



PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

# PROALFA

Boletim Pedagógico

# 2009









Governador de Minas Gerais    Aécio Neves da Cunha

Secretária de Estado de Educação    Vanessa Guimarães Pinto

Secretário Adjunto da Educação    João Antônio Filocre Saraiva

Chefe de Gabinete    Felipe Estábili Moraes

Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais    Sônia Andère Cruz

Superintendência de Informações Educacionais    Juliana de Lucena Ruas Riani

Diretoria de Avaliação Educacional    Maria Inez Barroso Simões





Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
da Universidade Federal de Juiz de Fora

Coordenação Geral

**Lina Kátia Mesquita Oliveira**

Coordenação Técnica

**Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo**

Coordenação de Pesquisa

**Tufi Machado Soares**

Coordenação de Análise e Divulgação de Resultados

**Anderson Córdova Pena**

Coordenação de Instrumentos de Avaliação

**Verônica Mendes Vieira**

Coordenação de Medidas Estatísticas

**Wellington Silva**

Coordenação de Produção Visual

**Hamilton Ferreira**

Equipe de Medidas Estatísticas

**Ailton Fonseca Galvão**

**Clayton Vale**

**Rafael Oliveira**

Equipe de Análise e Divulgação dos Resultados

**Ana Paula Gomes de Souza**

**Camila Fonseca Oliveira**

**Carolina de Lima Gouvêa**

**Daniel Aguiar de Leighton Brooke**

**Fernanda dos Santos Rocha**

**Gláucia Fialho Fonseca**

**João Paulo Costa Vasconcelos**

**Júlio Sérgio da Silva Jr.**

**Leonardo Augusto Campos**

**Michelle Sobreiro Pires**

**Matheus Lacerda**

**Roberta Furtado Costa**

**Rogério Amorim Gomes**

**Tatiane Casali Ribeiro**

Equipe de editoração

**Bruno Carnaúba**

**Clarissa Aguiar**

**Eduardo Castro**

**Henrique Bedetti**

**Marcela Zaghetto**

**Marcelo Reis**

**Raul Furiatti Moreira**

**Vinicius Peixoto**



Diretoria de Avaliação Educacional

**Amazílis Letícia Drumond Lage**

**Ana Silvéria Nascimento Bicalho**

**Carmelita Antônia Pereira**

**Elza Soares do Couto**

**Gislaine Aparecida da Conceição**

**Maria Guadalupe Cordeiro**

**Suely da Piedade Alves**

**Marineide Costa de Almeida Toledo**



EQUIPE CEALE

Equipe de Elaboração do Boletim Pedagógico - PROALFA / 2009

**Gladys Rocha**

**Kely Cristina Nogueira Souto**

**Maria José Francisco de Souza**

**Neiva Costa Toneli**

**Raquel Márcia Fontes Martins**

Coordenação do CEALE

**Francisca Izabel Pereira Maciel**

**Maria Lucia Castanheira**



# SUMÁRIO



<b>1</b> Apresentação .....	7
<b>2</b> Avaliação em Minas Gerais: SIMAVE .....	8
<b>2.1</b> PROALFA: Programa de Avaliação da Alfabetização .....	10
<b>3</b> Qual a importância da avaliação externa à escola? .....	14
<b>4</b> Como as concepções de alfabetização e letramento são entendidas nesta avaliação? .....	16
<b>5</b> O que avaliar na alfabetização? .....	18
<b>6</b> Como foi o desempenho das crianças na avaliação? .....	24
<b>7</b> Considerações finais .....	44









# 1 Apresentação

**E**ste documento apresenta os resultados da avaliação censitária aplicada a 314.646 alunos que, em junho de 2009, cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Essa avaliação integra o **Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA**, que compõe o **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**.

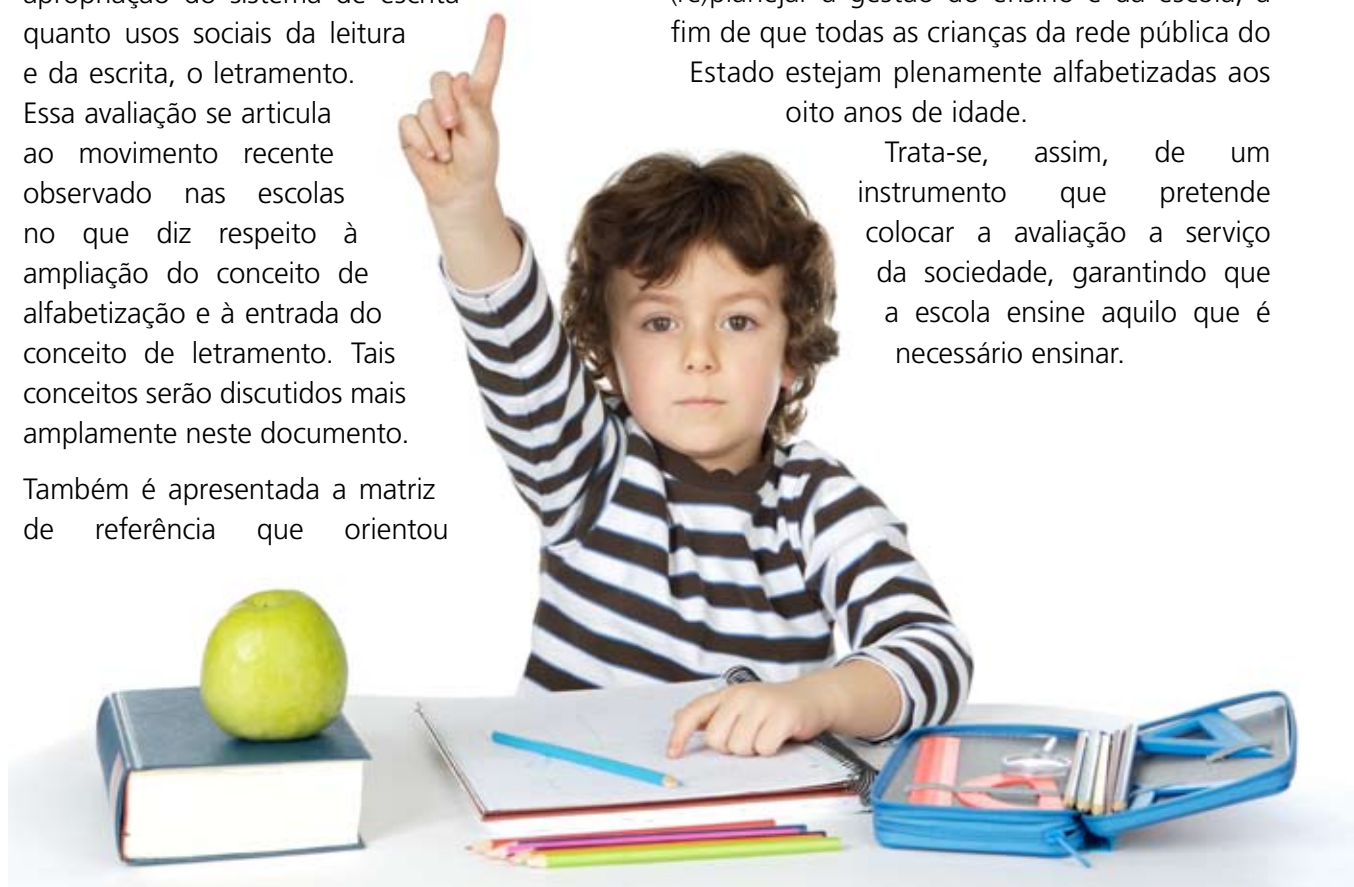
Trata-se de uma avaliação de caráter diagnóstico que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto usos sociais da leitura e da escrita, o letramento. Essa avaliação se articula ao movimento recente observado nas escolas no que diz respeito à ampliação do conceito de alfabetização e à entrada do conceito de letramento. Tais conceitos serão discutidos mais amplamente neste documento.

Também é apresentada a matriz de referência que orientou


a elaboração da avaliação, bem como são caracterizados os níveis de desempenho dos alunos do terceiro ano com exemplos comentados de itens (questões) e orientações pedagógicas para cada nível.

A partir do diagnóstico realizado, espera-se que professores e gestores possam definir estratégias de atuação junto a alunos, ou grupos de alunos, para que ampliem seus níveis de aprendizagem, considerando as metas estabelecidas para a faixa etária/ ano de escolarização. Espera-se, ainda, que, de posse desses dados, seja possível (re)planejar a gestão do ensino e da escola, a fim de que todas as crianças da rede pública do Estado estejam plenamente alfabetizadas aos oito anos de idade.

Trata-se, assim, de um instrumento que pretende colocar a avaliação a serviço da sociedade, garantindo que a escola ensine aquilo que é necessário ensinar.







## **2** Avaliação em Minas Gerais: SIMAVE



# A

tualmente, no âmbito do SIMAVE, três diferentes programas de avaliação se articulam: o PROALFA, o PROEB, e o PAAE.

## SIMAVE

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

### PROALFA:

O Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados.

### PROEB:

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb - é um programa de avaliação da educação básica que tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto, de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O Proeb avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

### PAAE:

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - Paae - é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma. Esse programa fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino e suas intervenções pedagógicas.

**PROALFA** – Programa de Avaliação da Alfabetização: avaliação em larga escala, verifica níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados.

**PROEB** – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica: avaliação em larga escala, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino.

**PAAE** – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar: realiza diagnósticos

progressivos da aprendizagem escolar e do ensino, fornecendo subsídios para fundamentar planos de intervenção pedagógica durante o ano letivo.

Com as avaliações do **PROEB**, do **PAAE** e do **PROALFA**, o **SIMAVE** possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos, com o objetivo de estruturar políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais.



## 2.1 PROALFA: Programa de Avaliação da Alfabetização

**A** partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos no Estado de Minas Gerais. Uma das finalidades básicas da ampliação do período de permanência da criança na escola foi a criação de maiores oportunidades para a aprendizagem dos alunos, notadamente no que diz respeito à alfabetização. Para acompanhar o efeito dessa mudança, a SEE/MG instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos (dentre elas, o PROALFA) que, em 2006, passou a ser parte do SIMAVE.

Considerando como meta prioritária da SEE/MG que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos, **o objetivo do PROALFA** é fornecer informações ao sistema e aos professores, orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de testes, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade. A partir do 5º ano, os alunos passam a ser avaliados por outro programa: o PROEB.





## Histórico das ações do PROALFA

Um histórico das avaliações do processo de alfabetização já realizadas pela SEE/MG pode ser observado nos quadros a seguir:

2005
2º ano
<p><b>Característica:</b> Avaliação Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 10.685 alunos que iniciaram o EF em 2004.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.</p>

2006	
2º ano	3º ano
<p><b>Característica:</b> Avaliação Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 27.066 alunos que iniciaram o EF em 2005.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita, após um ano de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Avaliação Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 259.734 alunos que iniciaram o EF em 2004.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após dois anos de escolaridade.</p>

2007			
2º ano	3º ano	4º ano	4º ano BD
<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 25.476 alunos que iniciaram o EF em 2006.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 273.816 alunos que iniciaram o EF em 2005</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 25.777 alunos, que iniciaram o EF em 2004.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após quatro anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 32.097 alunos, com baixo desempenho em 2006.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.</p>





2008			
2º ano	3º ano	4º ano	4º ano BD
<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 31.656 alunos que iniciaram o EF em 2007.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 276.338 alunos que iniciaram o EF em 2006</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após dois anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 25.853 alunos, que iniciaram o EF em 2005.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 51.195 alunos, com baixo desempenho em 2007.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado, aos 8 anos de idade, melhoraram seu desempenho.</p>

2009			
2º ano	3º ano	4º ano	4º ano BD
<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 44.700 alunos que iniciaram o EF em 2008.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 314.646 alunos que iniciaram o EF em 2007.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após dois anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Amostral</p> <p><b>Participantes:</b> 45.112 alunos, que iniciaram o EF em 2006.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</p>	<p><b>Característica:</b> Censitária</p> <p><b>Participantes:</b> 41.690 alunos, com baixo desempenho em 2008.</p> <p><b>Objetivo:</b> Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado, aos 8 anos de idade, melhoraram seu desempenho.</p>





Vale destacar que as avaliações do 2º e 4º ano são sempre amostrais. A partir das aplicações dos testes nesses anos de escolaridade, é possível perceber que conhecimentos os alunos demonstram nessa fase da alfabetização.

Como ressaltado, as avaliações do 3º ano são censitárias. Como a SEE-MG definiu que todas as crianças devem estar alfabetizadas aos 8 anos de idade, uma avaliação desse tipo é importante para dar informações sobre cada um dos alfabetizandos. Os alunos que iniciaram seu processo de alfabetização em 2005 e ainda não tinham aprendido a ler e a escrever em 2008, receberam atenção especial depois da avaliação e puderam realizar nova avaliação em 2009, independente de estarem retidos no 3º ano ou de terem sido promovidos para o 4º ano. Isso permitiu verificar se haviam conseguido superar suas dificuldades.





### 3 Qual a importância da avaliação externa à escola?

**A** avaliação em larga escala, externa à escola, focaliza o ensino de um sistema escolar e não o aluno. Isso significa que esse tipo de avaliação, embora busque identificar habilidades demonstradas pelos alunos, objetiva verificar se o ensino foi realizado como deveria. Assim, esse tipo de avaliação é diferente da **avaliação do aluno**, interna à escola, em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, visa constatar o que os alunos aprenderam.



Pode-se dizer que uma **avaliação em larga escala** é orientada por questões como:

- foi ensinado e foi aprendido aquilo que deveria ter sido ensinado e aprendido?
- o que foi ensinado corresponde a uma concepção atualizada do ensino em alfabetização, leitura e escrita?

Entendida nessa perspectiva, tal avaliação não se esgota em si mesma, deve ser continuada e ter por objetivo provocar o (re)planejamento de ações. Trata-se, portanto, de uma avaliação que objetiva diagnosticar, regular, (re)definir rumos, detectar a distância ou a proximidade entre o que é e o que deveria ser o ensino e indicar intervenções necessárias. Essa avaliação externa deve, ainda:

- contribuir para fundamentar tomadas de decisão na área da política educacional, no âmbito do sistema, fornecendo dados que auxiliem na (re)definição de ações necessárias, para garantir a igualdade de oportunidades aos alunos da educação básica nos municípios e no Estado;
- identificar demandas para a formação continuada dos professores.

No caso dos resultados apresentados neste documento, poderíamos perguntar: as crianças que estão no terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos adquiriram conhecimentos que permitam considerá-las alfabetizadas? Em caso positivo, quais são esses conhecimentos?

Em Minas Gerais, a **Avaliação da Alfabetização e Letramento** foi efetivada em 2005 a partir da implementação, no ano anterior, do Ensino Fundamental de nove anos. Naquele momento, a questão central era verificar o impacto da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e identificar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Os resultados, então, obtidos confirmaram que existe uma forte correlação entre a ampliação do tempo de escolaridade e o desempenho demonstrado pelos alunos. Esses resultados indicaram, ainda, a necessidade de se avaliar, de modo sistemático e contínuo, em momentos mais precoces da escolarização, o aprendizado da leitura e da escrita. Essa estratégia está estritamente relacionada à necessidade de intervir, também, mais precocemente nos processos de ensino.



# 4 Como as concepções de alfabetização e letramento são entendidas nesta avaliação?

**A**s concepções que orientam o PROALFA são as mesmas que norteiam a coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*<sup>1</sup>, que fundamentou a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado. Nessa coleção, a língua é entendida como um processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no e para o seu uso, escrito ou falado.

Em consonância com essa concepção de língua, a **alfabetização** é entendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e “formais” da língua. Já o **letramento** se refere a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita.

Para saber mais sobre os conceitos de alfabetização e letramento, sugere-se a leitura dos Cadernos 1 e 2 das “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”.

1. CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004 (vol. 1, 2, 3 e 4); 2005 (vol. 5 e 6).





Na escola, o ensino da leitura e da escrita é importante porque ele se apresenta como conhecimento cada vez mais significativo fora da escola. Considerando isso, é fundamental que, no ensino, sejam apresentados textos e situações de leitura e de escrita que se aproximem o mais possível do modo como se apresentam e são usados na vida social. Isso significa que não se alfabetiza primeiro para letrar depois. Alfabetização e letramento são considerados processos distintos, cada um com suas especificidades, porém são processos complementares e inseparáveis, sendo ambos indispensáveis na aprendizagem da leitura e da escrita.





# 5 O que avaliar na alfabetização?

A primeira etapa do processo de avaliação é a elaboração de uma **Matriz de Referência** ou **Matriz de Avaliação**, que apresenta os conhecimentos, competências e habilidades a serem avaliados e que, portanto, orienta a produção dos itens (questões) da prova.

A matriz de referência que orientou a avaliação do PROALFA 2009, apresentada a seguir, abrange do 2º ao 4º ano de escolarização do Ensino Fundamental de 9 anos. A matriz se organiza da seguinte forma: na primeira coluna, são apresentados os tópicos, que remetem aos grandes eixos da alfabetização e letramento; na segunda coluna, são apresentadas as competências que reúnem, cada uma, um conjunto de habilidades que são referenciadas, na terceira coluna, como descritores; os descritores, por sua vez, são detalhados na quarta e última coluna. Ressalta-se que alguns descritores não são contemplados na avaliação do 3º ano, tendo em vista as particularidades desse período de escolarização.

Vale mencionar que, neste texto, os termos **habilidade** e **capacidade** são tomados como equivalentes.

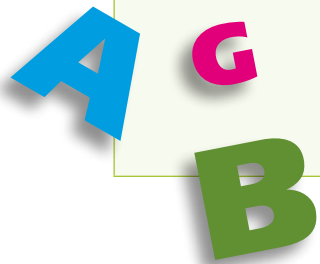








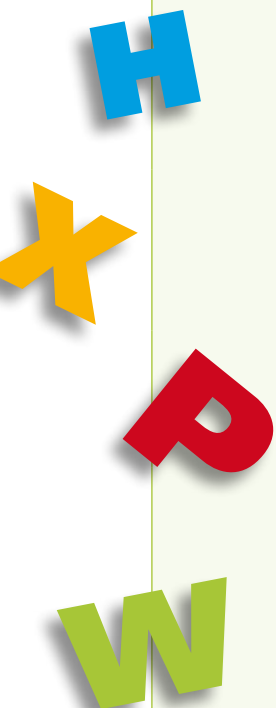
TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D1. Identificar letras do alfabeto	O aluno deve reconhecer letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em sequências de letras ou no contexto de palavras.
		D2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	O aluno precisa diferenciar letras de números e de outros símbolos. Deve reconhecer, por exemplo, um texto que circula socialmente ou uma sequência que apresenta somente letras, entre outros textos ou outras sequências que apresentam letras e números.
		D3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras	A criança deve identificar letras isoladas ou palavras escritas com diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula; cursiva; caixa alta e baixa.
	C2. Uso adequado da página	D4. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	O alfabetizando, ao ter contato com um texto (contos, tirinhas, notícias, entre outros), deve identificar a direção formal da escrita: onde se inicia a leitura ou onde se localiza a última palavra do texto. Considerando a tarefa de registro escrito, espera-se que o aluno copie uma frase respeitando as direções da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), bem como demonstre o uso correto das linhas, das margens e do local adequado para iniciar a escrita em uma folha.
T2- Apropriação do sistema alfabético	C3. Aquisição de consciência fonológica	D5. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica)	O alfabetizando precisa identificar o número de sílabas que compõe uma palavra ao ouvir a pronúncia de palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas); com diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante-consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC – vogal-consoante, ditongo, etc.).
		D6. Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica)	Ao ouvir palavras ditadas, pertencentes a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, a criança deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.) no início, meio ou no final das palavras.
	C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D7. Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos	A criança precisa reconhecer o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que palavras compostas por menos de três letras, por exemplo, sejam identificadas como palavras.





TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T2- Apropriação do sistema alfabético	C5. Leitura de palavras e pequenos textos	D8. Ler palavras	A criança deve ler palavras silenciosamente, com apoio de um desenho que as representam. Esse descritor apresenta palavras em um nível crescente de dificuldade em relação à estrutura silábica, ou seja, sílabas CV, CVC, CCV, V e palavras com ditongo.
		D9. Ler pequenos textos	A criança deve ler frases e pequenos textos de até 6 linhas, de temas e gêneros familiares, localizando informações explícitas neles contidas.
T3- Leitura: compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informações explícitas em textos	D10. Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares	O aluno precisa identificar, no texto lido, uma informação que se apresenta explicitamente. Essa informação pode estar presente no início, no meio ou no fim do texto. O texto pode apresentar diferentes graus de complexidade dependendo de fatores como: sua extensão (pequena, média ou grande), gênero, tema (mais ou menos familiar) linguagem. Tais fatores podem interferir no processo de localização de informação.
		D11. Identificar elementos que constroem a narrativa	O alfabetizando precisa conhecer gêneros textuais que privilegiam a narrativa, tais como contos de fadas, contos modernos, fábulas, lendas. São avaliadas habilidades relacionadas à identificação de elementos da narrativa: espaço, tempo (isolados ou conjuntamente), personagens e suas ações e conflito gerador.
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos	D12. Inferir informações em textos	O aprendiz precisa revelar capacidade de, a partir da leitura autônoma de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão menos frequente, em textos de tema/gênero familiar ou menos familiar. A criança deve realizar inferência, o que supõe que seja capaz de ir além do que está dito em um texto. Ou seja, ir além das informações explícitas, relacionando informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido.
		D13. Identificar assunto de texto	A criança deve demonstrar capacidade de compreensão global do texto. Ela precisa ser capaz de, após ler um texto, dizer do que ele trata. Ou seja, ser capaz de realizar um exercício de síntese, identificando o assunto que representa a idéia central do texto.
		D14. Formular hipóteses	A criança precisa reconhecer/ antecipar o assunto de um texto a partir da observação de uma imagem e/ou da leitura de seu título.

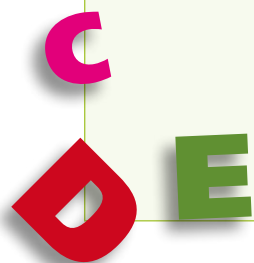




TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T3- Leitura: compreensão, análise e avaliação	C8. Coerência e coesão no processamento de textos	D15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto	O aluno deve identificar, em textos em que predominam sequências narrativas ou expositivas/argumentativas, marcas linguísticas (como advérbios, conjunções etc.) que expressam relações de tempo, lugar, causa e consequência
		D16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto	A criança deve recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento anafórico (pronome, elipse ou designação de um nome próprio) destacado no texto. Ou seja, deve demonstrar que compreendeu a que se refere esse elemento.
		D17. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição	Ao ler o texto, a criança deve ser capaz de identificar os efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos gráficos (caixa alta, grifo – itálico, negrito, sublinhado...), do léxico (vocabulário) ou também de identificar o humor ou a ironia no texto, decorrentes desses recursos.
		D18. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto	O aluno deve identificar, em um dado texto, a fala/discurso direto ou indireto. Nesse caso, o aluno terá que demonstrar que reconhece quem “está com a palavra”.
	C9. Avaliação do leitor em relação aos textos	D19. Distinguir fato de opinião sobre o fato	O aluno deve ser capaz de distinguir um fato de uma opinião, explícita ou implícita, sobre determinado fato ao ler, por exemplo, histórias ou notícias.
		D20. Identificar tese e argumentos	O aluno precisa identificar a tese defendida em um texto e/ou os argumentos que sustentam a tese apresentada. Ele precisa saber, por exemplo, qual a idéia defendida no texto.
		D21. Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo, a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade	A criança deve ser capaz de identificar, por exemplo, marcas de oralidade em um texto escrito ou justificar determinada linguagem presente no texto em função dos objetivos a que ele se propõe.
T4- Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	D22. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética	O aluno deve reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais. É avaliado, por exemplo, se ele identifica o local de inserção de um nome em uma lista ou agenda. Verifica-se, também, a capacidade de identificação do local correto de inserção de uma palavra no dicionário, a partir da observação da primeira letra. Espera-se, também, que o aprendiz saiba distinguir os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico...).



TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T4- Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	D23. Identificar gêneros textuais diversos	A criança precisa identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características linguístico-discursivas. Inicialmente, são apresentados gêneros mais familiares aos alunos, como: listas, bilhetes, convites, receitas culinárias etc., e posteriormente outros menos familiares como: notícias, anúncios, textos publicitários, etc. Tais textos podem ser identificados a partir de seu modo de apresentação e/ou de seu tema/assunto e de seu suporte.
		D24. Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos	Além de identificar gêneros textuais que circulam na sociedade, o aluno deve reconhecer a finalidade desses textos: para que servem e qual a sua função comunicativa.
T5- Produção escrita	C11. Escrita de palavras	D25. Escrever palavras	O aluno necessita mostrar capacidade de escrever palavras de diversas estruturas: monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas; com diferentes padrões silábicos (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.).
	C12. Escrita de frases/ textos	D26. Escrever frases/ textos	O alfabetizando deve desenvolver a habilidade de produzir frases/ pequenos textos. A escrita de frases pode ser feita a partir da observação de uma imagem. Já a escrita de textos, como histórias, pode ser feita com base na observação de uma sequência de imagens. Outros gêneros mais familiares como lista, convite, aviso ou bilhete, por exemplo, também são solicitados para serem escritos, tendo em vista a definição de suas condições de produção: o que escrever (tema), para quem, para que, em que suporte e local de circulação.



Observando a matriz, percebe-se que as capacidades apresentadas permitem identificar desde conhecimentos mais iniciais da alfabetização, como a habilidade de identificar letras do alfabeto, até conhecimentos relacionados à compreensão mais ampla de textos, como a habilidade de inferir informação em textos.

Do ponto de vista da avaliação, as habilidades focalizadas permitem uma delimitação dos níveis de aprendizagem dos alunos. É importante

ter clareza de que uma Matriz de Avaliação não contempla todas as capacidades a serem trabalhadas no dia-a-dia da sala de aula, o que é objeto de uma Matriz de Ensino. Não se pode, assim, confundir Matriz de Ensino com Matriz de Avaliação: enquanto a Matriz de Ensino apresenta as habilidades a serem contempladas no processo de ensino e aprendizagem, a Matriz de Avaliação apresenta as habilidades passíveis de serem avaliadas, portanto, é sempre mais restrita do que uma Matriz de Ensino.



**A** avaliação censitária do PROALFA, realizada em junho de 2009, contou com a participação de 314.646 alunos que cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sendo 117.560 alunos da Rede Estadual e 197.086 das redes municipais, como demonstra a Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1: Número de alunos 3º ano avaliados no PROALFA 2009**

Rede	Número de alunos 3º ano avaliados
Estadual	117.560
Municipal	197.086
Total	314.646

**6** Como foi o desempenho das crianças na avaliação?



Essa avaliação apresentou itens de leitura e de escrita, com predominância dos itens de leitura: em um total de 28 itens, 26 foram de leitura e 2 de escrita. Nesta seção, ao analisar os níveis de desempenho dos alunos da Rede Estadual, nos deteremos na discussão dos itens de leitura, já que são eles que compõem a escala do 2º ao 4º ano, apresentada mais adiante. Vale ressaltar que, sob a nomenclatura geral de itens de leitura, há tanto itens que focalizam habilidades específicas de leitura (como, por exemplo, a habilidade de localizar informações explícitas em textos), quanto itens que enfatizam habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita (por exemplo, a habilidade de conhecer as direções e o alinhamento da escrita).

Os dados da avaliação foram analisados segundo critérios estatísticos, conjugados ao ponto de vista pedagógico. Esses dados são apresentados em uma escala de proficiência que revela níveis de desempenho dos alunos em um continuum que compreende desde o nível mais baixo até o mais alto. A escala de proficiência do PROALFA apresenta, em uma única métrica que vai de 0 a 1000, os resultados dos desempenhos dos alunos no segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Essa escala, apresentada a seguir, possibilita visualizar o desempenho dos alunos a partir das competências avaliadas, que podem ser observadas nas

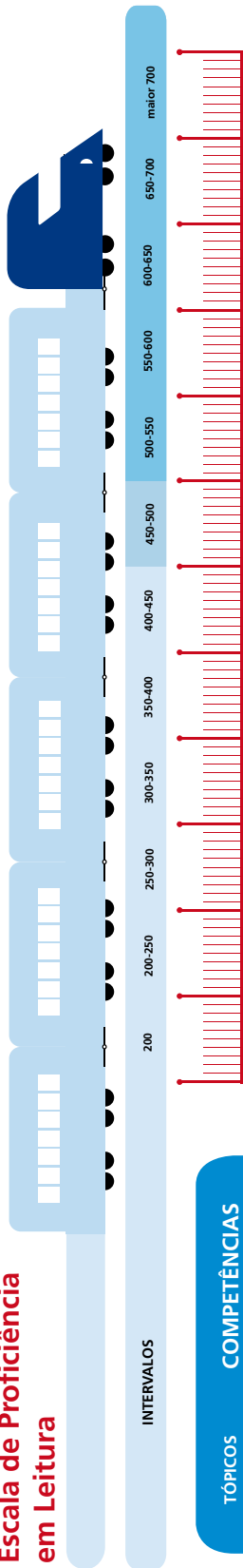
linhas da escala. Além disso, as linhas dão outras duas informações: indicam se a competência foi apenas iniciada (em azul claro), se está em desenvolvimento (em azul médio claro e escuro), ou se foi consolidada (em azul escuro); e posicionam o aluno nas faixas de proficiência (faixa -200; faixa 200-250; faixa 250-300...). As faixas podem ser vistas na linha superior da escala e indicam as diferentes proficiências, em ordem crescente e de forma cumulativa.

**Vale notar que as habilidades relacionadas a cada competência podem ser conferidas na coluna de descritores da Matriz de Referência apresentada neste documento.**



# Educação Básica

## Escala de Proficiência em Leitura



## COMPETÊNCIAS

[illegible]

Baixa

Alta

A graduação de cores indica a complexidade da tarefa





Conforme mencionado anteriormente, os resultados são apresentados na escala em função das competências. Assim, tomando como exemplo a primeira competência, C1. Identificação de letras do alfabeto, vemos que ela está em fase inicial de aquisição da primeira faixa até a faixa 300-350; está em fase de desenvolvimento com uma ampliação da aquisição inicial na faixa 350-400; está em desenvolvimento mais avançado em 400-450; e é consolidada na faixa 450-500. Análise semelhante se aplica às demais competências, de modo que é possível notar que as competências, C8. Coerência e coesão no processamento de textos, C9. Avaliação do leitor em relação aos textos, C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos, não chegam a ser consolidadas. Esse fato indica que essas três competências são mais complexas do que as demais e demandam mais tempo e trabalho para serem consolidadas.

A partir da análise da escala, foram identificados,

a exemplo do que foi feito nos anos anteriores, três níveis principais de desempenho em leitura. A Tabela 2 apresenta tais níveis, mostrando o ponto em que eles se encontram na escala:

**Tabela 2: Número de alunos 3º ano avaliados no PROALFA 2009**

Níveis de desempenho	Ponto da escala
Baixo	Até 450
Intermediário	De 450 a 500
Recomendável	Acima de 500

Voltando à escala de proficiência, vale notar que, na sua primeira linha, o baixo desempenho abrange as faixas que estão em cinza claro, enquanto que o desempenho intermediário, a faixa em cinza médio e o desempenho recomendável, as faixas em cinza escuro. Assim, retomando a primeira competência, C1. Identificação de letras do alfabeto, nota-se ela é consolidada no nível de desempenho intermediário (faixa 450-500). De modo diferente, a terceira competência, C3. Aquisição de consciência fonológica, só é consolidada no nível de desempenho recomendável (faixa 550-600). Esse fato demonstra que a competência C3 é mais complexa, pois exige uma proficiência maior do que C1.

Uma consideração importante a ser feita é que a análise pedagógica dos dados da avaliação indicou que, a partir da faixa 450-500, os alunos apresentam habilidades de alfabetização. É preciso destacar que essas habilidades vão se





desenvolvendo/ consolidando à medida que se avança nas faixas de proficiência da escala.

O cálculo de proficiência dos alunos possibilita posicioná-los em um ponto específico da escala, pela indicação de quais itens estavam corretos e, conseqüentemente, pelas competências/ habilidades que esses itens revelam que os alunos demonstram possuir. Dessa forma, um aluno que está no ponto 450 da escala apresenta um nível de desempenho menor do que um aluno que está no ponto 550, ou seja, o primeiro domina competências/ habilidades menos complexas do que o segundo.

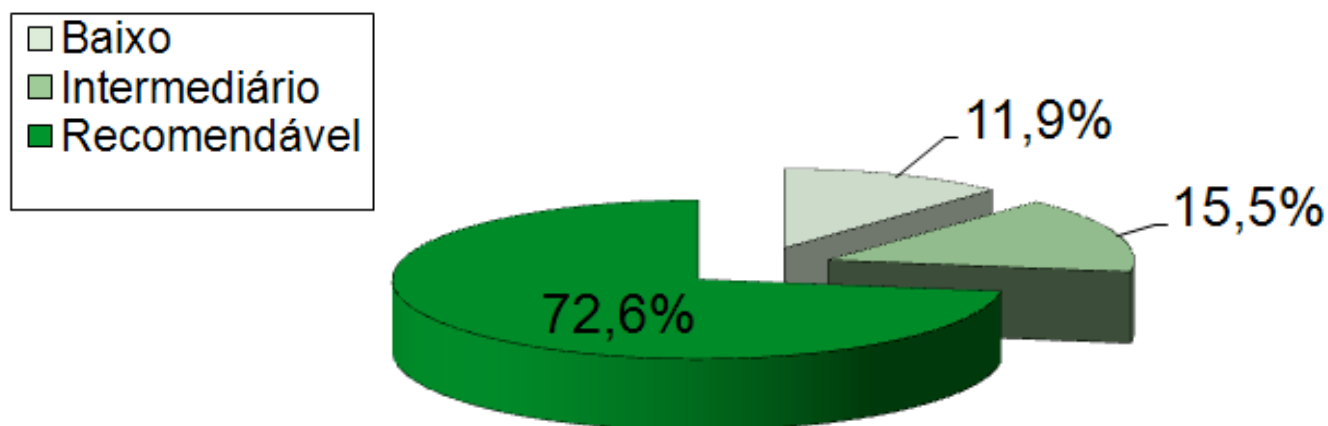
Para saber se o resultado apresentado é bom ou ruim para a escola, basta observar que, quanto maior o percentual de alunos nos níveis mais altos da escala e menor nos níveis mais baixos, melhor é o resultado da escola. Se os percentuais de alunos se distribuem em todos os níveis da escala, com valores aproximados, o resultado da escola é heterogêneo. Se os percentuais de alunos da escola predominam nos níveis mais baixos da escala, é preciso uma atenção especial quanto às habilidades descritas nos níveis superiores. Na escola, a análise de uma escala de proficiência precisa apontar caminhos para

superar os problemas expostos pela avaliação e indicar mudanças nas práticas pedagógicas.

O Gráfico I apresenta os percentuais de alunos de 3º ano da Rede Estadual em cada um dos três níveis de desempenho em leitura (baixo, intermediário e recomendável): O Gráfico I mostra que há 72,6% dos alunos no nível recomendável. Os níveis baixo e intermediário apresentam percentuais muito próximos: respectivamente, 11,9% e 15,5%. Como se pode constatar pela análise do gráfico, a maioria dos alunos encontra-se no nível recomendável. Contudo, vale lembrar que, mesmo nesse nível, ainda há muito o que ser trabalhado com as crianças em processo de alfabetização e aprendizagem da leitura e da escrita, o que será visto adiante, nas sugestões de orientações pedagógicas para o nível recomendável. O percentual total de 27,4% de alunos nos níveis intermediário e baixo aponta para a necessidade de se desenvolver um trabalho de alfabetização, leitura e escrita mais amplo com as crianças desses dois níveis, o que também será visto à frente nas sugestões citadas.

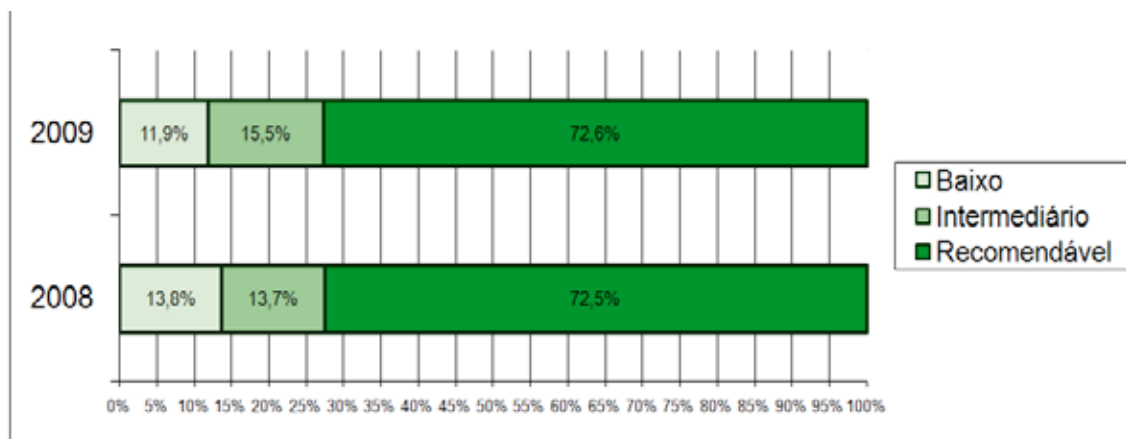
Vejamos agora o Gráfico II que faz uma comparação entre os percentuais de alunos de 3º ano da Rede Estadual em cada um dos três níveis de desempenho em leitura, nos anos de

**Gráfico I – Percentual de alunos por nível de desempenho  
– 3º ano Rede Estadual – Proalfa 2009**





**Gráfico II – Comparativo entre os anos 2008 e 2009 quanto ao percentual de alunos por nível de desempenho – 3º ano Rede Estadual**



2008 e 2009: O Gráfico II demonstra que, de 2008 para 2009, não houve alteração relevante no percentual de alunos no nível recomendável que permaneceu em torno de 72%.

Entretanto, pode-se afirmar que houve uma ligeira melhora nos resultados de desempenho em leitura, notada pela diminuição no percentual de alunos no baixo desempenho (de 13,9% em

2008 para 11,9% em 2009), os quais se deslocaram para o desempenho intermediário (que passou de 13,7% em 2008 para 15,5% em 2009).

Essa análise comparativa nos permite perceber, assim, que houve avanço no desempenho dos alunos de 3º ano da Rede Estadual, do ano passado para este ano. No entanto, como se apontou, muito ainda há de ser feito no que





se refere à alfabetização, leitura e escrita com o total de 27,4% de alunos nos níveis baixo e intermediário e mesmo com os 72,6% de alunos no nível recomendável. A análise detalhada de cada um dos três níveis de desempenho – baixo, intermediário e recomendável – de alunos de 3º ano da Rede Estadual no ano de 2009, realizada a seguir, demonstra esse fato. Além da caracterização e de exemplos de itens comentados dos níveis, são apresentadas as sugestões de orientações pedagógicas para cada um deles.

## BAIXO DESEMPENHO

Os alunos deste nível encontram-se abaixo do ponto 450, ou seja, da faixa 400-450 da escala de proficiência. As competências *C1. Identificação de letras do alfabeto* e *C3. Aquisição de consciência fonológica* começaram a ser adquiridas e estão em desenvolvimento neste nível.

Em relação a *C1*, na habilidade de distinguir palavras escritas com diferentes tipos de letras, por exemplo, as crianças estão começando a conseguir estabelecer correspondência entre uma mesma palavra escrita com letra de forma e escrita com letra cursiva. Já no que diz respeito a *C3*, destacam-se as habilidades de identificar sílaba inicial e final.

Em relação à leitura propriamente, os alunos apresentaram a habilidade de ler palavras, a qual faz parte da competência *C5. Leitura de palavras e pequenos textos*. A habilidade de ler pequenos textos é bastante inicial, com a localização de informações explícitas, por exemplo, em um curto fragmento de narrativa.

Vale notar um dado interessante no baixo desempenho ainda no que se refere à leitura. Apesar da limitação nas habilidades de leitura, há ocorrências de uma habilidade da competência *C7. Interpretação de informações implícitas em textos*, que é mais complexa: é a habilidade de inferir informações em textos, especificamente em textos não verbais, sobretudo em tirinhas.

Outra habilidade que é muito inicial é a de identificar o local de inserção de uma letra na ordem alfabética, a qual se relaciona à competência *C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*. O item a seguir constitui um exemplo do modo como essa habilidade se apresenta no baixo desempenho.





Observe as páginas de uma agenda e responda.

A B C		D E F	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	

G H I		J K _	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	

Que letra está faltando na última página?

- ☐ C
- ☐ E
- ☐ L
- ☐ M


Item AL0365MG.D17N3

Este item avalia a habilidade da criança de identificar o local de inserção de uma letra na ordem alfabética, em uma agenda de telefones. Foram apresentadas páginas da agenda com as letras que a organizam em caixa alta, o que tende a ser um elemento facilitador. A criança deveria identificar a letra imediatamente posterior na sequência JK\_\_\_. As alternativas do item eram as letras C, E, L e M. As letras C e E poderiam ser mais facilmente desprezados pelo aprendiz, tendo em vista que já estavam dispostas nas páginas da agenda, apresentadas na questão. Assim, a criança deveria realizar uma análise mais criteriosa das opções que apresentaram as letras L e M, até porque estas são subsequentes à letra K, sendo que L, alternativa correta, é que vem logo depois de K.





Vejamos agora mais um exemplo de item que avalia uma habilidade em desenvolvimento no baixo desempenho:

 Risque o quadrinho que apresenta SOMENTE letras.

☐

CONFIRA  
CONDIÇÃO  
ESPECIAL DE  
PAGAMENTO  
NA LOJA EM

10X

☐


**Aprenda a fazer uma bala de  
coco que desmancha na boca**

☐


**Feliz aniversário**

Vem à minha festa de aniversário  
no dia 29 de outubro às 18h30  
na Rua Monte Alegre  
nº 22 - Jardim Rosa

Certo contigo



☐



**PROCURA-SE**  
CACHORRO RAÇA BEAGLE  
**NOME DIVI**

ADULTO - MACHO  
COR: MARROM, PRETO E BRANCO

**GRATIFICA-SE**  
**TEL.: 5611-2836**

Item AL0284MG D3N1

Esse item avalia a capacidade de identificar textos que apresentam somente letras, o que é parte da competência *C1, Identificação de letras do alfabeto*. Nesse caso, deveriam ser descartados aqueles textos que continham desenho/ foto e numerais. Note-se que o item apresentou diferentes gêneros (convite e anúncio) ou fragmentos de gêneros (propaganda e receita) textuais que circulam na sociedade, o que possibilitou ao aluno interação com textos efetivamente utilizados.

## Orientações pedagógicas

Considerando que os alunos de baixo desempenho estão apenas começando a adquirir a competência *C10, Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*, ao iniciar a habilidade de reconhecer usos sociais da ordem alfabética, é importante organizar estratégias que proporcionem a eles o contato com diferentes suportes que se organizam pela ordem alfabética. Ressalta-se a diversidade desses suportes no uso social e mesmo do cotidiano escolar, entre eles, diário de classe, lista de chamada, enciclopédia, dicionários, agendas e catálogo de telefone. Destacam-se, também, situações vividas no contexto da sala de aula e da escola em que os nomes das crianças, professoras, livros de leitura, histórias contadas, autores de livros e jogadores de futebol podem ser organizados em ordem alfabética. Assim, enfatizamos que o trabalho com a ordem alfabética deve se vincular a diferentes suportes textuais e também a situações diversas do cotidiano em que seu uso se faz necessário.

Como as crianças do baixo desempenho também estão apenas começando a identificar textos compostos apenas por letras/palavras, uma habilidade da competência *C1, Identificação de letras do alfabeto*, há que se propor diferentes estratégias que lhes possibilitem diferenciar letras de números, símbolos e outros sinais gráficos, ou seja, elementos que podem estar presentes em um texto e que se diferenciam das letras do alfabeto. Além de todo um trabalho de reconhecimento de diversos tipos de letras (cursiva, caixa baixa e caixa alta), deve-se dar oportunidade aos alunos de vivenciarem diferentes situações em que possam observar outros símbolos, que não letras, em um texto, reconhecendo a sua função nele. Assim, por exemplo, em um gênero presente no segundo item analisado na caracterização deste nível, o



convite, os numerais têm uma função – indicam a data, o horário e o número da residência do aniversariante. Situações cotidianas podem ser resgatadas de modo que a criança possa visualizar os mais diversos registros escritos, como bilhetes da escola, convites, cardápio da merenda, capas de livros de histórias, calendários, entre outros.

Uma vez que a leitura das crianças deste nível é ainda bastante restrita, só conseguem ler palavra – habilidade ligada à competência C5, *Leitura de palavras e pequenos textos* –, torna-se fundamental proporcionar ações pedagógicas que permitam a elas o processamento de palavras com estruturas silábicas mais complexas, por meio de atividades de reflexão sonora, de leitura e escrita. Diferentes situações em que a escrita e a leitura de palavras esteja presente podem ser propostas. Chamamos atenção para as palavras de um mesmo campo semântico que podem ser facilitadoras como, por exemplo, lista de compras de supermercado, lista de frutas, lista de animais do zoológico, entre outras. Contudo, esse trabalho com as

palavras deve ser articulado a textos, ainda que curtos e de gêneros familiares que favorecem o desenvolvimento da leitura. Há que se propor, de forma sistemática, diferentes situações em que os materiais escritos que circulam socialmente, ou seja, diferentes gêneros textuais estejam presentes na sala de aula. A presença desses materiais deve proporcionar ao aluno a ampliação das possibilidades de leitura e também o reconhecimento das funções e usos dos textos na sociedade.

Ainda, vale destacar uma última observação sobre a habilidade de inferir informações em textos não verbais, a qual faz parte da competência C7, *Interpretação de informações implícitas em textos*. O fato de essa habilidade se fazer presente neste nível demonstra que, mesmo antes de lerem textos verbais com desenvoltura, os alunos podem começar a desenvolver a competência de interpretar informações implícitas em textos, no caso os não verbais, com os quais tendem a conseguir interagir mais autonomamente. Recomenda-se, portanto, o trabalho com textos não verbais (como tirinhas





e charges) desde os momentos mais iniciais do processo de alfabetização, simultaneamente ao trabalho com os textos verbais.

## DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO

No nível intermediário, os alunos se encontram exatamente na faixa 450-500 da escala de proficiência. Neste nível, a competência *C1, Identificação de letras do alfabeto*, é consolidada, de modo que os alunos conhecem todas as letras e tipos de letras (cursiva, de forma, maiúscula, minúscula...).

A competência *C2, Uso adequado da página*, apenas começa a se configurar. Em relação a essa competência, neste nível, encontra-se a habilidade de reconhecer as direções da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Contudo, habilidades relativas ao uso correto da página no que se refere ao respeito às suas margens e à correta utilização das linhas ainda não ocorrem neste nível.

A competência *C3, Aquisição de consciência fonológica*, merece destaque, uma vez que os alunos ampliaram a habilidade de identificar o número de sílabas que compõe uma palavra, conseguindo, por exemplo, reconhecer monossílabos como palavras compostas por apenas uma sílaba. Em relação a essa competência ainda, o reconhecimento de sílabas canônicas (CV – consoante-vogal) no meio de palavra trissílaba começa a se configurar neste

nível. Ressalta-se que as duas habilidades citadas são mais complexas no processo de aquisição da consciência fonológica.

A competência *C4, Reconhecimento da palavra como unidade gráfica*, é também consolidada neste nível, de forma que os alunos apresentam, por exemplo, a habilidade de contar quantas palavras tem um texto e a capacidade de identificar uma palavra específica em um texto. Ressalta-se que *C4* é uma competência que pode ser desenvolvida muito antes de os alunos estarem alfabetizados, de saberem ler e escrever efetivamente. Assim, recomenda-se o





trabalho mais precoce com esta competência no processo de alfabetização.

É preciso destacar que, neste nível, os alunos ampliaram suas possibilidades de leitura no que se refere à competência C5, *Leitura de palavras e pequenos textos*. Eles já leem frases, começando a interagir com estruturas sintáticas mais complexas. Quanto ao texto, iniciam-se as habilidades de leitura de textos curtos (especialmente de textos narrativos) de gêneros familiares, como, por exemplo, fragmentos de contos de fadas ou de contos modernos e de notícias.



Há de se ressaltar também neste nível, que a competência C7, *Interpretação de informações implícitas em textos*, é ampliada, de forma que os alunos inferem informações não somente em textos não verbais, como também começam a inferir informações em textos verbais e mesmo começam a conseguir inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.

É importante destacar um ponto frágil dos alunos deste nível: habilidades das competências C8. *Coerência e coesão no processamento de textos* e C9. *Avaliação do leitor em relação aos textos* têm baixa ocorrência neste nível. Em relação à C8, ocorrem as habilidades, de recuperar o antecedente de um elemento anafórico (um pronome) e de identificar, em um dado texto, a fala/discurso direto de um personagem. Já no que se refere à C9, a habilidade de distinguir fato de opinião é apenas iniciada.

Quanto à competência C10, *Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*, os alunos começam a desenvolver as habilidades de identificar gêneros, no caso uma piada, e a de identificar a finalidade de gêneros como bilhete e uma campanha de utilidade pública.

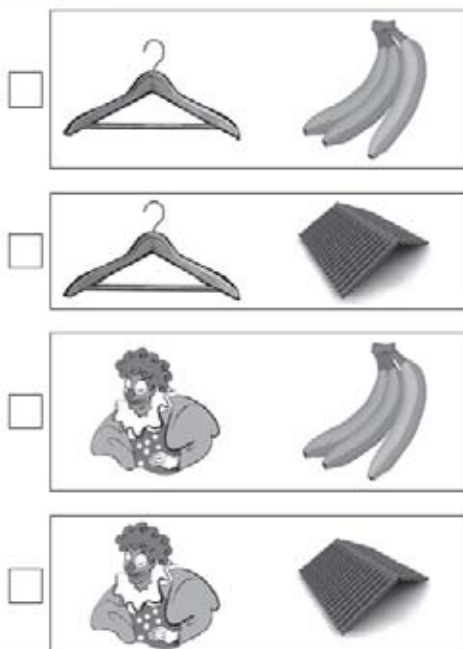
Toda a caracterização realizada para o nível intermediário nos permite afirmar que aqui os alunos apresentam habilidades de alfabetização. É necessário, no entanto, destacar que essas habilidades precisam ser ampliadas para que ocorra a consolidação efetiva do processo de alfabetização.

O item apresentado a seguir exemplifica uma habilidade que as crianças deste nível estão desenvolvendo: a habilidade de identificar a sílaba do meio (sílabas mediais) de palavras, a qual pertence à competência C3, *Aquisição de consciência fonológica*.



Observe as figuras.

Risque o quadrinho em que os nomes das duas figuras tenham a mesma sílaba no meio da palavra.



Item AL0358MGD6N3

Nesse item, foram apresentadas quatro figuras cujos nomes possuem três sílabas: *cabide*, *banana*, *telhado* e *palhaço*. Com o apoio das figuras e a audição de seus respectivos nomes, o aluno deveria comparar as sílabas do meio, identificando *telhado* e *palhaço* (quarta alternativa) como as figuras que apresentam nomes com a mesma sílaba medial: *lha*.

## Orientações pedagógicas

Como os alunos deste nível apenas começam a apresentar a competência C2, Uso adequado da página, é preciso trabalhar com eles, sistematicamente, com as diferentes habilidades relacionadas a essa competência. Assim, além de levá-los a conhecer que a escrita na língua portuguesa tipicamente é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo na página, é de suma importância que se trabalhe com eles habilidades mais complexas relacionadas a essa

competência, como a de escrever respeitando as margens e as linhas da página. Ressalta-se que o conjunto de habilidades da competência C2 deve ser desenvolvido desde os momentos mais iniciais do processo de alfabetização, tendo em vista que o aluno não precisa nem saber escrever efetivamente para adquirir tal competência.

Quanto à competência C3, Aquisição de consciência fonológica, que já apresenta habilidades complexas neste nível, sugere-se a intensificação do trabalho com essas habilidades, tendo em vista que a competência C3 é condição para uma alfabetização plena. Assim, além de trabalhar com a contagem do número de sílabas de uma palavra (especialmente de palavras monossílabas e polissílabas, que tendem a ser mais difíceis para os alfabetizandos contarem), com a identificação de sílabas de diversos padrões (CV, CVC, CCV, V, VC...) e em diferentes posições (inicial, medial e final), sugere-se o trabalho com fonemas, especialmente com fonemas em início



de palavra. Isso tende a favorecer a aprendizagem do princípio alfabético, já que este é feito com base na relação fonema-grafema. Ressalta-se que o enfoque na sílaba ou no fonema, por exemplo, deve ser feito a partir de textos lidos e efetivamente compreendidos pelas crianças.

Destaca-se também aqui a importância de selecionar/priorizar textos curtos e de gêneros variados que apresentam sonoridade ou também aqueles que, de algum modo, favorecem a percepção da criança por apresentarem certa regularidade de estruturas silábicas que, por vezes, aparecem em diferentes posições na palavra. Entre tais textos, citamos as parlendas, trava-línguas, poemas, rimas e cantigas. Quando bem explorados, na modalidade oral ou escrita, estes textos constituem boas estratégias de aprendizagem para que as crianças percebam as mais diversas estruturas sonoras (fonema, sílaba, rima...) da nossa língua.

A respeito da compreensão na/ de leitura, é importante que se garantam às crianças deste nível situações sistemáticas de interação com textos, a fim de que elas ampliem suas possibilidades de leitura e interpretação de pequenos textos. É importante garantir, ainda, o contato com diversos suportes e gêneros textuais. Essa diversidade de materiais escritos permite, quando bem explorada, o reconhecimento de diferentes gêneros, suas finalidades e modos de organização, além de contribuir para a ampliação das possibilidades de interlocução com o texto, pela criança.

Ao lado disso, assim como no nível anterior, recomenda-se o trabalho com portadores de textos autênticos, organizados em ordem alfabética, observando-se o modo como esses portadores são utilizados na vida social, como o uso de dicionários, agendas, lista telefônica. Tal recomendação deve-se ao fato de essa habilidade só se configurar plenamente no nível recomendável. Ressalta-se que esta é também

uma habilidade que deve ser trabalhada desde o início do processo de alfabetização.

Recomenda-se, ainda, o trabalho com habilidades das competências como C8. Coerência e coesão no processamento de textos e C9. Avaliação do leitor em relação aos textos, que foram apenas iniciadas neste nível. No que diz respeito à coesão e à coerência textuais, ressaltamos que começa a se delinear, neste momento, a possibilidade de a criança perceber aspectos que dizem respeito aos elementos articuladores e de ligação que estão presentes nas frases ou entre elas e se apresentam de modo integrado para a constituição dos textos. Tratamos, então, de conjunções, pronomes, advérbios, por exemplo, que são relevantes para a melhor compreensão





## DESEMPENHO RECOMENDÁVEL

dos diferentes materiais escritos. Destacamos que a intenção é que tais elementos sejam percebidos e analisados pelas crianças de modo a reconhecer a importância deles tanto no processo de leitura como na produção de seus textos. Vale destacar que não se trata de cobrar a nomenclatura, mas de chamar atenção das crianças para esses aspectos e discutir que relação eles estabelecem no texto (idéia de tempo ou lugar; relações de causa e consequência; ou de substituição de determinado termo anteriormente referenciado no texto – como nos caso dos pronomes). Trata-se de um trabalho importante para a formação de leitores e de escritores com maior proficiência.

Os alunos do nível recomendável situam-se a partir do ponto 500, ou seja, da faixa 500-550 da escala de proficiência. Neste nível, os alunos consolidaram a competência *C3, Aquisição de consciência fonológica*, de forma que já demonstram domínio de habilidades mais complexas como a de identificar sílaba inicial formada somente por vogal (sílabas V) e a de identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba.

As competências *C6, Localização de informações explícitas em textos* e *C7, Interpretação de informações implícitas em textos*, também se consolidam neste nível. Como relação a C6, os alunos conseguem localizar informações em frases





e textos de gêneros diversos, até mesmo de textos que apresentam informação numérica como tabela, gráfico e infográfico. Também identificam, com maior desenvoltura, elementos da narrativa como tempo, espaço, personagens e suas ações em contos de fadas, contos modernos, lendas e história em quadrinhos, por exemplo. Contudo, têm ainda certa dificuldade de reconhecer o conflito gerador de um texto narrativo.

Quanto à C7, os alunos deste nível são capazes de inferir informações e o sentido de palavras e expressões em textos de diferentes gêneros como propaganda, piada, tirinha, e campanha de utilidade pública. Demonstram domínio da habilidade de identificar assunto de frases e textos de gêneros diversos como verbete, reportagem, propaganda e bula. No entanto, a habilidade de formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, seja a partir do seu título ou de seu início, é pouco frequente ainda neste nível.

É importante ressaltar que, apesar de as competências C8, *Coerência e coesão no processamento de textos*, C9, *Avaliação do leitor em relação aos textos*, e C10, *Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*, terem sido consideravelmente ampliadas neste nível de modo geral, ainda não se consolidam plenamente aqui.

Com relação à C8, a habilidade de recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento anafórico (especialmente as que se fazem como pronomes) tem recorrência relevante neste nível. É também presente a habilidade de identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto, contudo, as que evidenciam no discurso indireto têm baixa ocorrência. São também pouco expressivas as habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas (com destaque somente para as relações de tempo) e de identificar efeito de

sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição. Nesta última habilidade, há poucas ocorrências de identificação de sentido de sinais de pontuação, em que se destaca o ponto de exclamação, e apenas uma ocorrência de identificação de efeito de humor em uma piada. A identificação de efeito de ironia não apresenta nenhuma ocorrência.

Quanto à C9, tem frequência relevante a habilidade de distinguir fato de opinião, em especial, na identificação de opinião. A habilidade de identificar tese e argumentos é menos expressiva, sendo que a identificação de tese se destaca. Já a habilidade de avaliar a adequação da linguagem usada à situação apresenta uma única





ocorrência em que o aluno deveria identificar marcas de oralidade em um texto escrito.

Na competência C10, a habilidade de identificar gêneros textuais diversos é ainda pouco frequente. Tem maior recorrência a habilidade de identificar finalidade de gêneros diversos como história em quadrinhos, lenda, cardápio, curiosidade, manual de instruções e artigo, o que se mostrou como sendo o mais difícil para os alunos. A habilidade de reconhecer os usos sociais da ordem alfabética tem maior recorrência neste nível, contudo, a identificação de suportes que são organizados pela ordem alfabética, se limita ao reconhecimento do dicionário e não de outros suportes como enciclopédia ou lista telefônica. Também, a identificação do local correto de inserção de uma palavra no dicionário se faz apenas a partir da observação da primeira letra.

Pela caracterização realizada, observa-se que as crianças deste nível atendem à meta estabelecida para o 3º ano de escolaridade: “Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos de idade”. Há que se atentar, no entanto, para o fato de que as habilidades de leitura de textos precisam ser ampliadas a fim de que as capacidades de leitura esperadas para o final dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos sejam apreendidas pelos alunos.

Para exemplificar habilidades apresentadas por alunos deste nível, são apresentados dois itens. O primeiro item avalia a habilidade de estabelecer relações lógico-discursivas presentes em um texto, neste caso, um fragmento de reportagem. Tal habilidade se relaciona à competência C8, *Coerência e coesão no processamento de textos*.

Leia o texto e responda à pergunta.

### Faz muito tempo

Foi em 1500, em Portugal, do outro lado do mar.  
Havia um menino chamado Pedrinho.  
E havia o mar.  
Pedrinho amava o mar.  
Pedrinho queria ser marinheiro.  
Tinha alma de aventureiro.  
Perguntava sempre para o pai:  
– O que é que há do outro lado do mar?  
O pai sacudia a cabeça:  
– Ninguém sabe, meu filho, ninguém sabe...  
Naquele tempo, ninguém sabia o que havia do outro lado do mar.

Ruth Rocha. [http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias\\_06.htm](http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_06.htm). Fragmento.

Qual o trecho do texto apresenta o que Pedrinho disse?

- ☐ Ninguém sabe, meu filho, ninguém sabe...
- ☐ O que é que há do outro lado do mar?
- ☐ Pedrinho amava o mar.





Para responder ao item, o aluno realizou leitura autônoma do texto e das alternativas. Conforme pode ser observado, trata-se de um texto que apresenta maior grau de complexidade tanto no tema quanto no vocabulário e na estrutura das frases. Foi solicitado ao aluno que identificasse a palavra que indicava a idéia de tempo: *Antigamente* (advérbio de tempo). É importante observar que essa palavra estava localizada no meio do texto e que as alternativas incorretas apresentavam palavras

também presentes no texto e que têm um funcionamento gramaticalmente semelhante ao da palavra em foco.

O segundo item que caracteriza este nível avalia a habilidade de identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador de um texto, ou seja, uma habilidade que também se relaciona à competência C8, *Coerência e coesão no processamento de textos*.

Leia o texto e responda à pergunta.

#### A história das letras

A escrita foi inventada na Suméria, onde hoje é o Irã e o Iraque. Essa região é chamada Mesopotâmia e significa “entre rios”. Os rios são o Tigre e o Eufrates. Antigamente, cerca de 5 mil anos atrás, a escrita começou a ser feita em pequenas almofadas de barro. Usou-se também madeira, metal e pedra para escrever. A idéia pegou e, assim, surgiram maneiras diferentes de escrever em vários pontos do mundo, de acordo com a língua falada em cada região.

Ciências Hoje para Crianças. <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/2854>. Adaptado.

No texto, qual palavra dá idéia de tempo?

- ☐ Assim.
- ☐ Antigamente.
- ☐ Entre.
- ☐ Onde.



O texto desse item é um fragmento de conto de média extensão que exige a leitura autônoma do texto e das alternativas por parte do aluno. Para responder ao item, foi necessário identificar a fala de um personagem do texto em discurso direto, marcado por travessão. A fala a ser identificada localizava-se ao final do texto e a referência explícita ao personagem que falou (Pedrinho) estava distante, de modo que o aluno precisou recuperar essa informação em linhas anteriores.

### Orientações pedagógicas

As crianças que estão no nível recomendável para o 3º ano do Ensino Fundamental também precisam que suas habilidades de leitura e escrita sejam ampliadas. É importante garantir interações sistemáticas com textos de diferentes gêneros veiculados em diferentes suportes e pertencentes a diferentes domínios discursivos (jornalístico, publicitário, literário, pessoal...). Esse trabalho sistemático deve focalizar tanto o reconhecimento de diferentes gêneros e seus modos de organização quanto suas finalidades e locais de circulação.

As crianças neste nível ainda precisam consolidar habilidades como as de identificar o conflito gerador do texto narrativo, formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, identificar assunto ou finalidade de um texto e reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais.

O trabalho com leitura deve contemplar além de habilidades básicas, como a localização de informações explícitas em um texto, habilidades mais complexas, como o reconhecimento de efeitos de sentido em um texto. Para tanto, é importante que o professor disponibilize diferentes gêneros textuais utilizando-se de estratégias que permitam ao aprendiz analisar de modo mais sistemático os diferentes recursos expressivos (pontuação, negrito ou itálico, por exemplo) e elementos coesivos presentes no texto. A seleção de materiais escritos deve ser orientada para o desenvolvimento dessas habilidades, bem como, de uma leitura cada vez mais autônoma pelo aluno. Nesse sentido, é fundamental que essa





seleção seja criteriosa, de modo a observar a diversidade de gêneros e suportes textuais, os domínios discursivos e o grau de complexidade dos textos selecionados, tanto em relação à linguagem e ao tema quanto à extensão e estrutura. Com isso, garante-se a ampliação das habilidades de leitura de textos com diferentes graus de complexidade, a fim de que o aluno se torne um leitor cada vez mais competente no processo de produção de sentido.

Outro aspecto importante diz respeito à diversificação de situações de leitura de modo a criar momentos de leitura individual, em duplas,

coletiva e mediada ou não pelo professor. Cabe também promover situações em que as crianças expressem sua percepção sobre os textos lidos e a compreensão desses textos. Tal estratégia possibilita a defesa do “ponto de vista” por parte dos alunos, a explicitação de “o que entendeu”, de diferentes pontos de vista a partir do material de leitura. Desse modo, a construção de significados ocorre na interação com o outro leitor e se amplia na medida em que diferentes pontos de vista ou de interpretação são explicitados e podem ser argumentados.





# 7 Considerações finais

**A** partir dos dados apontados por essa avaliação censitária, espera-se que os professores possam reestruturar suas propostas e definir estratégias para que os alunos ampliem seus níveis de aprendizagem. É importante, então, que o professor, tendo se apropriado dos dados que apontam o desempenho de sua turma em relação à escala de proficiência, defina ações a serem desenvolvidas, de forma a ampliar as competências das crianças em relação à leitura e

à escrita. O grande objetivo a ser perseguido por todos, então, é que essas competências sejam consolidadas e as crianças mineiras com 8 anos saibam ler e escrever pequenos textos.

Nesse sentido, a leitura atenta da Matriz de referência ou Matriz de avaliação é de suma importância para a definição do que deverá ser trabalhado na sala de aula. Todos os quatro grandes tópicos deverão ser contemplados no planejamento das aulas e avaliados continuamente, para verificar se as competências neles descritas já estão consolidadas. O que se espera é que o professor planeje suas ações em função das metas estabelecidas para cada aluno, para a turma e para a escola.

É hora, portanto, de ampliar o trabalho com a leitura e a escrita, trazendo para a sala de aula os mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, de forma que os alunos aprendam para que serve determinado gênero, em qual suporte ele costuma circular, que características formais e linguísticas ele tem, enfim, tornar as crianças bons leitores dos diversos gêneros com que os cidadãos deparam no cotidiano.

Além do conhecimento específico sobre os gêneros textuais, é importante também, em relação às habilidades de leitura, propor atividades diversificadas em que os alfabetizandos: localizem informações explícitas no texto; produzam inferências acerca de informações







implícitas; formulem hipóteses sobre o assunto de determinado texto que será lido; encontrem os elementos responsáveis pelo estabelecimento da coerência e coesão textuais; localizem tese e argumentos em textos argumentativos; diferenciem fato e opinião sobre um fato; avaliem a adequação da linguagem utilizada, enfim, que os alunos saibam mobilizar diferentes habilidades que favorecem (concorrem para) a compreensão dos textos lidos – que é a grande meta a ser perseguida nos anos iniciais do ensino fundamental – de forma autônoma, necessitando cada vez menos da ajuda do professor.

Simultaneamente, é fundamental que seja realizado, também de forma sistemática, o trabalho com a escrita de palavras, sempre retiradas dos textos lidos, de forma contextualizada e significativa. A produção de frases e de pequenos textos deverá ser proposta, aproveitando situações reais, tais como: bilhetes e convites que realmente serão enviados; avisos que a serem colocados em locais em que possam ser lidos; recontos de histórias lidas que comporão uma coletânea para ser colocada na biblioteca da escola, enfim, situações de escrita em que os alunos saibam o que irão escrever (gênero textual), para quem (interlocutores) e para quê (propósitos/objetivos).

Outro aspecto que precisa ser contemplado diz respeito ao trabalho com ortografia que

deve ser iniciado no ciclo de alfabetização e cuja consolidação deverá acontecer no ciclo complementar. Nos anos iniciais, as crianças já podem ser levadas a deduzir algumas regularidades da língua, tais como o uso de ç (que, em nossa língua, nunca é empregado em início de palavras), de “r/rr” e de “s/ss” entre vogais, de “c” e do “qu” e do “g” e do “gu” diante das vogais “e” e “i”, alguns casos mais comuns de acentuação gráfica, entre outras. Além disso, o professor deve iniciar a discussão a respeito da interferência da oralidade na escrita, apontando palavras que são escritas da mesma forma como são faladas e outras em que se fala de uma forma e se escreve de outra (como o nosso *leiti/leite*, *matu/mato* – pode-se chamar a atenção para a regularidade dessas ocorrências).

Enfim, reforça-se a certeza de que os dados dessa avaliação podem e devem estar a serviço de um trabalho pedagógico de qualidade, subsidiando a formulação de metas a serem estabelecidas pelos professores e alcançadas pelas crianças o que possibilitará que sejam leitoras e produtoras de textos mais proficientes.



















## Polos Regionais e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino

### Regional Centro

- Metropolitana A
- Metropolitana B
- Metropolitana C
- Conselheiro Lafaiete
- Divinópolis
- Ouro Preto
- Pará de Minas
- Sete Lagoas

### Regional Triângulo

- Ituiutaba
- Monte Carmelo
- Paracatu
- Patos de Minas
- Patrocínio
- Uberaba
- Uberlândia

### Regional Sul

- Campo Belo
- Caxambu
- Itajubá
- Passos
- Poços de Caldas
- Pouso Alegre
- São Sebastião do Paraíso
- Varginha

### Regional Norte

- Curvelo
- Diamantina
- Janaúba
- Januária
- Montes Claros
- Pirapora

### Regional Mata

- Barbacena
- Carangola
- Juiz de Fora
- Leopoldina
- Muriaé
- Ponte Nova
- São João Del Rei
- Ubá

### Regional Vale do Aço

- Almenara
- Araçuaí
- Caratinga
- Coronel Fabriciano
- Governador Valadares
- Guanhães
- Manhuaçu
- Nova Era
- Teófilo Otoni