaque.

Os alunos que marcaram as demais alternativas, provavelmente, não conseguiram proceder à leitura do texto e, por isso, não buscaram o referente do pronome pessoal, o que denota problemas com as relações coesivas de um texto.

Os alunos que escolheram as alternativas A ou D, talvez, apresentem uma competência leitora ainda muito aquém do esperado, pois escolheram um referente que se apresenta muito distante do pronome em destaque.

Já os que selecionaram a alternativa C acreditaram que a palavra referenciada encontrava-se após o pronome destacado, revelando dificuldades em reconhecer as relações anafóricas estabelecidas entre as partes do texto.



Leia o texto abaixo.

O rei dos urubus	
5	Quando ouvir a expressão “tem alguém urubuzando”, saiba que você deve estar sendo observado por quem enxerga muito bem. O termo tem origem na excelente visão do urubu-rei, que voando cerca de três mil metros de altitude é capaz de enxergar no solo a sua refeição predileta: carniça! Sei que é difícil não torcer o nariz, mas precisamos entender que cada animal tem seus próprios hábitos alimentares. O urubu-rei, assim como os demais urubus, comem cadáveres de animais mortos já há algum tempo.
10	A majestade do urubu-rei não está só no nome. Ele também é respeitado por outros urubus que formam sua corte. Imagine que, quando diferentes espécies de urubus se reúnem ao redor de um cadáver, só depois de o urubu-rei comer e sentir satisfeito é que os outros urubus chegam perto do que resta. Os urubus são chamados de aves decompositoras, porque se alimentam da carne de animais que já morreram, ajudando a retirar o que é indesejado na natureza. Seus organismos estão preparados para resistir às substâncias tóxicas produzidas pelo animal já em decomposição.

Ciências Hoje das Crianças. ano 15, n. 123, abr. 2002. Fragmento. (P050271EX_SUP)

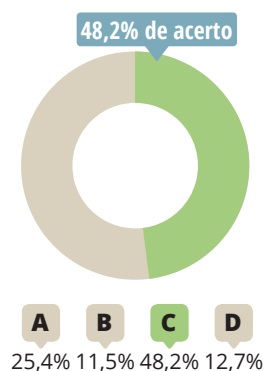
(P050271EX) Nesse texto, o uso da expressão “tem alguém urubuzando” (l. 1) revela um locutor que faz uso de linguagem

- A) científica.
- B) escolar.
- C) informal.
- D) técnica.

A habilidade avaliada nesse item é identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Essa é uma habilidade importante, porque permite que o leitor identifique, em um texto, quem fala e a quem se dirige. Para proceder a tal identificação, o leitor precisa estar atento a determinadas marcas que indicam a personagem e/ou o narrador, assim como o interlocutor a quem se dirige.

Esse suporte é um texto jornalístico que circula em uma revista de divulgação científica voltada ao público infantojuvenil. Portanto, temática e linguagem concorrem para a fluidez e entendimento da leitura trazida pelo suporte.

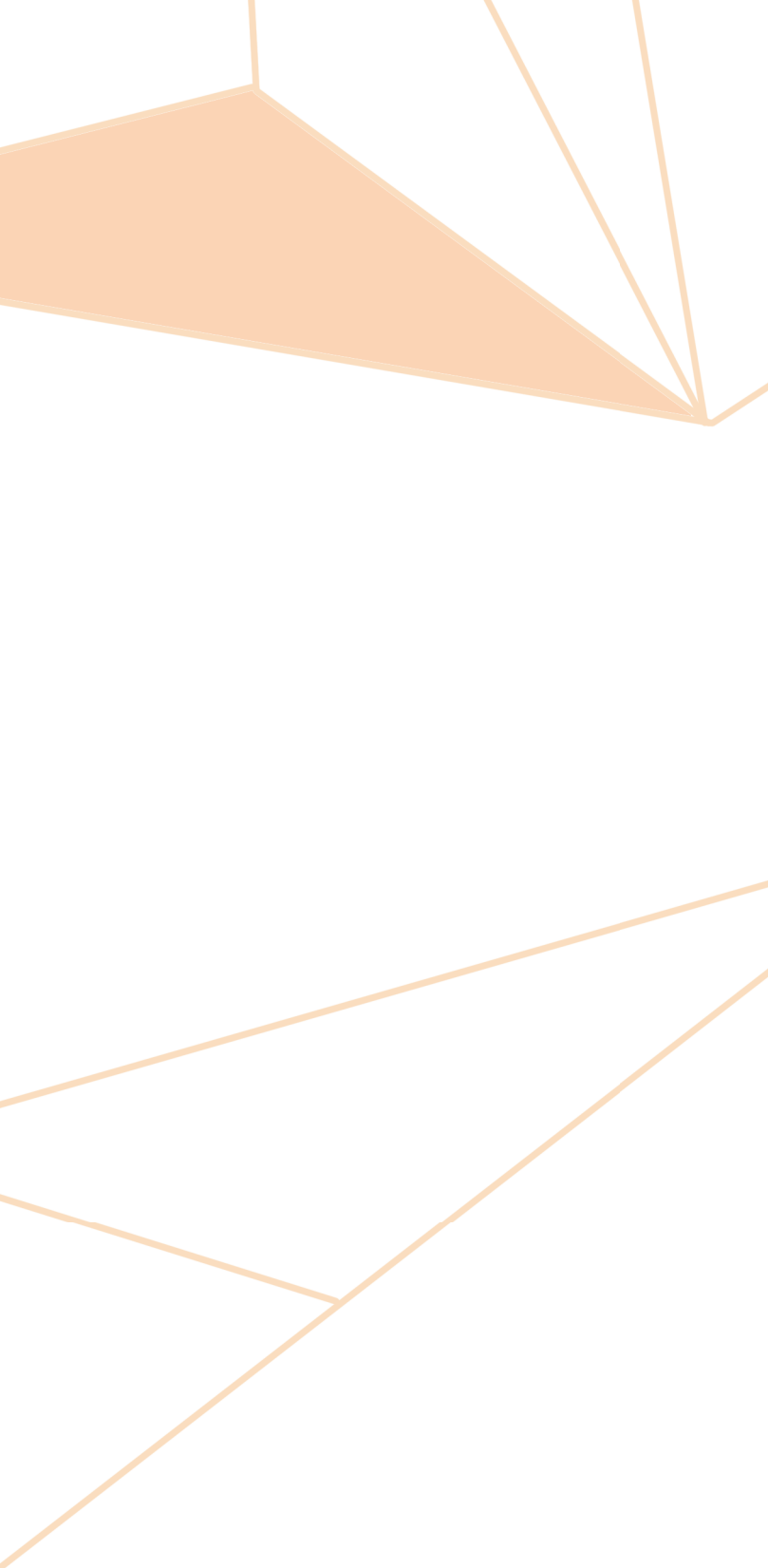
A linguagem é justamente o que é aferido nesse item. Para tanto, é preciso que o aluno identifique no comando para a resposta a expressão “tem alguém urubuzando” como sendo uma manifestação oral, característica essa reforçada pelo início do texto “Quando ouvir a expressão”, podendo, ainda, associá-la ao seu conhecimento de mundo, bem como perceber a inovação vocabular contida em “urubuzando”. Outra pista a ser seguida é a utilização de aspas na expressão em destaque, o que sugere um sentido não usual para essa expressão, típico da linguagem informal. Por fim, é necessário reconhecer as variantes linguísticas anunciadas nas alternativas de resposta, optando por aquela que caracteriza a frase no comando. Aqueles que fizeram essas associações conseguiram acertar o



item (letra C – o gabarito), demonstrando habilidade no trato com a variedade linguística.

Os alunos que optaram pela alternativa A devem ter se pautado pelo teor das informações fornecidas pelo texto, de caráter científico, revelando, dessa maneira, a análise do texto globalmente. Entretanto, desconsiderando o texto específico em questão.

As opções pelas alternativas B e D possivelmente revelam o desconhecimento das variantes linguísticas expostas pelas alternativas ou também a possível identificação do meio no qual essas informações circulam.



3

Para o trabalho pedagógico

A seguir, apresentamos um artigo cujo conteúdo é uma sugestão para o trabalho pedagógico com uma competência em sala de aula. A partir do exemplo trazido por este artigo, é possível expandir a análise para outras competências e habilidades. O objetivo é que as estratégias de intervenção pedagógica no contexto escolar no qual o professor atua sejam capazes de promover uma ação focada nas necessidades dos alunos.

A LEITURA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presença da escrita na vida cotidiana é uma marca das sociedades contemporâneas e está relacionada, no Ocidente, com os avanços tecnológicos que se fizeram possíveis a partir da Revolução Industrial, na primeira metade do século dezenove, quando a escrita deixa de ser apenas um instrumento de preservação de conhecimento e torna-se um importante meio de comunicação e de transmissão de informações.

Em razão da diversificação de textos circulantes na sociedade, ampliam-se os objetivos e usos da leitura, e a figura do leitor se transforma. O surgimento da imprensa permite a difusão de um modo de ler extensivo, onde o leitor explora visualmente o texto, para dele extrair informações, em contraposição à leitura intensiva, comentada e memorizada, que era a forma de ler difundida na Idade Média, e que não se encaixava mais na sociedade que emergia nesse período.

Também a leitura escolar, entendida como modalidade institucionalizada de leitura, sofre mudanças significativas a partir daquele contexto. Por muito tempo, a alfabetização foi concebida e difundida na prática escolar como o domínio de uma técnica de decifração que precede à leitura, baseada na lógica de que para aprender a ler e escrever é necessário, antes, passar por uma etapa de reconhecimento dos caracteres da escrita, tendo por finalidade garantir o domínio do instrumental por meio do qual se pode acessar textos.

Tal concepção deixa de ser condição suficiente para levar o aluno a se tornar leitor, pois, ao restringir a aprendizagem da leitura à aquisição de uma técnica e ao centrar o seu ensino no desenvolvimento da habilidade de atribuir valores sonoros aos

sinais gráficos, a escola acaba por disseminar uma concepção de leitura – a decodificação – que deixa em segundo plano a leitura e escrita de textos, dissociando, assim, o domínio das relações grafo-fonêmicas do domínio das habilidades de ler textos.

Tal como a entendemos hoje, a alfabetização envolve o desenvolvimento de uma série de habilidades que permitem ao alfabetizando a construção dos sentidos dos textos que lê. Sendo assim,

alfabetizar vai além da capacidade de decodificar palavras, uma vez que o objetivo ou finalidade primordial no ensino da leitura é a possibilidade de o aprendiz ser capaz de, ao final do processo de alfabetização, compreender o texto, atribuindo-lhe sentido.

Assim, amplia-se o conceito de alfabetização, ao considerarmos nesse processo outras habilidades que não se restringem à decodificação. Embora tal habilidade seja necessária à leitura, ler não se restringe à capacidade de decodificar.

A leitura tem sido entendida hoje como uma atividade cognitiva, individual, mas que se dá num contexto sociocultural, na medida em que é considerada como uma forma de interação verbal entre sujeitos – o leitor e o autor. Isso significa dizer que o leitor, no ato da leitura, busca o sentido do que lê e, para tanto, necessita compreender uma série de aspectos relacionados ao texto, já que é no texto que as intenções e objetivos do autor se concretizam.

Na escola, o processo de aquisição das habilidades de leitura ultrapassa, então, o conceito usual de alfabetização, entendido como o processo de apropriação do código escrito, e envolve um trabalho com a leitura e a escrita enquanto produção de sentidos, que evolui da ênfase na aquisição do código para a ênfase na construção de sentidos para o texto. Trata-se, portanto, de garantir a aprendizagem da leitura a partir da educação escolarizada, democratizando o status de verdadeiro leitor.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura envolve o desenvolvimento de habilidades relativas às capacidades de decifração do código escrito, mas também envolve procedimentos de leitura relativos às capacidades de compreensão do texto. Tais procedimentos consistem na capacidade de localizar informações explícitas em um texto, de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, de inferir uma informação implícita em um texto, de identificar o tema de um texto e de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Entre as habilidades citadas, destacaremos neste texto a habilidade de identificar o tema de um texto, que envolve a compreensão global do que é lido, a partir da inter-relação dos elementos explícitos no texto e destes elementos aos conhecimentos prévios do aluno.

Além do procedimento de leitura em destaque, espera-se que o leitor desenvolva outras habilidades relacionadas à leitura de textos, tais como reconhecer as implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, identificando a finalidade de textos em razão das diferenças entre gêneros conhecidos. Também se espera que o leitor, no ato da leitura, seja capaz de estabelecer relação entre textos, reconhecendo diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos que tratam do mesmo tema, em função das

condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Essas habilidades vão sendo desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização, na medida em que o leitor vai se envolvendo em práticas de leitura. Sendo assim, o processo de ensino sistemático da leitura deve consistir na proposição de estratégias didáticas que levem ao desenvolvimento de tais habilidades, de forma que, na escola, elas constituam as propostas curriculares dos anos iniciais. No 5º ano do Ensino Fundamental, espera-se que as habilidades listadas acima sejam desenvolvidas. Neste texto, buscaremos abordar uma a uma, relacionando-as.

1. O procedimento de leitura “Identificar o tema de um texto”

Para reconhecer o tema ou assunto de um texto, o aluno deve ser capaz de estabelecer relações entre as diversas partes que o constituem e que levam à construção de seu sentido global. Essa compreensão global do texto é resultado de uma leitura na qual o aluno vai formulando, testando e confirmando suas hipóteses, relacionando informações e produzindo inferências, sendo capaz de dizer, a partir da recuperação da sequência dos fatos e da relação entre eles, do que trata o texto lido.

O tema de um texto dificilmente está explícito, e deve ser apreendido pelo leitor numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo.

Isso implica em relacionar informações explícitas e implícitas, buscando uma unicidade, uma linha condutora do texto - por onde ele começa, quais são os elementos que ligam as suas partes, como ele termina - de forma que seja capaz de dizer sobre o que trata o texto, de resumi-lo e recontá-lo à sua maneira.

Na sala de aula, é essencial construir pontes entre o assunto do texto que o aluno vai ler e os conhecimentos que ele já tem, propondo a identificação de informações explícitas que confirmam as hipóteses dos alunos em relação ao conteúdo ou assunto do texto, a identificação das partes do texto, o estabelecimento da relação entre os fatos - suas causas e consequências -, a explicação dos "porquês", a relação entre o texto e seu título.

Para isso, o professor pode abordar o tema de que trata o texto mesmo antes da leitura em si, discutindo com os alunos sobre aspectos que devem aparecer no texto e, dessa forma, favorecer a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado.

Os conhecimentos prévios são de vários níveis - linguísticos, textuais e de mundo - e a interação entre esses níveis de conhecimento é o que favorece a compreensão do texto. O conhecimento linguístico é aquele que diz respeito ao conhecimento que o aluno tem sobre a própria língua, seu uso e seu funcionamento. O conhecimento textual é aquele que permite ao aluno perceber os diferentes tipos de texto em razão de suas características. O conhecimento de mundo é o conjunto de experiências do leitor que lhe permite estabelecer uma ligação entre o que diz o texto e suas experiências pessoais.

Assim, o professor pode orientar-se a partir de uma sequência didática que aborde o texto mesmo antes da sua leitura, chegando à compreensão global do texto pela compreensão e inter-relação de suas

partes. Vejamos um exemplo, partindo da leitura da fábula a seguir:

"A raposa que jamais vira um leão".

A raposa, que jamais vira um leão, acabou cruzando com um. Ao vê-lo pela primeira vez, foi tomada por tanto medo que só faltou morrer. A segunda vez que o encontrou sentiu medo, mas não tanto como da primeira vez. Já na terceira vez que o viu, tomou coragem e aproximou-se dele para conversar.

MORAL: O hábito abrande o medo até mesmo das coisas mais assustadoras.

Antes da leitura: ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de certos elementos explícitos do texto

Um dos elementos explícitos do texto que podem ser abordados e discutidos com os alunos mesmo antes da leitura é o seu título. Abordar o título de um texto auxilia o leitor a fazer previsões e construir hipóteses, facilitando a identificação do seu tema.

O título dessa fábula, **"A raposa que jamais vira um leão"**, sugere a necessidade de orientar a leitura do aluno para o sentido do termo "vira", identificando tal termo com o verbo ver, flexionado no pretérito mais que perfeito, que aparece com a forma verbal "vira". Nesse caso, o termo "vira" pode ser confundido com o verbo virar, no sentido de se transformar, caso a forma verbal "vira", do verbo ver, não seja conhecida do leitor. Assim, é preciso garantir que o leitor entenda que se trata do verbo ver, e que o sentido do título é **"A raposa que nunca tinha visto um leão"**. Na compreensão desse termo do título está a chave para a construção de hipóteses sobre o texto. Por essa razão, é necessário esclarecer aos alunos sobre a existência dessa forma verbal e o que ela significa, antes de o aluno ler o texto.

Esclarecido o sentido do título, é hora de discutir sobre o que ele indica, questionando os alunos a respeito do que pode ocorrer quando nos deparamos com alguma coisa que não conhecemos, buscando relacionar as vivências dos alunos com a situação narrada. *Que sentimentos podemos ter quando encontramos algo ou alguém desconhecido? O que será que vai acontecer com a raposa?* Nessa discussão, os alunos podem antecipar algumas das informações presentes no texto, ao supor, por exemplo, através de sua própria experiência de vida, que a raposa deve sentir medo do leão, ou tentar aproximar-se dele justamente porque não o conhece.

Durante a leitura: confirmação de hipóteses

Após a ativação dos conhecimentos prévios, o professor pode propor aos alunos a leitura do texto, orientando sua atenção para a confirmação das hipóteses levantadas: *"Será que a raposa ficará com medo do leão?" "Será que eles ficarão amigos?"*

Após a leitura: identificação de informações explícitas, inter-relação entre os explícitos e os implícitos do texto e a identificação do tema

Após a leitura do texto, o professor pode propor questões, orais ou por escrito, que auxiliem o aluno a identificar as informações explícitas no texto, relacioná-las na sequência dos fatos e a partir daí, reconstruir o sentido global do texto, identificando seu tema:

"Quem são as personagens que participam dessa história?"

"Quem a raposa encontrou?"

"A raposa já tinha visto um leão? Como podemos saber? Há alguma informação no texto que confirma sua resposta? Qual?"

"De acordo com a história, quantas vezes a raposa encontrou o leão?"

"Que reação teve a raposa ao encontrar o leão pela primeira vez? E pela segunda vez? E pela terceira vez?"

"Por que a raposa teve reações diferentes a cada momento que encontrou o leão?"

"O que essa história nos ensina? Sobre o que ela fala? Qual é o assunto principal do texto?"

Trata-se, nessa etapa da abordagem do texto, de recuperar o sentido do texto a partir da relação entre suas partes.

Na proposta apresentada, busca-se, então, garantir a aprendizagem da leitura a partir da proposição de estratégias que favorecem o desenvolvimento da habilidade de identificar o tema do texto, que é um dos procedimentos de leitura de textos esperado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

2. As implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto: "Identificar a finalidade de textos em razão das diferenças entre gêneros conhecidos"

Os gêneros do discurso nascem de situações sociais de interação verbal e, no caso do texto escrito, ele

constitui uma modalidade de discurso que está fora do contexto de sua produção. No entanto, mesmo separado das circunstâncias em que foi produzido, o texto escrito possui uma intenção comunicativa. É, pois, um discurso orientado para um auditório social e modula-se em função dos interlocutores para os quais se dirige: os leitores. O discurso escrito reflete as condições e finalidades específicas de sua produção, e sua construção será marcada pelas particularidades da situação de comunicação na qual ele emerge. Ele possui um conteúdo e uma forma que se inter-relacionam e que são determinados pela orientação social do discurso. Assim, a cada situação social de comunicação correspondem tipos de textos com características comuns, que se diferenciam de outros tipos utilizados em esferas de comunicação diferentes.

A identificação da finalidade de um texto em razão das diferenças entre gêneros relaciona-se à identificação do tema desse texto, na medida em que é possível buscar pistas sobre o assunto de um texto a partir da identificação do seu gênero e do seu suporte.

O leitor, ao conhecer as funções dos gêneros, o faz tendo como referência tanto as suas características textuais quanto os suportes que o veiculam (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos e outros). Assim, ele constrói a compreensão sobre a função dos diferentes gêneros também pela construção de hipóteses sobre o que pode vir escrito num determinado tipo de texto, lançando mão de estratégias de antecipação do conteúdo do texto a partir de indagações do tipo: *“para que serve esse texto? (informar, divertir etc.) O que pode estar escrito num texto como esse? Esse texto é uma história? É uma notícia? É um bilhete? Que tipo de informação é possível encontrar em cada um desses tipos de texto?”*.

Dessa forma, o leitor busca compreender as funções do gênero ao tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que algo está escrito com algum objetivo ou finalidade.

No ensino da leitura, é importante que o professor proporcione aos seus alunos a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), propondo a leitura desses textos e abordando suas características gerais

(do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, como se apresenta a linguagem em cada um desses gêneros, para que servem etc.). Assim, antes da leitura, é interessante propor às crianças perguntas como: o texto que vamos ler vem num jornal? Num livro? Num folheto? Numa caixa de brinquedo? Que espécie (gênero) de texto será esse? Para que ele serve? Quem é que conhece outros textos parecidos com esse? Onde?

A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais é importante para a compreensão de textos, porque orienta a leitura e as previsões que o leitor faz na busca da compreensão do texto.

3. Relação entre Textos: “O reconhecimento de 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”

No que se refere às relações entre textos que tratam de um mesmo tema, é necessário desenvolver percepções em torno dessas relações a partir de aspectos semelhantes relativos aos temas ou conteúdos desses textos, colocando um texto em relação com outros textos já conhecidos, que poderão servir de referência ou suporte para a compreensão de outros textos, construindo uma trama ou rede intertextual, que se caracteriza pelo entrelaçamento de diferentes textos, visando à construção do conhecimento em torno de um tema.

O conhecimento é resultado de uma série de conexões estabelecidas entre o sujeito que aprende e outras pessoas, entre este e os objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos etc. que ocorrem no processo de aprendizagem. Tais conexões acontecem nas relações desse sujeito com o mundo, com a realidade sociocultural que o circunda e também o constitui. Boa parte do conhecimento construído nessas relações se realiza pela atividade verbal, isso incluindo a leitura. Ao construir uma rede intertextual, o leitor constrói as bases para aprendizagens futuras, onde a leitura consiste numa atividade que permite puxar os fios que um tratamento do tema deixa escapar e tecer os pontos ou nós necessários para entrelaçar novos fios, ou seja, outros temas, a serem interligados à rede em construção a partir da leitura de outros textos. Isso significa dizer que, ler e escrever textos dos mais diversos gêneros envolve o estabelecimento de um eixo temático a ser explorado, no qual a leitura não constitui um fim em si mesmo,

mas um meio para refletir, discutir, relatar, interagir, produzir e aprender sobre um assunto.

A ideia que sustenta esses pressupostos é a de que as pessoas só leem ou escrevem quando estão diretamente ligadas a algum acontecimento em que necessitem utilizar a linguagem escrita, e que não seja possível expressarem-se por meio de outras linguagens.

Do ponto de vista do ensino-aprendizado da leitura, ter essa perspectiva em foco é importante porque permite outra forma de abordar os gêneros textuais na escola, numa proposta de trabalho que vai além da exploração das características fragmentadas de cada texto, que consiste em fazer os alunos entrarem em contato com sua realidade a partir de um trabalho que relacione vários tipos ou gêneros de texto, que constituem, na verdade, diferentes formas de retratar a realidade por meio da linguagem, tal como nos exemplos a seguir:

Tema: o uso do dicionário:

Exemplo 1: imagem



Fonte: : educarparacrescer.abril.com.br

Exemplo 2: texto instrucional

Como usar o dicionário		
1. Procure as palavras por ordem alfabética.	2. Abra o dicionário numa página qualquer.	3. Regras.
"Tartaruga" sempre vai estar na frente de "vaca", porque a letra "t" vem antes da "v". O mesmo vale para as letras seguintes. "Casa" está na frente de "chuva", porque "a" vem antes de "h". O importante é decorar a ordem alfabética. Assim fica fácil imaginar onde a palavra está.	No topo de cada página há duas palavras em negrito. A palavra da esquerda é a que começa a página. A que está ao lado é a que termina a página.	Assim como num jogo, cada dicionário tem regras próprias, que servem para explicar melhor as palavras, a divisão silábica ou o gênero, ou seja, se ela é masculina ou feminina. Não deixe de ler, nem que seja rapidinho, as instruções.

Fonte: Folha de São Paulo, São Paulo, 29 de janeiro 2005, Suplemento Folhinha, p.4

O descortinamento da realidade a partir da leitura de textos diversos, ligados por um eixo temático, é o que oferece sentido à prática de leitura escolar, pois a partir do trabalho com tais textos é que é trazida para a escola a possibilidade de uso concreto, real, não artificial e não só escolar das habilidades de leitura, como forma de nos comunicarmos.

Tal perspectiva requer a apropriação de uma nova concepção das práticas escolares de leitura e de escrita, que desemboca na construção de uma nova proposta didático-metodológica, na proposição de uma nova didática em sala de aula e na utilização de diferentes recursos didáticos.

Do ponto de vista didático-metodológico, a opção pela pedagogia de projetos permite a abordagem dos textos em rede, visto que essa orientação pedagógica fornece a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura ao mesmo tempo em que o aluno reflete, argumenta, discute, troca opiniões e, dessa forma, constrói conhecimento sobre dado assunto.

O projeto como orientação didático-metodológica permite, assim, transformar a sala de aula em um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações interpessoais, para a expressão do pensamento e para a construção das subjetividades. Um espaço onde a leitura se converta, efetivamente, numa atividade social e cognitiva.



Experiência em foco

PROFESSORA ANA AMÉLIA ALIA AS REVISTAS PEDAGÓGICAS À SUA PRÁTICA ESCOLAR PARA ALCANÇAR O SUCESSO

Há 28 anos Ana Amélia de Campos Guimarães realiza, diariamente, seu grande sonho de infância: a docência. O início de sua carreira se deu em uma escola rural, quando começou a lecionar logo após ser aprovada em um concurso. Hoje, atua na Escola Estadual Santos Azeredo, que descreve como “pequena, porém aconchegante e acolhedora”.

Desde 2002, Ana leciona para o 5º ano do ciclo complementar. “A Escola possui apenas uma turma desse ano. Sendo assim, leciono todas as disciplinas para essa turma. É muito bom trabalhar desta forma, pois há uma interdisciplinaridade dos conteúdos”, relata.

Apesar dos seus onze anos de experiência com as turmas do 5º ano, a professora revela que os desafios não cessam. “As crianças nos põe à prova a todo instante”, declara. Com a finalidade de auxiliar e estimular o seu trabalho diário, a professora utiliza os resultados das avaliações externas como ferramentas para a prática escolar. “Analisando as revistas pedagógicas posso me orientar e, a partir disso, saber como agir e observar o que não foi consolidado no ano anterior”, conta.

O trabalho desenvolvido pela professora a partir do conteúdo das revistas pedagógicas tem um resultado satisfatório. Ela reproduz as atividades das revistas para que seus alunos possam praticá-las durante o período em que permanecem na sala de aula. Ana também usa a criatividade, inventando e reinventando suas práticas pedagógicas, tornando-as diferenciadas e cada vez mais atrativas. “Os cadernos me permitem fazer revisões em sala de aula orientando os alunos, analisando as atividades e, se necessário, elaborando novas tarefas”, explica. Essa



Ana Amélia de Campos Guimarães,
Professora de Língua Portuguesa
Escola Estadual Santos Azeredo
SRE Sete Lagoas

prática ainda é intensificada quando ela percebe que um determinado aluno está com dificuldades.

“As revistas pedagógicas se transformam em meu suporte pedagógico para as aulas”, resume.

Para Ana, as revistas pedagógicas funcionam como verdadeiros livros de cabeceira. “Tenho todas as revistas, desde aquelas produzidas a partir da avaliação realizada em 2003. São ferramentas importantes no meu trabalho, pois, ao elaborar meus planos diários de aula, me baseio nas revistas”, conta.

Com muita satisfação, Ana sente que atingiu o sucesso quando recebe as Revistas Pedagógicas do SIMAVE/PROEB e verifica o avanço na aprendizagem de seus alunos. Além disso, a professora é amparada pelas informações apresentadas nos gráficos de proficiência, cujos percentuais de acerto e erro da turma apontam o que ainda pode ser melhorado, tornando esta sua atividade constante.



4

Os resultados desta escola

Nesta seção, são apresentados os resultados desta escola no PROEB 2013. A seguir, você encontra os resultados de participação, com o número de alunos previstos para realizar a avaliação e o número de alunos que efetivamente a realizou; a média de proficiência; a distribuição percentual de alunos por Padrões de Desempenho; e o percentual de alunos para os níveis de proficiência dentro de cada Padrão. Todas estas informações são fornecidas para o PROEB como um todo, para a SRE ou município a que a escola pertence e para esta escola.

Resultados nesta revista e disponíveis no Portal da Avaliação

1 Proficiência média

Apresenta a proficiência média desta escola. É possível comparar a proficiência com as médias do estado e da SRE ou município. O objetivo é proporcionar uma visão das proficiências médias e posicionar sua escola em relação a essas médias.

2 Participação

Informa o número estimado de alunos para a realização dos testes e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, na SRE ou município e nesta escola.

3 Percentual de alunos por Padrão de Desempenho

Permite acompanhar o percentual de alunos distribuídos por Padrões de Desempenho na avaliação realizada.

4 Percentual de alunos por nível de proficiência e Padrão de Desempenho

Apresenta a distribuição dos alunos ao longo dos intervalos de proficiência no estado, na SRE ou município e nesta escola. Os gráficos permitem identificar o percentual de alunos para cada nível de proficiência em cada um dos Padrões de Desempenho. Isso será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino e à promoção da equidade escolar.



CAEd

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

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO
MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
HENRIQUE DE ABREU OLIVEIRA BEDETTI

COORDENADORA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN
EDNA REZENDE S. DE ALCÂNTARA

Ficha catalográfica

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

PROEB – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

Conteúdo: Revista Pedagógica - 5º ano do Ensino Fundamental.

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

