

PROEB

2014

REVISTA PEDAGÓGICA

LÍNGUA PORTUGUESA

5º ano do Ensino Fundamental

SIMAVE

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

PROEB²⁰¹⁴

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

REVISTA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

5º ano do Ensino Fundamental



GOVERNADOR DE MINAS GERAIS
FERNANDO DAMATA PIMENTEL

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ANTÔNIO CARLOS RAMOS PEREIRA

CHEFE DE GABINETE
HERCULES MACEDO

SUPERINTENDENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
MARIA INEZ BARROSO SIMÕES

Caros EDUCADORES,

O Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) é um instrumento importante para Minas Gerais e, mais do que isso, para o Brasil. Trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas.

Até a criação do Simave, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do Simave, avançamos muito e, hoje, foram construídos, pelo Governo Federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro, além disso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados.

É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. No momento, mantemos um diálogo profícuo com o Governo Federal buscando maneiras de articular o sistema estadual com avaliações nacionais para evitar duplicidades de esforços. A partir daí, poderemos trabalhar mais na apropriação dos resultados pelos profissionais, assessorar melhor as escolas no entendimento do que está sendo avaliado e pensar intervenções para a melhoria da aprendizagem.

Por ser um sistema já consolidado, o Simave também deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, o momento é de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje. Para isso, contamos com a participação dos estudantes, professores, diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores, dentre tantos outros profissionais da educação que são os que, de verdade, vão tecendo a cada dia a educação no nosso Estado.

Cordialmente,

Macaé Evaristo
Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

11

1. A APROPRIAÇÃO
E O USO DOS
RESULTADOS
DA AVALIAÇÃO
EXTERNA PELOS
PROFESSORES

16

2. INTERPRETAÇÃO
DE RESULTADOS
E ANÁLISES
PEDAGÓGICAS

45

3. REFLEXÃO
PEDAGÓGICA



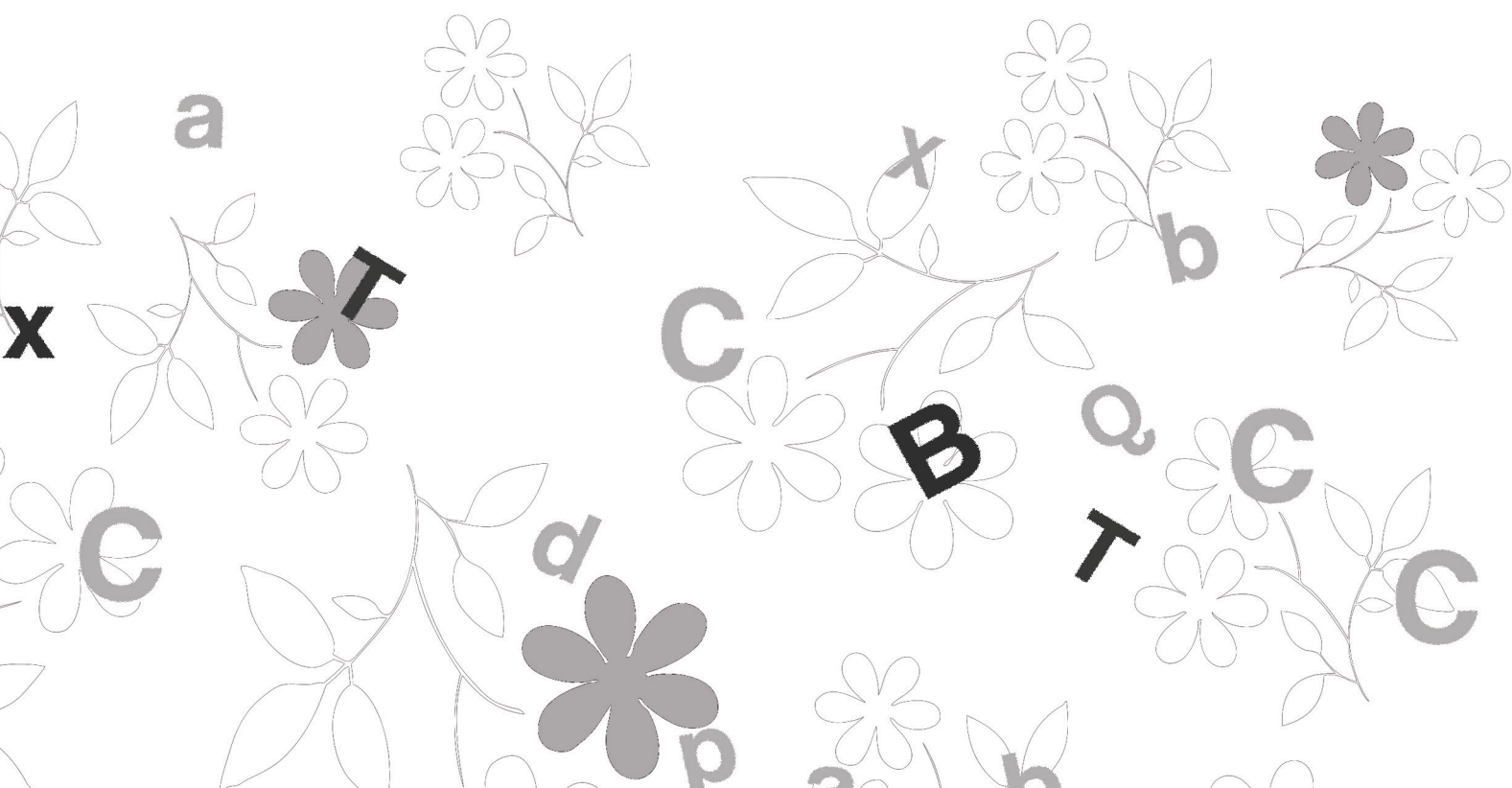
53

4. OS RESULTADOS
DESTA ESCOLA

A APROPRIAÇÃO E O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS PROFESSORES

Refletir sobre a avaliação educacional em larga escala como estratégia efetiva para a melhoria da qualidade do ensino passa diretamente por compreender a importância da figura do educador nesse contexto. Afinal, como se apropriar dos resultados das avaliações e utilizar os dados, de forma prática, no trabalho pedagógico?

Pensando nisso, esta Revista foi desenvolvida especialmente para você, professor(a). Nas próximas páginas, é possível conferir informações sobre os principais elementos da avaliação educacional e os resultados da sua escola. Apresentando os princípios da avaliação, sua metodologia e seus resultados, o objetivo desta publicação é fomentar debates na escola que sejam capazes de aprimorar o trabalho pedagógico, com base na Matriz de Referência, que serve de parâmetro aos testes, na modelagem estatística utilizada, na estrutura da Escala de Proficiência e sua interpretação, na definição dos Padrões de Desempenho e nos resultados obtidos no PROEB.



As avaliações externas em larga escala vêm se revelando, progressivamente, uma importante ferramenta para o trabalho das equipes gestoras e pedagógicas das escolas em nosso país. O ato de avaliar a rede pública de ensino demonstra que a educação brasileira está atingindo um nível de maturidade tal, que permite pensar além dos limites do espaço escolar.

As práticas de avaliação, anteriormente, se restringiam à avaliação interna, conduzida pelos professores, em suas turmas. Como o nome indica, essa avaliação tem sentido no interior da escola; faz-se necessário, porém, verificar se os alunos de toda a rede de ensino estão desenvolvendo aquelas habilidades consideradas essenciais para que consigam avançar em sua caminhada educacional. As escolas avaliam muito mais do que essas habilidades mínimas, pois trabalham com um currículo amplo, que focaliza diversos elementos, com o objetivo de expandir ao máximo o nível de conhecimento de seus alunos: a avaliação interna aborda, portanto, muitos aspectos que vão além das habilidades mensuradas pelas avaliações externas.

A avaliação externa surgiu da constatação daquela necessidade. Por suas características, as avaliações internas não objetivam estabelecer um paralelo com outras unidades escolares, ou mesmo com outras redes de ensino. Já as avaliações externas têm essa intenção, fornecendo, aos gestores de rede e aos gestores escolares, informações a respeito do desempenho dos alunos naquelas habilidades que se espera tenham consolidado, em determinada disciplina e etapa de escolaridade. De posse dessas informações, os gestores de rede podem verificar as políticas implementadas pelas secretarias de educação que se revelaram eficazes, e as que merecem revisão.

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

verificando o desempenho da escola, das turmas e dos alunos. Essa verificação tem o intuito de observar quais são as habilidades desenvolvidas pelos alunos, e quais as que merecem atenção diferenciada. Entretanto, há que se ter cuidado com uma visão reducionista desses resultados: não se pode compreender tais habilidades como as únicas a serem trabalhadas em sala de aula. A Matriz de Referência, base para as avaliações em larga escala, consiste em um “recorte” do currículo, relacionando aquelas habilidades mínimas já referidas, passíveis de serem avaliadas em um teste de proficiência com questões objetivas.

Embora os resultados de desempenho não sejam os únicos a serem levados em consideração, quando se avalia a trajetória escolar de um aluno, eles podem auxiliar na tomada de decisões sobre as estratégias a serem adotadas, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas redes e pelas escolas. A expectativa é que, de posse desses resultados, a equipe pedagógica repense suas práticas, analisando cada ângulo possível. A avaliação externa em larga escala pode ser o marco inicial de uma discussão acerca do desempenho da escola e do sistema de ensino em que ela está inserida: partindo de seus dados, é possível refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e elaborar, implementar ações que tenham como foco as dificuldades de aprendizagem observadas.

Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, ler e interpretar pedagogicamente os resultados da avaliação. Essa leitura não se resume às médias de proficiência e à comparação com as médias da rede e de outras escolas; essas informações são importantes para situar a unidade escolar no conjunto de escolas que formam o sistema, mas não são suficientes para compreender, na totalidade, o desempenho específico daquela escola. Cada instituição precisa, portanto, estudar as informações produzidas, verificando, por exemplo, a distribuição dos alunos pelos Padrões de Desempenho, e o que isso significa em termos de desempenho desses alunos. Essa distribuição é ponto de partida para de-

**A avaliação externa em larga escala
pode ser o marco inicial de uma
discussão acerca do desempenho da
escola e do sistema de ensino em que
ela está inserida.**

tectar problemas mais amplos, comuns à maioria dos alunos da escola, mas a leitura dos resultados não se deve limitar a ela, também: é extremamente importante que seja realizado um movimento de interpretação dos resultados das turmas e dos alunos, individualmente.

Ao analisar os dados produzidos pela avaliação, a equipe pedagógica poderá entender o que funcionou e o que precisa ser aperfeiçoado, com relação às metodologias adotadas. Estratégias que se mostraram eficazes, em um determinado momento, podem não ser mais produtivas, por motivos diversos: esses motivos, muitas vezes, só podem ser percebidos por aqueles que lidam dia a dia com a realidade da escola, avaliando as condições de oferta do ensino e o perfil dos alunos atendidos.

Efetuada a revisão das metodologias de ensino, torna-se relevante pensar em intervenções pedagógicas mais ou menos abrangentes. Algumas podem ser pontuais, direcionadas a casos individualizados; outras podem ter um caráter sistêmico, abarcando turmas ou até mesmo a escola em si. O que importa, aí, é detectar as questões levantadas pelos resultados da avaliação externa e averiguar como podem ser solucionadas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a formação para o uso dos resultados. É possível que tanto os gestores escolares, como as equipes pedagógicas tenham dificuldades em entender e usar esses resultados. Essas dificuldades podem ser oriundas não só da complexidade própria dos sistemas de avaliação em larga escala, mas também da formação dos profissionais que atuam na escola. No caso dos professores, os cursos de atualização e de especialização podem contribuir para que novas ideias sejam agregadas às práticas já existentes, quando se perceber que, depois de ade-

quadamente lidos e interpretados os resultados da avaliação, é necessário rever os processos pedagógicos adotados pela escola.

Esta Revista tem por objetivo divulgar os resultados da avaliação externa em larga escala, detalhando suas etapas. São apresentados os fundamentos da avaliação: a Matriz de Referência, que traz as habilidades avaliadas pelo teste; a composição dos cadernos de teste; a diferença entre Teoria da Resposta ao Item (TRI) e Teoria Clássica dos Testes (TCT); a estrutura da Escala de Proficiência, com seus Domínios e Competências; os Padrões de Desempenho Estudantil, acompanhados de itens exemplares.

O artigo disponibilizado na seção **Reflexão pedagógica**, por sua vez, tenciona servir como subsídio para a prática pedagógica da disciplina e da etapa avaliadas, especificamente. Muitas vezes os professores se deparam com habilidades que, de forma recorrente, apresentam um desempenho abaixo do esperado, em suas turmas. A avaliação externa possibilita observar que, de modo generalizado – e não apenas na escola em questão –, essas habilidades se revelam mais complexas, para os alunos dessa etapa de escolaridade. O texto traz apontamentos acerca dessas habilidades, e sugestões de atividades que podem auxiliar o professor em seu trabalho nas salas de aula.

Ao analisar os dados produzidos pela avaliação, a equipe pedagógica poderá entender o que funcionou e o que precisa ser aperfeiçoado, com relação às metodologias adotadas.

Importa lembrar que gestão de rede, gestão escolar e equipe pedagógica – coordenadores e professores – são corresponsáveis pelas ações adotadas em prol de um ensino equânime. Certo é que o professor assume papel de destaque nesse processo, dado ser ele quem está presente todos os dias em sala, acompanhando passo a passo a evolução de seus alunos. E é aos docentes que dedicamos esta publicação, esperando que a leitura concorra para que sua prática seja cada vez mais bem-sucedida.

1

POR QUE AVALIAR?



POLÍTICA PÚBLICA

O Brasil assumiu um compromisso, compartilhado por estados e sociedade, de melhorar a qualidade da educação oferecida por nossas escolas. Melhorar a qualidade e promover a equidade: eis os objetivos que dão impulso à avaliação educacional em larga escala.



DIAGNÓSTICOS EDUCACIONAIS

Para melhorar a qualidade do ensino ofertado, é preciso identificar problemas e lacunas na aprendizagem, sendo necessário estabelecer diagnósticos educacionais.

2

O QUE AVALIAR?



CONTEÚDO AVALIADO

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



MATRIZ DE REFERÊNCIA

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

página 18

3

COMO TRABALHAR OS RESULTADOS?



PADRÕES DE DESEMPENHO

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

página 38



ITENS

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

página 38



AVALIAÇÃO

Para que diagnósticos sejam estabelecidos, é preciso avaliar. Não há melhoria na qualidade da educação que seja possível sem que processos de avaliação acompanhem, continuamente, os efeitos das políticas educacionais propostas para tal fim.

O CAMINHO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

No diagrama ao lado, você encontrará, de forma sintética, os fundamentos principais do sistema de avaliação, começando pelo objetivo que fomenta a criação da avaliação em larga escala até a divulgação de seus resultados. Aqui, também, encontram-se as indicações das páginas nas quais alguns conceitos relativos ao tema são apresentados com mais detalhes.



COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS

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

página 20



ESCALA DE PROFICIÊNCIA

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

página 22



RESULTADOS DA ESCOLA

A partir da análise dos resultados da avaliação, um diagnóstico confiável do ensino pode ser estabelecido, servindo de subsídio para que ações e políticas sejam desenvolvidas, no intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida.

página 53



PORTAL DA AVALIAÇÃO

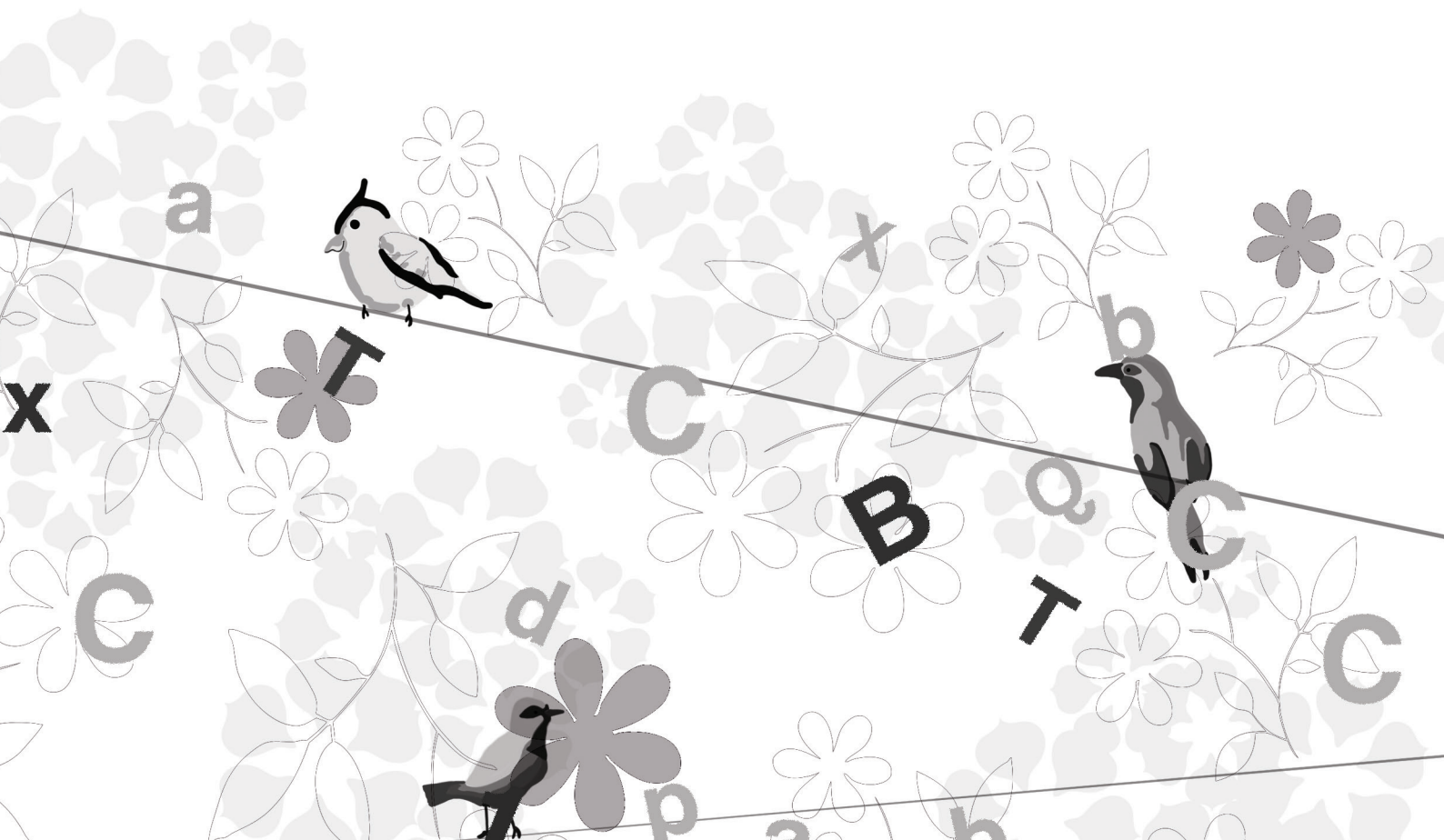
Para ter acesso a toda a Coleção e a outras informações sobre a avaliação e seus resultados, acesse o site

www.simave.caedufjf.net/

2

INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, encontram-se os principais elementos que regem o desenvolvimento dos testes e os resultados de proficiência do PROEB, como a Matriz de Referência, o conteúdo dos cadernos de testes, uma introdução à Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Escala de Proficiência, além da apresentação dos Padrões de Desempenho ilustrados com alguns exemplos de itens.



O ato de avaliar compreende uma série de etapas que precisam ser observadas, para que essa atividade alcance seu objetivo. As etapas das avaliações educacionais em larga escala passam pela definição do que e como se pretende avaliar; para tanto, é preciso estabelecer os conceitos que nortearão esse processo.

Realizar uma avaliação externa em larga escala pressupõe, de início, definir o que se pretende avaliar. Esse conteúdo está registrado nas chamadas Matrizes de Referência, que descrevem as habilidades a serem avaliadas por meio dos testes de proficiência. Importa perceber, porém, que Matriz de Referência não corresponde a Matriz Curricular ou Currículo. As avaliações em larga escala têm por objetivo verificar se os alunos desenvolveram as habilidades consideradas essenciais, para que consigam avançar em seu processo educacional; a Matriz de Referência, base para os testes dessas avaliações, relaciona tais habilidades. As Matrizes Curriculares, por seu turno, abarcam conteúdos mais amplos que aqueles focalizados pelas Matrizes de Referência, pois levam em conta não só aquelas habilidades essenciais, mas também uma série de conhecimentos, bem mais abrangentes, que se espera que os alunos adquiram em determinada etapa de escolaridade.

Desse modo, é relevante observar que a Matriz de Referência não pode ser tomada como mais importante do que a Matriz Curricular, nem deve substituí-la. As equipes gestoras e pedagógicas da escola necessitam ter em mente que as habilidades presentes na Matriz de Referência também são parte da Matriz Curricular: é comum referir-se à Matriz de Referência como um “recorte” da Curricular. A escola pode, a partir dos resultados da avaliação externa, reavaliar o Currículo, verificando quais conteúdos precisam ser reforçados, ou mesmo modificados por completo. Para levar a efeito essa tarefa, é importante compreender a ideia de competência e de habilidade.

Os conceitos de competência e habilidade fundamentam as Matrizes de Referência. A COMPETÊNCIA compreende um grupo de habilidades que, em conjunto, correspondem a um resultado; já a HABILIDADE busca verificar se o aluno detém um conhecimento específico. As habilidades são explicitadas, na Matriz de Referência, por meio de descritores. É relevante observar que cada descritor corresponde a somente uma habilidade: cada item (“questão”) do teste se relaciona a apenas um descritor.

A avaliação em larga escala objetiva, portanto, fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, no que diz respeito àquelas habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência. Entretanto, ela só será bem-sucedida se seus resultados forem analisados em consonância com os resultados das avaliações internas, efetuadas no âmbito da escola: dessa maneira, será possível agregar os dados obtidos pela avaliação externa às informações que os professores já possuem, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada.



Matriz de Referência de Língua Portuguesa

5º ano do Ensino Fundamental

T

Tópico

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

D

Descritores

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

I

Item

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

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2010-08-01_2010-08-31.html>. Acesso em: 21 fev. 2011. (P050115ES_SUP)

(P050115ES) No último quadrinho, a mulher está

- A) assustada.
- B) emocionada.
- C) irritada.
- D) triste.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMAVE 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.

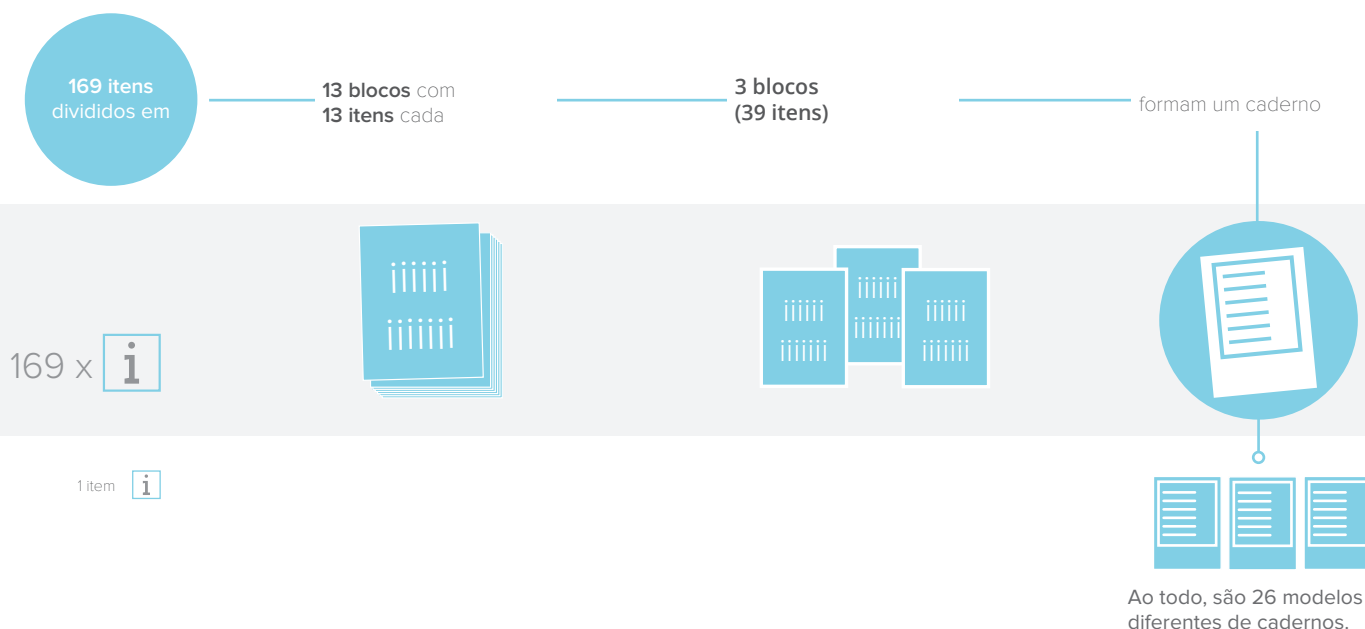
V. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

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



Composição dos cadernos para a avaliação

Língua Portuguesa



TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI) E TEORIA CLÁSSICA DOS TESTES (TCT)

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

A título de exemplo, um aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final do teste, uma nota total,

representando a soma destes pontos. A partir disso, há uma relação entre a dificuldade do teste e o valor das notas: os alunos tendem a obter notas mais altas em testes mais fáceis e notas mais baixas em testes mais difíceis. As notas são, portanto, “teste-dependentes”, visto que variam conforme a dificuldade do teste aplicado. A TCT é muito empregada nas atividades docentes, servindo de base, em regra, para as avaliações internas, aplicadas pelos próprios professores em sala de aula.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, por sua vez, adota um procedimento diferente, baseando-se em modelos matemáticos para estimar um determinado traço latente, uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um aluno. A TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, que relaciona o conhecimento do aluno à probabilidade de acerto nos itens referentes aos domínios elencados em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A proficiência é uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Para estimar essa proficiência, a TRI leva em conta o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade dos itens respondidos por eles.

Através da TRI, é possível determinar parâmetros diferenciados para cada item, em um procedimento chamado de calibração dos itens. A partir desses parâmetros, são estimadas as proficiências dos alunos de acordo com os itens que respondeu no teste. O modelo utilizado na avaliação foi o Modelo Logístico de 3 Parâmetros, que é o mais utilizado para testes de avaliação educacional com itens dicotômicos, isto é, itens em que há apenas uma opção correta entre as alternativas de resposta.

PARÂMETRO “A”

Discriminação - envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram os conhecimentos avaliados daqueles que não os desenvolveram.

PARÂMETRO “B”

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

PARÂMETRO “C”

Acerto ao acaso - realiza a análise das respostas do aluno para verificar o acerto ao acaso nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões e reestima a proficiência para um nível mais baixo.

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

O PROEB utiliza a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, já que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. 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 de Língua Portuguesa

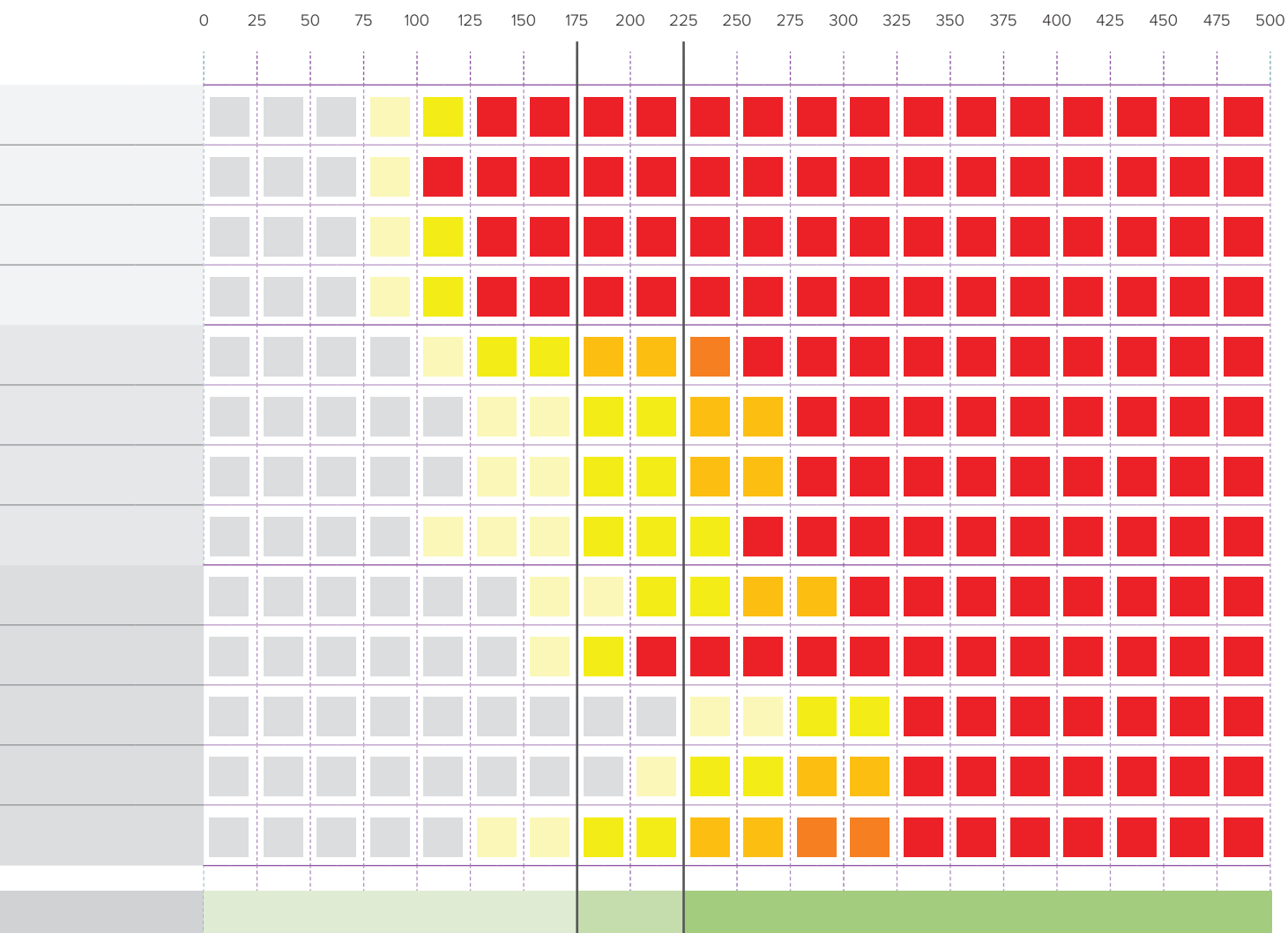
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras	*
	Reconhece convenções gráficas	*
	Manifesta consciência fonológica	*
	Lê palavras	*
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D0 e D2
	Identifica tema	D1
	Realiza inferência	D3, D5, D8, D21 e D23
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D6 e D7
PROCESSAMENTO DO TEXTO	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 gradação das cores indica a complexidade da tarefa.



- Baixo
- Intermediário
- Recomendado

A estrutura da Escala de Proficiência

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

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

ja-claro, laranja-escuro e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha.

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

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

Primeira

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

Segunda

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

Terceira

Interpretar a Escala de Proficiência a partir da abrangência da proficiência de cada instância avaliada: estado, Superintendência Regional de Ensino (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 de Língua Portuguesa para toda a Educação Básica.

Apropriação do sistema da escrita

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

Identifica letras.

Reconhece convenções gráficas.

Manifesta consciência fonológica.

Lê palavras.

competências descritas para este domínio

IDENTIFICA LETRAS



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



CINZA 0 A 75 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS

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

RECONHECE CONVENÇÕES GRÁFICAS



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



CINZA 0 A 75 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 75 A 100 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 100 PONTOS

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

MANIFESTA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

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

**CINZA** 0 A 75 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 75 A 100 PONTOS

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

**AMARELO-ESCURO** 100 A 125 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 125 PONTOS

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

LÊ PALAVRAS

Para ler palavras com compreensão, o alfabetizando precisa desenvolver algumas habilidades. Uma delas, bastante elementar, é a de identificar as direções da escrita: de cima para baixo e da esquerda para direita. Em geral, ao iniciar o processo de alfabetização, o alfabetizando lê com maior facilidade as palavras formadas por sílabas no padrão consoante/

vogal, isso porque, quando estão se apropriando da base alfabética, as crianças constroem uma hipótese inicial de que todas as sílabas são formadas por esse padrão. Posteriormente, em função de sua exposição a um vocabulário mais amplo e a atividades nas quais são solicitadas a refletir sobre a língua escrita, tornam-se hábeis na leitura de palavras compostas por outros padrões silábicos.



CINZA 0 A 75 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 75 A 100 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 100 A 125 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 125 PONTOS

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

Estratégias de leitura

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

Localiza informação.

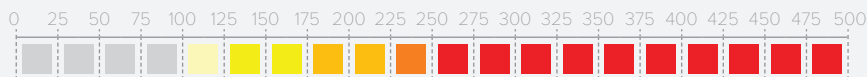
Identifica tema.

Realiza inferência.

Identifica gênero, função e destinatário de um texto.

competências descritas para este domínio

LOCALIZA INFORMAÇÃO



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



CINZA 0 A 100 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 100 A 125 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 125 A 175 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-ESCURO 225 A 250 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 250 PONTOS

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

IDENTIFICA TEMA



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



CINZA 0 A 125 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS

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

REALIZA INFERÊNCIA



Fazer inferências é uma competência bastante ampla e que caracteriza leitores mais experientes, que conseguem ir além daquelas informações que se encontram na superfície textual, atingindo camadas mais profundas de significação. Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produção de sentidos sobre o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na

construção da competência de fazer inferências a habilidade de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfo sintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto.



CINZA 0 A 125 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 125 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 225 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 225 A 275 PONTOS

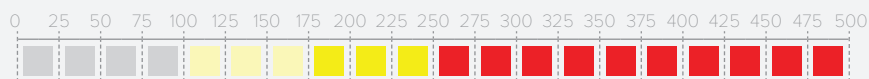
Alunos com proficiência entre 225 e 275 pontos realizam tarefas mais sofisticadas como inferir o sentido de uma expressão metafórica ou efeito de sentido de uma onomatopeia; inferir o efeito de sentido produzido pelo uso de uma palavra em sentido conotativo e pelo uso de notações gráficas e, ainda, o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



VERMELHO ACIMA DE 275 PONTOS

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

IDENTIFICA GÊNERO, FUNÇÃO E DESTINATÁRIO DE UM TEXTO



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



CINZA 0 A 100 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 100 A 175 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 175 A 250 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 250 PONTOS

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

Processamento do texto

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

Estabelece relações lógico-discursivas.

Identifica elementos de um texto narrativo.

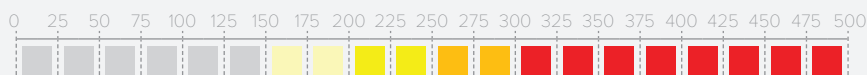
Estabelece relações entre textos.

Distingue posicionamentos.

Identifica marcas linguísticas.

competências descritas para este domínio

ESTABELECE RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS



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



CINZA 0 A 150 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 150 A 200 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 200 A 250 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 250 A 300 PONTOS

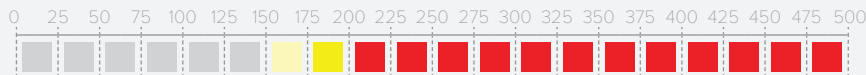
No laranja-claro, intervalo de 250 a 300 pontos na Escala, os alunos atingem um nível maior de abstração na construção dos elos que dão continuidade ao texto, pois reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas indicando essa relação semântica. Esses alunos também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



VERMELHO ACIMA DE 300 PONTOS

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

IDENTIFICA ELEMENTOS DE UM TEXTO NARRATIVO



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



CINZA 0 A 150 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 150 A 175 PONTOS

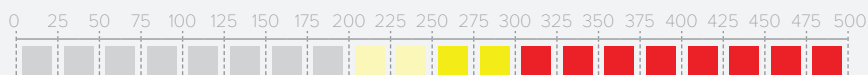
Os alunos cuja proficiência se encontra entre 150 e 175 pontos na Escala nível marcado pelo amarelo-claro, estão começando a desenvolver essa competência. Esses alunos identificam o fato gerador de uma narrativa curta e simples, bem como reconhecem o espaço em que transcorrem os fatos narrados.

**AMARELO-ESCURO** 175 A 200 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 200 PONTOS

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

ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

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

**CINZA** 0 A 225 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 225 A 275 PONTOS

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

**AMARELO-ESCURO** 275 A 325 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 325 PONTOS

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

DISTINGUE POSICIONAMENTOS



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



CINZA 0 A 200 PONTOS

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



AMARELO-CLARO 200 A 225 PONTOS

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



AMARELO-ESCURO 225 A 275 PONTOS

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



LARANJA-CLARO 275 A 325 PONTOS

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



VERMELHO ACIMA DE 325 PONTOS

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

IDENTIFICA MARCAS LINGÜÍSTICAS



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



CINZA 0 A 125 PONTOS

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

**AMARELO-CLARO** 125 A 175 PONTOS

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

**AMARELO-ESCURO** 175 A 225 PONTOS

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

**LARANJA-CLARO** 225 A 275 PONTOS

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

**LARANJA-ESCURO** 275 A 325 PONTOS

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

**VERMELHO** ACIMA DE 325 PONTOS

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



Padrões de Desempenho Estudantil



Baixo






Intermediário



Recomendado

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROEB. Esses cortes dão origem a três Padrões de Desempenho – Baixo, Intermediário e Recomendado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos:

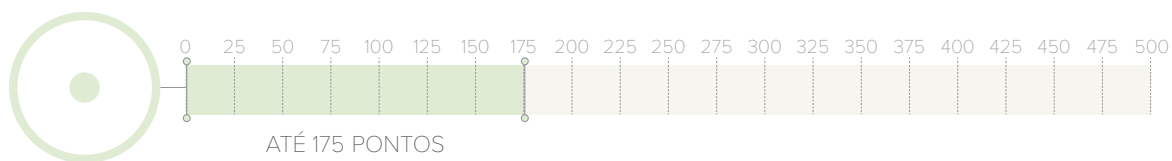
-  Baixo
-  Intermediário
-  Recomendado

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

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

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

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



Neste Padrão de Desempenho, 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. Os alunos 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.

Bolo da vovó

Ingredientes:

6 ovos (claras e gemas separadas);
1 xícara de açúcar;
1 xícara de farinha de trigo;
1 colher pequena de fermento em pó;
Margarina e farinha de trigo para untar a forma.

Recheio:

2 xícaras de goiabada cremosa.

Modo de fazer:

Bata as claras em neve, adicione as gemas, o açúcar e bata. Acrescente a farinha, o fermento e misture com uma colher. Coloque em uma forma grande e redonda, untada e enfarinhada. Leve ao forno médio, preaquecido, por 30 minutos. Deixe esfriar, desenforme num prato grande e corte ao meio. Recheie com a goiabada. Leve à geladeira por 1 hora.

Fácil de fazer: bolos cremosos. Editora Alto Astral, s/d, p. 5. (P040080B1_SUP)

(P040081B1) Esse texto serve para

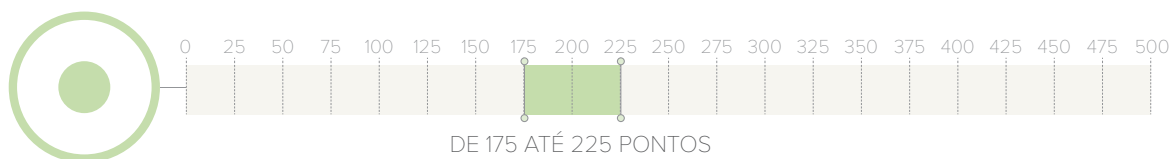
- A) contar uma história.
- B) convidar para uma festa.
- C) ensinar a fazer um bolo.
- D) vender um produto.

A habilidade avaliada por esse item diz respeito ao reconhecimento da finalidade de um texto. Seu desenvolvimento é crucial à formação de um leitor proficiente, pois permite aos alunos a compreensão de que os textos circulam nas mais diferentes esferas sociais.

O texto utilizado como suporte para o item, uma receita culinária, é comum tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano do aluno, o que pode facilitar a sua resolução. Assim, aqueles que estão familiarizados com receitas, provavelmente, acertaram o item, reconhecendo que esse gênero apresenta uma função instrucional que é ensinar a fazer uma iguaria culinária, conforme expresso na alternativa C.

A escolha do distrator A foi feita, possivelmente, por aqueles que se prenderam somente ao título, imaginando que o texto trataria de uma história cuja protagonista seria a avó.

Já os respondentes que optaram pelas alternativas B e D, provavelmente, focaram no título e na estrutura composicional do texto, os quais poderiam induzi-los a conceber o texto como pertencente ao gênero convite e anúncio, respectivamente.



A partir da análise das habilidades representativas deste Padrão de Desempenho, observa-se que há indícios de apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestada 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, eles 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 esteja relacionada ao próprio cotidiano.

Percebe-se que, neste Padrão, os alunos 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.



Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2010-08-01_2010-08-31.html>. Acesso em: 21 fev. 2011. (P050115ES_SUP)

(P050115ES) No último quadrinho, a mulher está

- A) assustada.
- B) emocionada.
- C) irritada.
- D) triste.

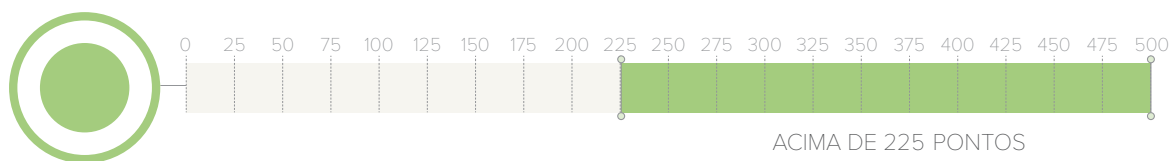
Esse item avalia a habilidade de interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Para isso, espera-se que os alunos sejam capazes de articular as falas dos balões com as imagens, a fim de construir uma interpretação adequada. O texto apresenta um gênero textual muito explorado na escola e que desperta o interesse dos alunos.

Para chegar à resposta correta, deve-se seguir a sequência narrativa apresentada para compreender que, no último quadrinho, a mulher está assustada devido ao fato de as felicitações de Ano Novo ter sido dada pelo rapaz com muito atraso. Essa interpretação é alcançada considerando-se a leitura da tirinha como um todo e, mais especificamente, do primeiro quadrinho, onde é apresentada a informação de que o cartão foi entregue em atraso. Portanto, acertaram o item aqueles que assinalaram a letra A, o gabarito.

As demais alternativas foram escolhidas por aqueles que, possivelmente, não se atentaram para todos os elementos verbais e não verbais presentes no texto. Os avaliandos que escolheram a alternativa B entenderam que a mulher pode ter ficado emocionada com o recebimento do cartão. Esses alunos parecem não ter se atentado ao último quadrinho e às falas do homem no primeiro quadrinho, priorizando a interpretação do segundo quadrinho.

De igual modo, aqueles que optaram pelas alternativas C e D entenderam que a mulher, ao receber o cartão atrasado, ficou irritada e triste, respectivamente. No entanto, essa interpretação não é sugerida pelo contexto geral da tirinha.

RECOMENDADO



A partir desse ponto da escala de proficiência, as habilidades desenvolvidas pelos alunos revelam 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, 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 neste Padrão revelam um leitor mais maduro, capaz de lidar com uma maior gama de gêneros textuais.

Leia o texto abaixo.

A grande surpresa

A mãe de Juquinha entra subitamente na cozinha e pega ele tirando chocolates de dentro do armário para comer escondido. Ela exclama com surpresa:

- Francamente, Juquinha, estou admirada em encontrá-lo aqui!
- Pois saiba que eu estou muito mais! – respondeu Juquinha – Pensei que a senhora tinha saído.

Disponível em: <<http://sitededicas.uol.com.br/piadas4.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2011. (P050128ES_SUP)

(P050128ES) O que torna esse texto engraçado é

- A) a mãe entrar rápido na cozinha.
- B) a mãe pegar o menino com os chocolates.
- C) a bronca da mãe.
- D) a fala do menino.

Esse item avalia a habilidade de identificar traços de humor em um texto. O texto escolhido como suporte é uma piada, gênero familiar aos alunos, o que pode contribuir para a resolução do item, a despeito de a habilidade exigir inferências mais sofisticadas.

Para chegar ao gabarito, alternativa D, o aluno deve perceber que a fala do menino contraria a expectativa da sequência narrativa, ao responder que também estava surpreso com a chegada da mãe, pois, ao longo do desenvolvimento da narrativa, era esperado que, ao ser surpreendido, o menino esboçasse uma justificativa para o ato ou demonstrasse medo.

Os alunos que marcaram a alternativa A focaram em uma informação apresentada no início do texto, atribuindo à entrada repentina da mãe na cozinha a causa do humor do texto.

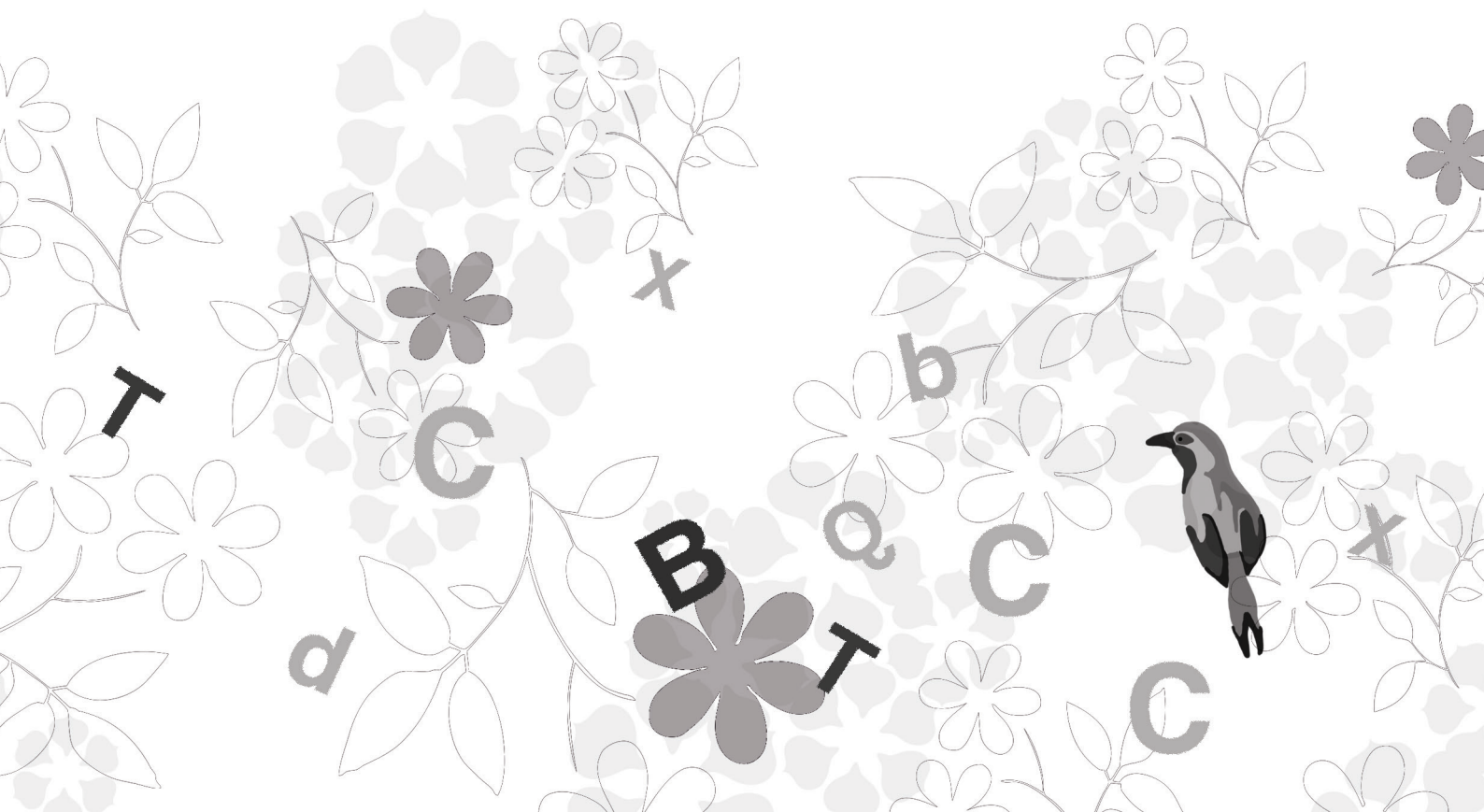
Da mesma forma, a escolha pela alternativa B foi feita por aqueles que, possivelmente, prenderam-se a um fato presente no início do texto, relacionando o humor ao flagrante dado no menino por sua mãe.

Por fim, aqueles que assinalaram a alternativa C demonstraram uma inferência equivocada, considerando cômica a bronca dada pela mãe no filho.

3

REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Com base nos resultados da avaliação, como associar, na prática, competências e habilidades ao trabalho pedagógico em sala de aula? O artigo a seguir apresenta sugestões sobre como essa intervenção pode ser feita no contexto escolar, visando promover uma ação focada nas necessidades dos alunos, a partir da análise de algumas competências e habilidades.



A leitura e a escrita nos Anos Iniciais: algumas reflexões sobre as práticas textuais dos alunos.

Há muito já alertado por estudiosos da área, como Emília Ferreira, entre os objetivos propostos para a alfabetização e o que, de fato, ocorre na prática cotidiana, no desenvolvimento do processo de ensino em sala de aula, há diferenças abissais. Isso porque, ao planejarmos e pensarmos sobre o que e como será desenvolvido o processo de alfabetização das crianças, desejamos e temos ideia de que isso ocorrerá de forma prazerosa e interessante para os mesmos. Acreditamos que, com o trabalho desenvolvido, as crianças alcançarão o “prazer pela leitura”, desenvolvendo-se, como leitor, de forma plena. No entanto, o que temos observado, ao longo do processo de escolarização, nas diferentes etapas, são práticas de leitura e de escrita descontextualizadas, com pouco ou nenhum significado para os estudantes.

As consequências dessa contradição são o fracasso escolar e a formação de leitores e escritores pouco preparados para as interações sociais que os habilitem a usufruir, plenamente, de seus direitos. Apesar de termos garantido o acesso, de quase a totalidade dos alunos em idade escolar, ao Ensino Fundamental, ainda temos uma dívida social relevante, se considerarmos o fluxo escolar das redes públicas de ensino ou mesmo as condições em que os alunos concluem essa etapa da Educação Básica, principalmente, em relação às habilidades de leitura e de escrita.

Por isso, a preocupação com a formação dos leitores e escritores nessa fase da vida, pois, é importante ressaltar que, desde os Anos Iniciais é necessário que seja realizado um trabalho consistente para que as habilidades básicas de leitura e de escrita sejam desenvolvidas e, conseqüentemente, possibilitem o desenvolvimento de outras, mais complexas, próprias das etapas seguintes do processo de escolarização.

Outro aspecto importante sobre o tratamento e desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, refere-se à forma como lidamos com a variação linguística, sobretudo, aquelas relacionadas ao repertório linguístico dos alunos. Há uma tendência em valorizarmos a variante formal e culta, em detrimento da variante trazida pelos alunos, resultante do seu contexto social e cultural. É comum que esse processo se dê de maneira abrupta, para não dizer, violenta. Normalmente, tratamos a variante linguística dos alunos como “errada”, que precisa ser corrigida por aquela que foi definida como a “correta”. Confundimos esse tratamento e acabamos, muitas vezes, por dificultar, ainda mais, o desenvolvimento da linguagem formal, praticada e proposta a ser desenvolvida pela escola.

Sobre esse tema, é preciso saber que são muitas as variantes linguísticas que perpassam os falantes da Língua Portuguesa. E essas estão relacionadas aos diferentes grupos dos quais fazemos parte. O que cabe à escola é propiciar aos alunos o desenvolvimento daquela que é considerada a forma culta de se expressar. No entanto, é preciso mais do que isso: é ne-

Normalmente, tratamos a variante linguística dos alunos como “errada”, que precisa ser corrigida por aquela que foi definida como a “correta”. Confundimos esse tratamento e acabamos, muitas vezes, por dificultar, ainda mais, o desenvolvimento da linguagem formal, praticada e proposta a ser desenvolvida pela escola.

cessário que a escola ensine a forma adequada do uso da língua, nas situações específicas de interação social, respeitando cada uma delas.

Todo o trabalho em sala de aula e na escola como um todo precisa ser alicerçado nessa premissa: de que os modos de falar dos alunos precisam ser respeitados, pois, caso contrário, cria-se um abismo entre o que eles trazem de experiência do seu contexto social e cultural e o que lhe é apresentado pela escola. Quando isso é feito de maneira verticalizada e imposta, sem uma transição amena e respeitosa, a probabilidade de resistência e dificuldade dos alunos aumenta, consideravelmente. Por isso, além das escolhas sobre as metodologias a serem trabalhadas, para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, a escola precisa atentar-se para esse aspecto, tão importante e que tem sido motivo de muitos fracassos por parte dos alunos.

Dessa forma, chamamos a atenção dos professores, sobretudo, daqueles que lidam com crianças oriundas das classes menos letradas, para esse cuidado: o de não violentar o que foi construído por elas no seu processo de interação, fora da escola. Esses precisam ser valorizados e reconhecidos como legítimos. O que cabe à escola, e aos professores, é a apresentação e o ensino da língua formal, mostrando que há diferentes maneiras de nos comunicarmos e que, quando tratamos da comunicação em lugares formais, temos um padrão estabelecido e reconhecido como o mais adequado. Essas considerações valem tanto para o trabalho com a linguagem oral quanto para a escrita.

O professor pode lançar mão de diferentes recursos que possibilitem atingir os objetivos presentes na elaboração dos seus planejamentos, quais sejam, desenvolver a formação de um leitor crítico e reflexivo, por meio de um trabalho contextualizado e significativo para os alunos.

A tarefa de ensinar o domínio das habilidades de leitura e de escrita não é algo trivial. No entanto, é uma das incumbências mais importantes no processo de escolarização dos sujeitos. Pois, por meio dessas habilidades é que os sujeitos tornam-se capazes de organizar seus pensamentos, fazer-se entender ao comunicar suas ideias, assim como, também, compreender as ideias, opiniões e expressões dos outros. Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita é condição sine qua non para a plena cidadania. Uma pessoa que não é capaz de ler com compreensão e expressar suas ideias por meio da escrita, torna-se alijada de usufruir dos bens sociais e culturais de uma sociedade.

Esse é, portanto, o mote que delineará o desenvolvimento do texto a seguir: buscar refletir sobre a qualidade da leitura e da escrita, desenvolvidas em sala de aula, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O professor pode lançar mão de diferentes recursos que possibilitem atingir os objetivos presentes na elaboração dos seus planejamentos, quais sejam, desenvolver a formação de um leitor crítico e reflexivo, por meio de um trabalho contextualizado e significativo para os alunos.

Há que considerar, ainda, certa preocupação, nesse sentido, pois temos lançado mão de expressões fortes, mas que caíram em lugar comum, com pouca significância para o trabalho

que desenvolvemos. Tornaram-se palavras vazias que, apenas, ornamentam nossos discursos. Formar leitores críticos e escritores proativos: o que isso significa na prática?

Por isso, ao pensarmos em uma proposta de texto que possa contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, bem como com a sua formação e com o aprimoramento da sua prática pedagógica, procuramos ter o cuidado de traduzir essas adjetivações, tão usadas nos discursos, em propostas práticas e concretas a serem realizadas com os alunos.

É necessário, entretanto, fazer um adendo, antes de prosseguirmos com a reflexão propriamente dita, pois, ao privilegiarmos a formação do leitor e escritor, explorando e oportunizando o uso dos textos variados, não estamos eximindo o trabalho de caráter gramatical, indispensável e essencial para o desenvolvimento do processo de leitura. Apenas, fizemos a escolha por um aspecto da formação do leitor-escritor, mas, é importante ressaltar que, para que essa formação se dê de maneira consistente é fundamental que as habilidades relacionadas aos aspectos sintáticos, por exemplo, sejam desenvolvidas de maneira plena também. Caso contrário, o aluno não terá os recursos necessários para ler e compreender os textos, nem para produzi-los adequadamente.

Leitura: linguagem e emancipação dos sujeitos

É consenso, de que a linguagem é compreendida como mecanismo responsável pela interação entre os homens e desses com o seu contexto. Por meio do uso da língua é possível construir pensamentos, propagar ideias e transformar a sociedade em que vivemos. Trata-se de uma prática, exclusivamente, social. Por isso, a importância e a necessidade de se discutir sobre as formas de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, sobretudo, do papel da educação escolar nesse sentido.

Portanto, além do desenvolvimento de habilidades de leitura, tais como a localização de informações em um texto; a identificação ou classificação do gênero ou do tipo de texto, o leitor precisa extrair, do texto, aquelas informações que não aparecem na sua superfície ou nas entrelinhas da sua construção. Compreender a intencionalidade do texto é uma habilidade muito importante a ser desenvolvida pelos alunos, desde o início do processo de escolarização.

A intencionalidade de um texto, escrito ou falado, entretanto, está diretamente relacionada ao momento e às necessidades, tanto de quem escreve o texto, quanto de quem o lê, bem como ao contexto que essa construção ocorre. Isso leva a uma consideração fundamental sobre o trabalho com a Língua Portuguesa pela escola: o sentido das palavras, frases e textos depende, essencialmente, do contexto e dos sentidos atribuídos por seus leitores. É somente por meio desses, que os enunciados têm sentido.

Desse modo, o desenvolvimento do trabalho de leitura e de escrita com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve partir de uma contextualização e de uma aproximação com o grupo para quem se está lecionando. Essa é uma prerrogativa importante no processo de desenvolvimento da formação do leitor.

Para promover esse desenvolvimento é preciso levar o aluno às camadas mais profundas da tessitura dos textos; é preciso estimulá-lo a descobrir os enredos que estão por trás de cada texto, de cada frase e de cada palavra. É preciso identificar os muitos fios que se entrecruzam ao formar o tecido textual. Desse modo, pode-se dizer que estamos formando um leitor pleno, capaz de extrair dos textos, com os quais ele tem contato constante, as diversas mensagens e informações, necessárias ao seu desenvolvimento intelectual, cultural e social. Mas, como fazer para que isso se efetive, na prática?

Uma das primeiras coisas é a seleção dos gêneros textuais, nas suas diferentes tipologias, com os quais professor e alunos dialogam, fora e dentro da escola. No segundo caso, há a possibilidade de seleção de escolhas por parte do professor. O objetivo é ampliar o acesso e o contato dos alunos com os mais variados gêneros textuais, viabilizando trilhar esse caminho de maneira mais segura e rápida, no processo de desenvolvimento da leitura.

Sabemos, que cada texto traz consigo diferenças e semelhanças em relação à comunicação que se pretende estabelecer. Isso vale tanto para um texto científico, uma prosa, uma instrução ou uma notícia, por exemplo. É preciso garimpar e perceber as intenções e os diferentes modos de organização dos discursos. Ao desenvolver essa capacidade, o indivíduo tem maiores condições de compreender e refletir sobre o que lê e o que ouve, assim como, também, tem mais facilidade de produzir melhores textos, melhorando a sua interação social nas diferentes situações de comunicação.

É preciso garimpar e perceber as intenções e os diferentes modos de organização dos discursos. Ao desenvolver essa capacidade, o indivíduo tem maiores condições de compreender e refletir sobre o que lê e o que ouve, assim como, também, tem mais facilidade de produzir melhores textos, melhorando a sua interação social nas diferentes situações de comunicação.

O processo de leitura pode ser compreendido como algo singular e múltiplo, ao mesmo tempo: singular, pois para cada sujeito, em cada situação de leitura, tem um significado específico; e múltiplo, pois permite diferentes maneiras de interação e interpretação, dependendo do contexto, de quem lê e de quando lê. Nesse sentido, numa compreensão mais ampla do que a simples decodificação de letras e palavras, o processo de leitura envolve todos os conhecimentos prévios do leitor, experiências de mundo e de outras leituras, assim como também, assume significados distintos para cada leitor. Um mesmo texto revela-se de maneira única, para cada pessoa que o lê.

A essa dinâmica, mais conhecida como intertextualidade, deve ser acrescentada uma pitada de estratégias por parte do professor. Qual seja, colocar os alunos em contato com maior gama de textos a fim de que eles ampliem suas visões, suas percepções ao terem contato com aquilo que lhes é conhecido, mas também com o que não é familiar, possibilidade essa apresentada pelas variações de textos que podem ser usados em sala de aula e pela escola como um todo. Fora da escola, os alunos já têm acesso a essa variedade de textos, nas suas diferentes formas de apresentação. O que difere em relação à escola é o trabalho direcionado do professor.

Ensinar a ler, portanto, pressupõe construir e desconstruir um texto várias vezes, criar intertextos a partir dos diferentes objetivos com os quais se lê, por exemplo. Isso significa, que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode, por exemplo, utilizar um mesmo texto para trabalhar diferentes conteúdos de todas as disciplinas. Para cada leitura haverá uma interpretação, um levantamento diferente sobre esse mesmo texto. E isso variará para cada aluno, em particular. A intertextualidade potencializa o diálogo entre leitor e texto e entre os próprios textos. Cabe ao professor o papel de mediar esse processo, criando situações em que os alunos possam ampliar a sua compreensão sobre os textos lidos e sobre os assuntos e temas por eles tratados (e até por aqueles não tratados explicitamente); como trata-se de leitores, muitas vezes, iniciantes, ele deve lançar mão de estratégias que provoquem os alunos na condução de suas leituras, buscando identificar como o aluno processa o que está lendo.

Há diferentes formas de realizar essa tarefa como fazer perguntas direcionadoras, por exemplo: o que é isso que estou lendo? Por que preciso e para que devo ler isso? Qual o assunto ou a informação essencial desse texto? O que já sei sobre o que está sendo tratado nesse texto? Essas, dentre tantas outras, podem ser lançadas para os alunos, a fim de que os mesmos possam explorar, antecipadamente, o que lerão. Isso contribui para uma leitura mais profunda, além de sanar possíveis dúvidas que possam surgir no decorrer da leitura, comprometendo a interpretação e a apropriação do texto lido.

Escrita: contextos e práticas textuais com os diferentes gêneros

O processo de desenvolvimento da produção de textos em sala de aula, assim como o processo de desenvolvimento da leitura, deve cotejar as experiências textuais dos alunos. Isso porque, nenhuma criança chega à escola sem que tenha, de alguma forma, vivido alguma experiência com o mundo da escrita, mesmo que da maneira mais informal e indireta possível. Sobretudo, nos dias atuais, em que somos bombardeados por um volume de informações, de comunicações nas suas diferentes formas.

Sendo assim, aqui, também, cabe retomar, a questão da variação linguística dos alunos. Há um preconceito linguístico que perpassa o nosso imaginário e que não pode ser considerado pela escola. É preciso retomá-lo e usá-lo como ponto de partida para as demais produções textuais dos alunos, a partir dos recursos próprios do contexto escolar. O modo como as pessoas, sobretudo, as mais jovens, escrevem em seus contextos de comunicação – no celular, nas redes sociais – criam novas formas de escrita, próprias desses ambientes e que permitem que ocorra uma comunicação. Mesmo que de forma diferente do que estamos acostumados ou de uma maneira em que há uma série de incorreções em relação às regras gramaticais, há comunicação. Por isso, e pelas múltiplas experiências que os alunos possuem, em decorrência desses recursos, a escola precisa ficar atenta e recorrer a essas experiências para ampliar o universo de produção textual dos alunos e garantir que os mesmos desenvolvam outras habilidades relacionadas ao domínio da escrita.

É fundamental, que professor e alunos assumam uma postura crítica sobre as diferentes formas de produção textual, considerando-as, antes de tudo, como legítimas, capazes de

possibilitar uma comunicação, mas que há outras formas possíveis e necessárias a outros ambientes de comunicação.

Isso posto, o professor deve buscar desenvolver experiências de letramento escolar, possibilitando aos alunos desenvolverem habilidades de escrita que permitam que os mesmos reconheçam e compreendam as diferentes formas de interação social por meio da escrita.

É fundamental, que professor e alunos assumam uma postura crítica sobre as diferentes formas de produção textual, considerando-as, antes de tudo, como legítimas, capazes de possibilitar uma comunicação, mas que há outras formas possíveis e necessárias a outros ambientes de comunicação.

Para isso, deve-se buscar caracterizar e explorar alguns usos da escrita na sociedade, destacando aqueles usados em cada comunidade ou grupo de escritores-leitores, do qual os alunos fazem parte, de modo que haja uma maior aproximação possível com as práticas da vida cotidiana dos mesmos.

Antes de propor qualquer atividade, o professor deve procurar problematizar, levantar questionamentos, fazer indagações. Esse processo, que antecede as atividades, amplia o universo de conhecimento sobre as experiências de escrita dos alunos, de acordo com seu contexto sociocultural, assim como, também, cria um clima amistoso que favorece a confiança necessária para o desenvolvimento desse processo.

O desenvolvimento das atividades relacionadas à produção textual, pode se dar de diferentes formas, dependendo do grupo de alunos com os quais se esteja trabalhando. Por isso, a relevância do levantamento inicial para conhecer as características do grupo e planejar as atividades, adequadamente.

Em tempos de Facebook, Whatsapp, Instagram, SMS por celular e, ainda que em menor frequência, de email, o professor pode partir desses gêneros, comuns ao contexto Web para direcionar um trabalho de produção textual, ampliando para outros gêneros textuais. Na conversa inicial, certamente, se perguntado sobre os meios de comunicação mais usados entre os alunos, pelo menos, algum ou alguns desses irão aparecer. E isso não se restringe a nenhuma classe social. Guardadas as devidas críticas e outros aspectos sobre condições socioeconômicas da população, há que se admitir um processo de democratização do uso desses recursos tecnológicos e das ferramentas que os mesmos oferecem. Por isso, trata-se de um gênero mais comum, sobretudo, entre os alunos das classes menos favorecidas. Talvez o contato com um livro literário não seja tão comum quanto o é o acesso aos smartphones e similares.

A partir daí, diferentes caminhos podem ser tomados em direção às formas de produção textual, à pesquisa e ampliação do universo vocabular dos alunos, às diferentes formas de escrita e organização dos textos, conforme o gênero e a sua tipologia. Esse processo pode ser desenvolvido, passo a passo, envolvendo não só a Língua Portuguesa, mas as demais disciplinas. Além disso, pode ser um trabalho de toda a escola e não apenas do professor de uma turma dos Anos Iniciais.

Podem ser sugeridas e realizadas pesquisas, por exemplo, sobre as formas de comunicação usadas antes do advento das redes sociais. Para isso, os alunos poderão realizar entrevistas, pesquisas em bibliotecas (ou na própria internet), visitas aos correios, museus; podem ainda exercitar outras formas de se comunicar que não seja apenas com o apoio das tecnologias atuais, mas usando recursos como bilhetes, cartas etc. Com isso, além de exercitarem outras formas de escrita, os alunos poderão conhecer e compreender a estrutura e as características de outros gêneros textuais, assim como também, poderão trabalhar, de maneira interdisciplinar, com Matemática (produzindo gráficos a partir dos resultados das pesquisas), com a História (pesquisando sobre as diferentes formas da escrita ao longo do tempo), entre outras.

O professor pode, ainda, expandir esse trabalho, levando os alunos a adentrarem para o mundo da literatura, explorando como as cartas eram utilizadas pelos amantes nos romances. Pode explorar também as letras de músicas como formas de comunicação e expressão dos sentimentos.

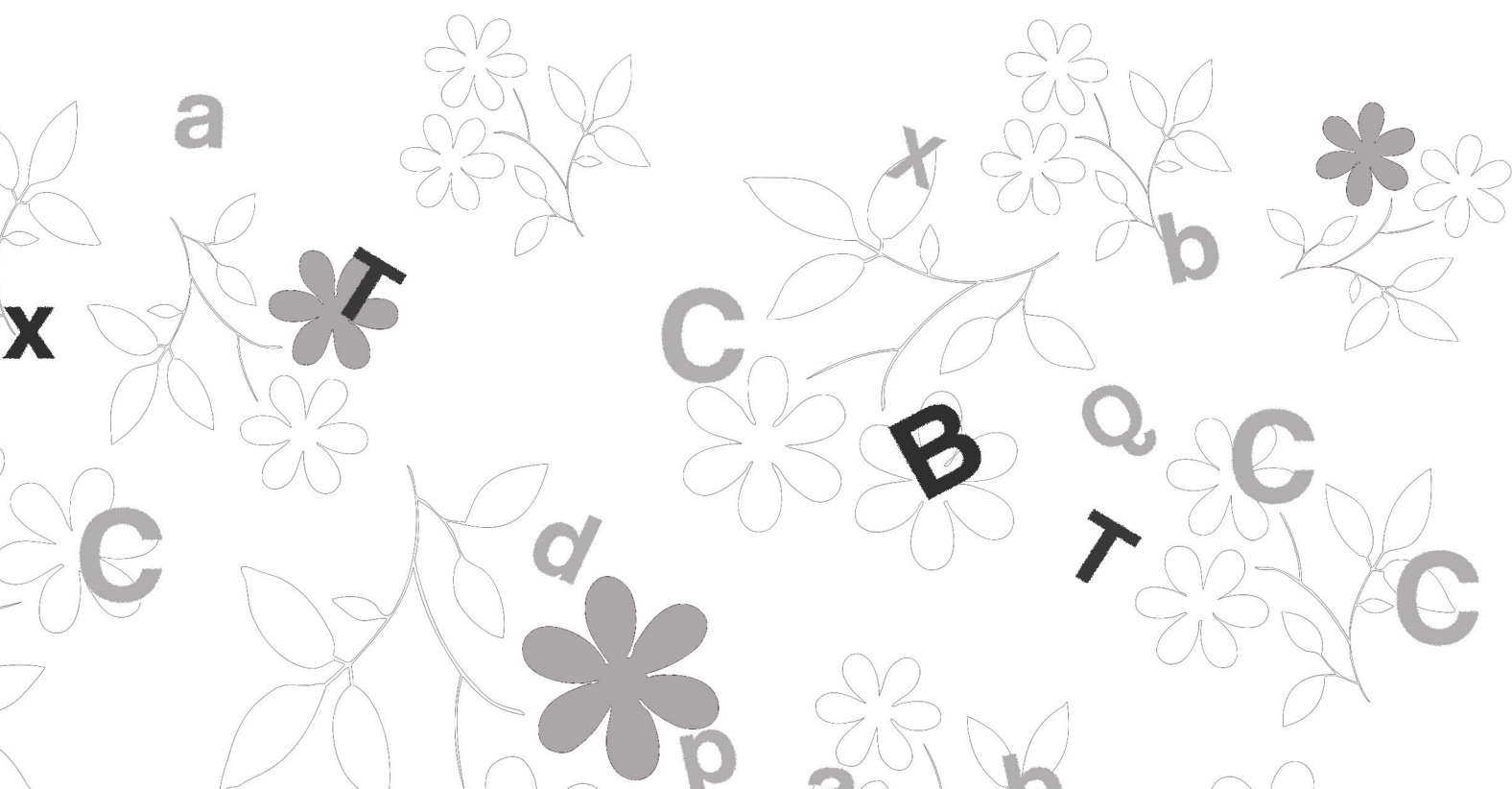
Por fim, há, entre tantas possibilidades de trabalho de produção textual a partir do contexto e das práticas textuais dos alunos hoje, outras que podem e devem ser exploradas pelo professor. Por exemplo, trabalhar com os alunos os vocabulários – próprios de cada gênero, sobretudo, o vocabulário web, tão marcado pelas abreviações, gírias e códigos que só possuem significado no contexto da Internet. Promover debates e reescrita desses textos, é uma forma de desenvolver a produção textual dos alunos, de maneira próxima à realidade deles sem que isso seja feito de forma abrupta. Ou ainda, é uma possibilidade de desenvolver a prática da leitura e da escrita de maneira que os alunos vejam significado e, de alguma forma, possam encontrar prazer e sentido naquilo que estão realizando, uma vez que faz parte do cotidiano deles.

A avaliação desse trabalho deve ocorrer concomitante ao seu desenvolvimento, de modo que o professor possa ir dando feedbacks aos alunos sobre o seu desempenho. Isso favorecerá o aprimoramento das habilidades, uma vez que, quando essas não forem plenamente desenvolvidas, o professor poderá retomar, com os alunos, o caminho para o seu desenvolvimento sem esperar chegar ao final do processo. Entretanto, poderá, ainda, ser realizada uma avaliação final, em que os alunos possam expor seus trabalhos, apresentá-los para a escola ou até publicá-los em algum formato, impresso ou digital.

4

OS RESULTADOS DESTA ESCOLA

A seguir, encontram-se disponíveis os resultados do PROEB 2014. Os dados são referentes tanto à amplitude do programa no estado, quanto a SRE e à sua escola, com informações sobre os resultados de participação, número de alunos previstos para realizar a avaliação e que efetivamente a realizaram, a média de proficiência, a distribuição percentual de alunos por Padrões de Desempenho e o percentual de alunos para os níveis de proficiência dentro de cada Padrão.





RESULTADO DA ESCOLA (REVISTA PEDAGÓGICA)

■ Participação dos alunos no teste

- » Observar número de alunos e percentual de participação.
- » Analisar os resultados quando a participação está acima ou abaixo de 80%, levando em consideração que, quanto maior o percentual de participação, mais representativos do universo avaliado são os resultados.

■ Proficiência Média

- » Com base na proficiência média: identificar o Padrão de Desempenho.
- » Relacionar a Proficiência Média com o desempenho dos alunos: que habilidades e competências já foram desenvolvidas?
- » Refletir sobre o desempenho alcançado pelos alunos em relação ao esperado, com base na Matriz de Referência, para a sua etapa de escolaridade. Quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas para alcançar este resultado?
- » Como recuperar os alunos que já passaram pela etapa avaliada e não apresentaram o desempenho esperado?
- » Refletir sobre o trabalho realizado na sala de aula e as possíveis mudanças, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.
- » Relacionar o resultado alcançado com a possibilidade de realizar ações/intervenções pedagógicas.

Apresentamos, nesta seção, uma sugestão de roteiro para a análise pedagógica dos resultados da avaliação do PROEB 2014.

Esse roteiro tem como objetivo subsidiar o trabalho da equipe pedagógica da escola, propondo atividades que auxiliarão na compreensão dos dados obtidos pela avaliação externa.

■ Distribuição dos alunos por Padrão de Desempenho

- » Identificar o percentual de alunos em cada Padrão de Desempenho.
- » As turmas da escola são homogêneas e todos desenvolveram as habilidades no mesmo grau de complexidade?
- » Calcular o número de alunos em cada Padrão de Desempenho, utilizando variação proporcional (regra de três).
- » Conseguimos identificar quem são os alunos alocados em cada Padrão na escola?
- » Apresentar as habilidades e competências desenvolvidas por cada grupo de alunos.
- » Observar, em relação às habilidades e às competências, o desempenho dos alunos que estão alocados em Padrões de Desempenho diferentes.
- » Como relacionar o desempenho obtido por esses alunos com os resultados alcançados na avaliação interna?
- » Refletir sobre ações que podem ser pensadas e aplicadas na sala de aula para, ao mesmo tempo, recuperar os alunos que não desenvolveram as habilidades da Matriz de Referência esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram e estimular aqueles que já as desenvolveram.



DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS
Marineide Costa de Almeida de Toledo

EQUIPE TÉCNICA

Arlaine Aparecida da Silva
Dalvaniza Fonseca do Nascimento
Helena Márcia Alves Terrinha
Luciana Fonseca Ribeiro Barbosa

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Roseney Gonçalves de Melo

EQUIPE TÉCNICA

Lília Borges Rego
Rosana Cleide da Silva Gonçalves
Suely da Piedade Alves



CAEd

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

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
JÚLIO MARIA FONSECA CHEBLI

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE CONTRATOS E PROJETOS
CRISTINA BRANDÃO

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
RÔMULO OLIVEIRA DE FARIAS

Ficha catalográfica

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

PROEB – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

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

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO