

Volume III  
Boletim Pedagógico

# PRO ALFA 2010



# PROALFA 2010

Programa de Avaliação da Alfabetização

Volume III - Boletim Pedagógico





**Governador de Minas Gerais**  
Antonio Augusto Junho Anastasia

**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 Andere Cruz

**Superintendência de Informações Educacionais**  
Juliana de Lucena Ruas Riani

**Diretoria de Avaliação Educacional**  
Maria Inez Barroso Simões



#### **Diretoria de Avaliação Educacional**

Ana Silvéria Nascimento Bicalho  
Carmelita Antônia Pereira  
Gislaine Aparecida da Conceição  
Maria Guadalupe Cordeiro  
Marineide Costa de Almeida de Toledo  
Suely da Piedade Alves  
Rosângela Leonardo da Silva



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**

Camila Fonseca Oliveira  
Carolina de Lima Gouvêa  
Daniel Aguiar de Leighton Brooke  
João Paulo Costa Vasconcelos  
Júlio Sérgio da Silva Jr.  
Leonardo Augusto Campos  
Michele Sobreiro Pires  
Rodrigo Coutinho Corrêa  
Rogério Amorim Gomes  
Tatiana Casali Ribeiro

#### **Equipe de Instrumentos de Avaliação**

Daniel Araújo Vignoli  
Janine Reis Ferreira  
Mayra da Silva Moreira

#### **Equipe de Editoração**

Bruno Carnaúba  
Clarissa Aguiar  
Eduardo Castro  
Henrique Bedetti  
Marcela Zaghetto  
Nathália Duque  
Raul Furiatti Moreira  
Vinícius Peixoto



Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE/UFMG

#### **Universidade Federal de Minas Gerais**

Reitor: Clélio Campolina Diniz  
Vice-Reitora: Rocksane de Carvalho Norton

#### **Pró-Reitoria de Extensão**

Pró-Reitora: João Antônio de Paula  
Pró-Reitora Adjunta de Extensão:  
Maria das Dores Pimentel Nogueira

#### **Faculdade de Educação**

Diretora: Samira Zaidan  
Vice-diretor: Antônio Júlio de Menezes Neto

#### **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)**

Diretora: Maria Lúcia Castanheira  
Vice-diretora: Sara Mourão Monteiro

#### **Equipe de Avaliação CEALE**

Equipe de Elaboração do Boletim Pedagógico — PROALFA / 2010  
Gladys Rocha (Coordenadora)  
Eliane Gazire (Coord. Matemática)  
Kely Cristina Nogueira Souto  
Maria José Francisco de Souza  
Neiva Costa Toneli  
Paula de Alcântara Silva Lima  
Raquel Márcia Fontes Martins

# Aos Educadores Mineiros

Elevar os indicadores educacionais do nosso estado por meio de estratégias que impulsionem o avanço da qualidade da Educação Pública ofertada é o objetivo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Para tanto, em 2010 foi realizado mais um ciclo da avaliação em larga escala direcionada aos alunos em processo de alfabetização – o Proalfa, que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – o SIMAVE.

A avaliação do Proalfa, agregada às avaliações dos ensinos Fundamental e Médio, constitui um dos pilares do Projeto Estruturador do Governo do Estado de Minas Gerais, tal a importância e a dimensão dos indicadores educacionais por ela fornecidos. Por meio da utilização de métodos e critérios bem definidos, possibilita o planejamento de intervenções pedagógicas que possam melhorar a aprendizagem dos alunos. É possível estabelecer a análise comparativa dos resultados ao longo das edições de avaliação do Proalfa, bem como traçar uma linha evolutiva do desempenho dos alunos mineiros. Assim, orienta-se a definição de metas, programas e ações para o aprimoramento da qualidade do ensino, de modo que as instâncias educativas sejam capazes, com mais objetividade, de planejar e redirecionar suas ações, projetos e políticas educacionais com vistas a uma educação com equidade e justiça social.

O papel das escolas nesse processo é, pois, de fundamental importância para que professores e gestores possam definir estratégias de atuação junto a alunos, ou grupos de alunos, que ampliem seus níveis de aprendizagem, considerando as metas estabelecidas para aqueles em processo de alfabetização.

Esperamos que toda a equipe pedagógica da escola sinta-se motivada para o estudo dos resultados trazidos pelas publicações do SIMAVE/Proalfa 2010, firmando, mais uma vez, o compromisso de todos os educadores em formar cidadãos.

**Vanessa Guimarães Pinto**

**Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais**





# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>11</b>
<b>1 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE</b>	<b>12</b>
<b>1.1 O Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA</b>	<b>13</b>
<b>2 Que concepções sobre Alfabetização e Letramento orientam o PROALFA?</b>	<b>20</b>
<b>3 O que foi avaliado? Conhecendo a Matriz do PROALFA</b>	<b>21</b>
<b>4 Na avaliação, o que os alunos demonstraram saber ou ainda precisam saber?</b>	<b>27</b>
<b>5 Considerações finais</b>	<b>44</b>



# Apresentação

Professor, nesta Revista, você vai conhecer os resultados da avaliação censitária do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, aplicada a 284.128 alunos que, em agosto de 2010, cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Como é de seu conhecimento, o PROALFA compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. O PROALFA é uma avaliação de caráter diagnóstico que visa identificar padrões de desempenho 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.

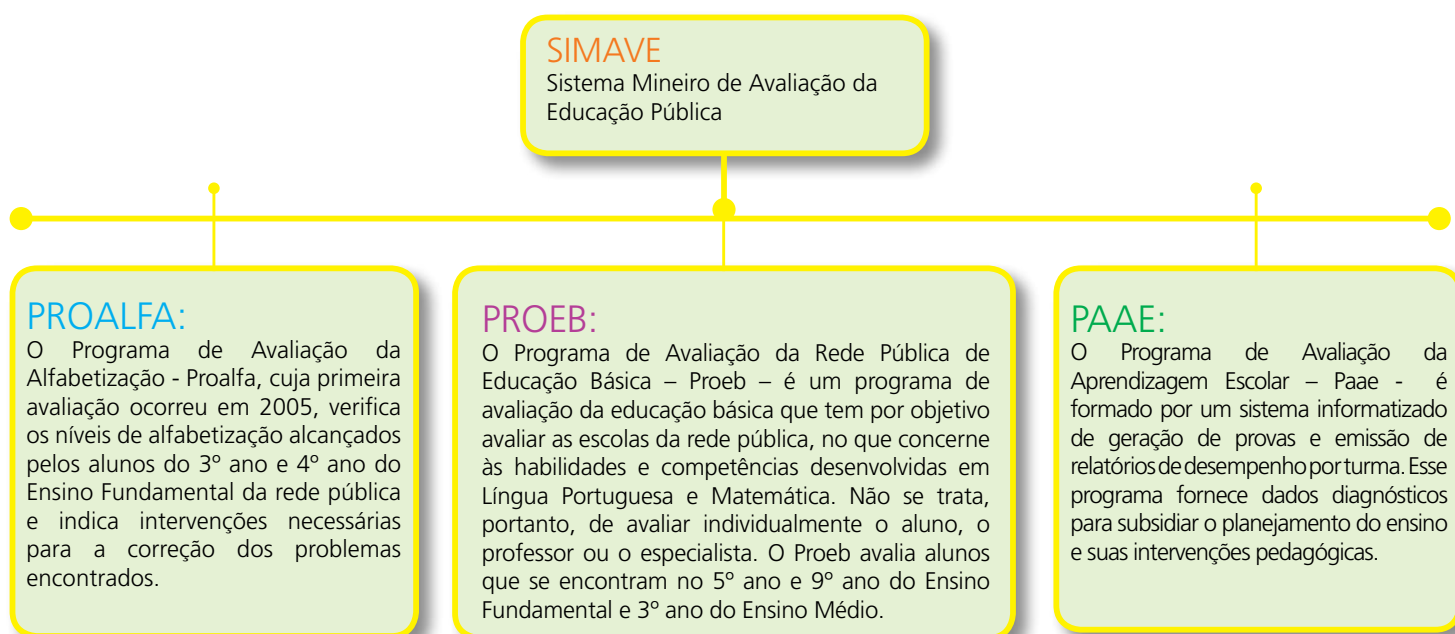
Ao tratar do PROALFA 2010, este documento visa oferecer contribuição para a sala de aula, por meio da análise pedagógica aqui desenvolvida. Além de serem identificados os padrões de desempenho dos alunos avaliados no 3º ano de escolaridade, são sugeridas orientações pedagógicas para os alunos de cada padrão, a fim de subsidiar o trabalho docente.

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 os alunos da rede pública do Estado estejam plenamente alfabetizadas aos oito anos de idade.

Destaca-se, assim, o caráter diagnóstico que pode assumir uma avaliação externa, na medida em que procura se colocar a serviço da sociedade – garantindo que a escola ensine aquilo que é necessário ensinar. É fundamental a recepção e a apropriação adequada dos dados pela escola, considerando-se essa função diagnóstica. Dessa forma, Professor, receba esta Revista como um instrumento que visa contribuir com seu fazer pedagógico.

# 1. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE

Professor, como o PROALFA compõe o SIMAVE, é importante conhecer este sistema mais amplo de avaliação de nosso estado, o qual será visto a seguir. O SIMAVE conta com três diferentes programas de avaliação que se articulam: o PROALFA, o PROEB, e o PAAE. Conheça um pouco de cada um deles:



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. Em posse dos dados do SIMAVE, a SEE/MG estrutura 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.

Professor, conheça agora, mais amplamente, o PROALFA, avaliação focalizada nesta revista.

## 1.1. O Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA

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.

A seguir, vejamos um breve histórico das ações do Proalfa por meio de quadros que sintetizam os principais aspectos dessa avaliação ano a ano, de 2005 a 2010.



## 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

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

### 2006

2º Ano

Característica:	Avaliação Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita, após um ano de escolaridade.
Participantes:	27.066 alunos que iniciaram o EF em 2005.

3º Ano

Característica:	Avaliação Censitária
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita, após dois anos de escolaridade.
Participantes:	259.734 alunos que iniciaram o EF em 2004.

**2007****2º Ano**

Característica:	<b>Amostral</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>25.476 alunos que iniciaram o EF em 2006.</b>

**3º Ano**

Característica:	<b>Censitária</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>273.816 alunos que iniciaram o EF em 2005</b>

**4º Ano**

Característica:	<b>Amostral</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após quatro anos de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>25.777 alunos, que iniciaram o EF em 2004.</b>

**4º ano BD**

Característica:	<b>Censitária</b>
Objetivo:	<b>Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.</b>
Participantes:	<b>32.097 alunos, com baixo desempenho em 2006.</b>

**2008****2º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Amostral</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>31.656 alunos que iniciaram o EF em 2007.</b>

**3º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Censitária</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após dois anos de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>276.338 alunos que iniciaram o EF em 2006</b>

**4º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Amostral</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>25.853 alunos, que iniciaram o EF em 2005.</b>

**4º ano BD**

<b>Característica:</b>	<b>Censitária</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado, aos 8 anos de idade, melhoraram seu desempenho.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>51.195 alunos, com baixo desempenho em 2007.</b>



**2009****2º Ano**

Característica:	<b>Amostral</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>44.700 alunos que iniciaram o EF em 2008.</b>

**3º Ano**

Característica:	<b>Censitária</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após dois anos de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>314.646 alunos que iniciaram o EF em 2007.</b>

**4º Ano**

Característica:	<b>Amostral</b>
Objetivo:	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</b>
Participantes:	<b>45.112 alunos, que iniciaram o EF em 2006.</b>

**4º ano BD**

Característica:	<b>Censitária</b>
Objetivo:	<b>Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado, aos 8 anos de idade, melhoraram seu desempenho.</b>
Participantes:	<b>41.690 alunos, com baixo desempenho em 2008.</b>

**2010****2º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Amostral</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após um ano de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>45.486 alunos que iniciaram o EF em 2009.</b>

**3º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Censitária</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após dois anos de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>284.128 alunos que iniciaram o EF em 2008.</b>

**4º Ano**

<b>Característica:</b>	<b>Amostral</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e escrita após três anos de escolaridade.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>46.282 alunos, que iniciaram o EF em 2007.</b>

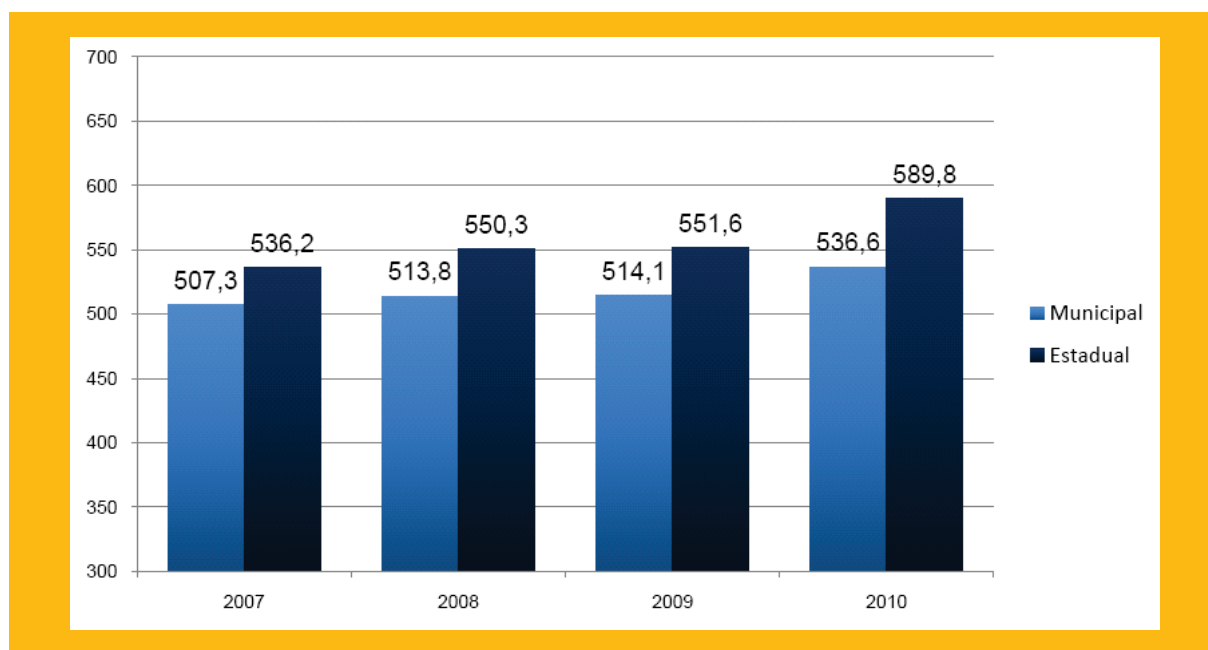
**4º ano BD**

<b>Característica:</b>	<b>Censitária</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado, aos 8 anos de idade, melhoraram seu desempenho.</b>
<b>Participantes:</b>	<b>46.079 alunos, com baixo desempenho em 2009.</b>

Como se pode verificar nos quadros, 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 do processo de alfabetização.

Como ressaltado, as avaliações do 3º ano são censitárias. Tendo em vista a citada meta da SEE-MG de que todos os alunos devem estar alfabetizados até os oito anos de idade, uma avaliação desse tipo é necessária para dar informações sobre cada um dos alfabetizandos. É importante destacar que os alunos que iniciaram seu processo de alfabetização em 2006 e ainda não tinham aprendido a ler e a escrever em 2009 receberam atenção especial depois da avaliação e puderam realizar nova avaliação em 2010, 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.

Uma breve observação da evolução das proficiências médias dos alunos de terceiro ano de escolaridade, no período 2006-2010, demonstra que os resultados dessas avaliações têm sido tomados como objeto de reflexão e têm fornecido subsídios para intervenções pedagógicas, as quais, por sua vez, têm resultado em avanços significativos nos processos de ensino e de aprendizagem:



Esses dados indiciam ainda ou, sobretudo, que esforços têm sido empreendidos para que os níveis de aprendizagem dos alunos mineiros fossem ampliados. Subjaz a essa apreensão, a certeza de um envolvimento de grande parte dos profissionais no sentido de cumprir a meta estabelecida para o estado (“Toda criança alfabetizada até os oito anos de idade”) e, é claro, há também expectativas positivas em relação às possibilidades de aprendizagem e de sucesso dos alunos. Os dados apontam, por outro lado, a função diagnóstica que pode assumir uma avaliação externa à escola quando ela é efetivamente apropriada como instrumento para orientar os processos de gestão do sistema, no que tange a processos de ensino e de aprendizagem.

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.

Após as várias edições do PROALFA desde 2005, observa-se, agora, que os dados dessa avaliação indicam que a grande maioria dos alunos, no 3º ano de escolaridade, tem conseguido consolidar habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita. Esse, certamente, é um resultado positivo. No entanto, os dados também apontam a necessidade de maior atenção à consolidação de habilidades de leitura e de escrita, ou seja, é necessário, agora, promover maiores investimentos nessa ampliação das habilidades de leitura e de escrita, a fim de que a alfabetização seja plenamente consolidada.

Conhecer esse dado foi uma importante e recente contribuição oferecida pelas avaliações do PROALFA. Assim, esse resultado deve orientar o processo de ensino e aprendizagem no período de alfabetização.

## 2. Que concepções sobre Alfabetização e Letramento orientam o PROALFA?

As 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 nove 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.



### VAMOS ENTENDER MAIS?

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”.

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.



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).

### 3. O que foi avaliado?

## Conhecendo a Matriz do PROALFA

Além de ser importante compreender *porque e para que* avaliar, o que tratamos até aqui de certa forma, é fundamental saber *o que avaliar*. Assim, para tratar *do que avaliar*, é necessário abordar a **Matriz de Referência** ou **Matriz de Avaliação** que orientou a produção da avaliação em foco. Dessa forma, aqui apresentaremos a Matriz do PROALFA 2010.

Antes de conhecer propriamente tal matriz, é preciso saber que 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, orientam a produção dos itens (ou questões) da prova.

Neste texto, os termos habilidade e capacidade são tomados como equivalentes.



#### VAMOS ENTENDER MAIS?

Para um aprofundamento das questões que subjazem o processo de avaliação (porque, para que, o que e como avaliar), sugere-se a leitura de

COSTA VAL, M. G. *et al.* *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-Autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A matriz de referência que orientou a avaliação do PROALFA 2010, apresentada a seguir, abrange do 2º ao 4º ano de escolarização do Ensino Fundamental de nove anos. Como se verá, 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.



## Matriz de Referência do PROALFA

Tópicos	Competências	Descritores	Detalhamento dos descritores
<b>T1</b> Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	<b>C1.</b> Identificação de letras do alfabeto	<b>D1.</b> Identificar letras do alfabeto	O aluno deve reconhecer letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em sequências de letras ou no contexto de palavras.
		<b>D2.</b> Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números e 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.
		<b>D3.</b> Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras	O aluno deve identificar letras isoladas ou palavras escritas com diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula; cursiva; caixa alta e baixa.
	<b>C2.</b> Uso adequado da página	<b>D4.</b> 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.
<b>T2</b> Apropriação do sistema alfabético	<b>C3.</b> Aquisição de consciência fonológica	<b>D5.</b> 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.).
		<b>D6.</b> Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica)	Ao ouvir palavras ditadas, pertencentes a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, o aluno deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.) no início, no meio ou no final das palavras.



Tópicos	Competências	Descritores	Detalhamento dos descritores
T2 Apropriação do sistema alfabético	C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D7. Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos	O aluno 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 em que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que palavras compostas por menos de três letras, por exemplo, sejam identificadas como palavras.
	C5. Leitura de palavras e pequenos textos	D8. Ler palavras	O aluno 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	O aluno deve ler frases e pequenos textos de até 6 linhas, de temas e gêneros mais recorrentes na vida social, 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 aprendiz 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 usual) 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. É importante evidenciar que, embora o foco de uma avaliação que se referencia na alfabetização e letramento seja o texto, em seus diferentes gêneros, reconhecendo a importância de textos de estrutura predominantemente narrativa como contos de fadas e fábulas, por exemplo, nessa faixa etária, considerou-se necessária a proposição de um descritor específico, com o intuito de enfatizar gêneros como os aqui exemplificados.

Tópicos	Competências	Descritores	Detalhamento dos descritores
T3 Leitura: compreensão, análise e avaliação	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. O aluno 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	O aluno deve demonstrar capacidade de compreensão global do texto. O aprendiz 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 ideia central do texto.
		D14. Formular hipóteses	O estudante precisa reconhecer/ antecipar o assunto de um texto a partir da observação de uma imagem e/ou da leitura de seu título.
	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	O estudante 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, o aluno deve ser capaz de identificar os efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos gráficos (caixa alta, grifo – itálico, negrito, sublinhado...), do léxico (vocabulário) empregado e também deve ser capaz de identificar humor ou ironia no texto, decorrentes desses recursos.



Tópicos	Competências	Descritores	Detalhamento dos descritores
<p><b>T3</b></p> <p>Leitura: compreensão, análise e avaliação</p>	C8. Coerência e coesão no processamento de textos	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 estudante 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 ideia defendida no texto.
		D21. Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo, a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade	O aluno 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.
<p><b>T4</b></p> <p>Usos sociais da leitura e da escrita</p>	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, ainda, que o aprendiz saiba distinguir os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico...).

Tópicos	Competências	Descritores	Detalhamento dos descritores
T4 Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	D23. Identificar gêneros textuais diversos	O estudante 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 alfabetizando 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 aluno 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 (tema), para quem (destinatário) e para que (finalidade) escrever, em que suporte e qual o local de circulação do texto.

Percebe-se, na matriz, 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, sendo, portanto, sempre mais restrita do que uma Matriz de Ensino.

Decorre de todo esse raciocínio que a Matriz de Ensino é mais ampla e contempla a Matriz de Avaliação. Também decorre desse raciocínio que a Matriz de Avaliação não pode ser tomada como único referencial para o ensino, sob pena de este se tornar limitado.

## 4. Na avaliação, o que os alunos demonstraram saber ou ainda precisam saber?

Antes de conhecer o desempenho dos alunos no PROALFA 2010, vejamos quais foram os números de alunos participantes nessa avaliação.

A avaliação censitária do PROALFA, realizada em agosto de 2010, contou com a participação de 284.128 alunos que cursavam o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, sendo 100.702 alunos da Rede Estadual e 183.426 das redes municipais, como demonstra a Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1: Número de alunos do 3º ano avaliados no PROALFA 2010**

Rede	Número de alunos 3º ano avaliados
Estadual	100.702
Municipal	183.426
Total	284.128

Essa avaliação apresentou somente itens de leitura. No total, foram 28 itens. Nesta seção, ao analisar os padrões de desempenho dos alunos da Rede Estadual, nos deteremos na discussão desses itens de leitura que compõem a escala do 2º ao 4º ano, apresentada mais adiante. Vale ressaltar que, sob a nomeação 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 identificar o número de sílabas de uma palavra).

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 padrões de desempenho dos alunos em um *continuum* que compreende desde o padrão mais baixo até o mais alto.

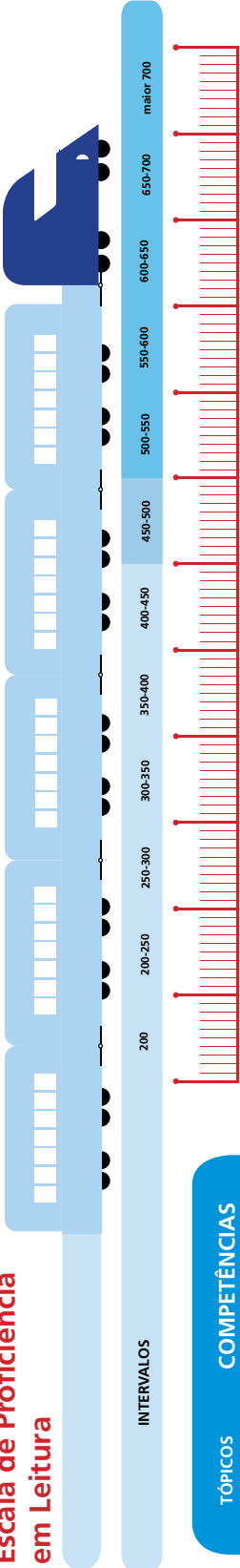
A escala de proficiência do PROALFA apresenta, em uma única métrica que vai de 0 a 1000, os resultados dos desempenhos dos alunos no segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Essa escala, apresentada a seguir, possibilita visualizar o desempenho dos alunos a partir das **competências avaliadas**, 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



### TÓPICOS COMPETÊNCIAS

	200	200-250	250-300	300-350	350-400	400-450	450-500	500-550	550-600	600-650	650-700	maior 700
T1. Reconhecimento das convenções do sistema alfabético												
T2. Apropriação do sistema alfabético												
T3. Leitura: compreensão, análise e avaliação												
T4. Usos sociais da leitura e da escrita												



A graduação de cores indica a complexidade da tarefa



Baixa

Alta

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 padrões principais de desempenho em leitura. A Tabela 2 apresenta tais padrões, mostrando o ponto em que eles se encontram na escala:

Tabela 2	
Padrões de desempenho	Ponto da escala
Baixo	Até 450
Intermediário	De 450 a 500
Recomendado	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 recomendado, as faixas em cinza escuro. Assim, retomando a primeira competência, *C1. Identificação de letras do alfabeto*, nota-se que 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 na medida em que se avança nas faixas de proficiência da escala.

Como se destacou, dados de diversas edições do PROALFA vêm indicando que a grande maioria dos alunos, no 3º ano de escolaridade, tem conseguido consolidar habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita. Contudo, os dados também apontam que há problemas na consolidação de habilidades de leitura e de escrita. O desafio agora, assim, para além da redução do Baixo Desempenho, parece ser o de investir na ampliação do processo de alfabetização e letramento. É preciso haver maiores investimentos no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a fim de que a alfabetização seja plenamente consolidada.

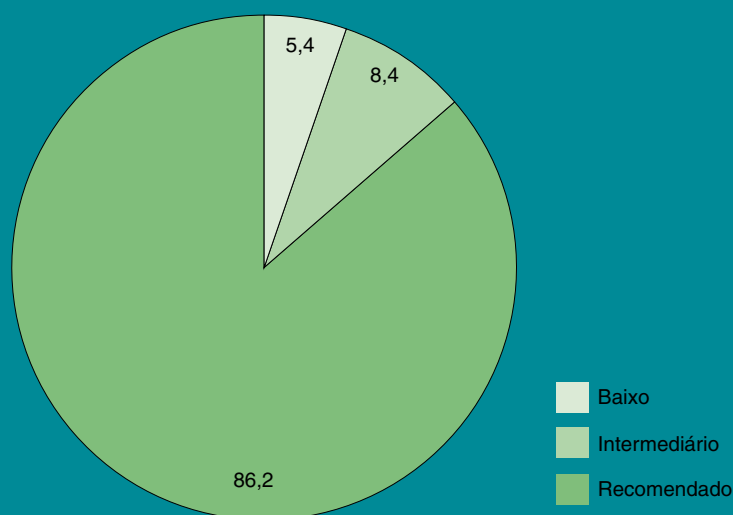
Voltando à escala de proficiência analisada, o cálculo de proficiência dos alunos possibilita posicioná-los em um ponto específico da escala, pela indicação de quais itens estavam corretos e, conseqüentemente, pelas competências/ habilidades que esses itens revelam que os alunos demonstram possuir. Dessa forma, um aluno que está no ponto 450 da

escala apresenta um 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 como foi o resultado da 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.

Vejamos agora o Gráfico I que apresenta os percentuais de alunos de 3º ano da Rede Estadual em cada um dos três padrões de desempenho em leitura (baixo, intermediário e recomendado):

**Gráfico I – Percentual de alunos por padrão de desempenho  
3º ano Rede Estadual – Proalfa 2010**

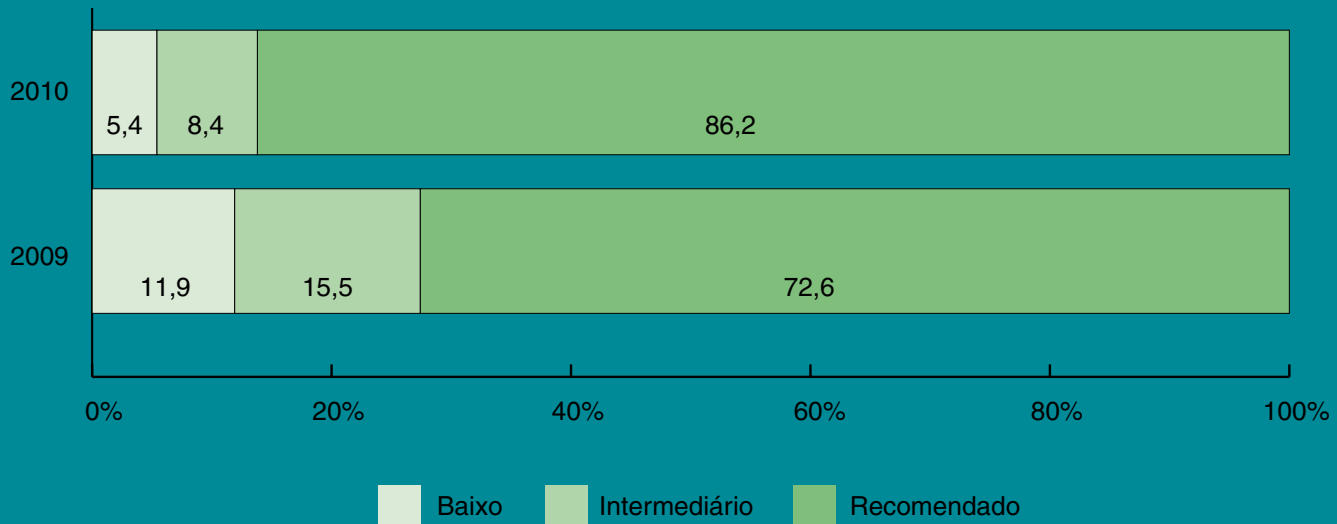


O Gráfico I mostra que há 86,2% dos alunos no padrão recomendado. Os padrões baixo e intermediário apresentam percentuais muito próximos: respectivamente, 8,4% e 5,4%. Assim, como se pode constatar pela análise do gráfico, a maioria dos alunos encontra-se no padrão recomendado.

Considerando que, no padrão intermediário, os alunos já apresentam maior desenvolvimento em alfabetização, apressadamente se poderia concluir que, somando-os aos alunos do padrão recomendado, tem-se que aproximadamente 95% dos alunos, no terceiro ano de escolaridade, estão praticamente alfabetizados. Como apontado, isso é verdade se for analisado apenas o eixo da apropriação do sistema de escrita. Contudo, quando se considera o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, percebe-se que há trabalho a ser feito, o que será visto adiante, na descrição de cada padrão de desempenho e, em específico, nas orientações pedagógicas. Ainda, o percentual total de 13,8% de alunos nos padrões intermediário e baixo aponta para a necessidade de se desenvolver um trabalho de alfabetização, leitura e escrita mais amplo e sistemático com os alunos desses dois padrões, o que também será visto à frente nessas orientações.

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 padrões de desempenho em leitura, nos anos de 2009 e 2010:

**Gráfico II – Comparativo entre os anos de 2009 e 2010**  
**Percentual de alunos por padrão de desempenho**  
**3º ano Rede Estadual**



O Gráfico II demonstra que, de 2009 para 2010, houve um significativo aumento no percentual de alunos no padrão recomendável que passou de 72,6% para 86,2%, ou seja, houve um incremento de 14% de alunos aproximadamente no padrão recomendado. Em contraposição, os padrões de desempenho baixo (de 11,9% em 2009 para 5,4% em 2010) e intermediário (de 15,5% para 8,4%) apresentaram uma diminuição relevante. É provável que alunos do padrão de desempenho baixo se deslocaram para o padrão intermediário, e que alunos deste último padrão se deslocaram para o recomendado.

Certamente que esse resultado é bastante positivo. Houve um avanço considerável no desempenho dos alunos de 3º ano da Rede Estadual, do ano passado para este ano, avanço este que demonstra uma notável melhoria no ensino, no período de escolarização aqui considerado. Acredita-se que esse desenvolvimento significativo provavelmente está ligado a uma série de ações articuladas advindas, por exemplo, tanto da SEE-MG e das Superintendências de Ensino quanto dos gestores da escola e, especialmente, dos professores.

No entanto, como se apontou, muito ainda há de ser feito, no que se refere à alfabetização, leitura e escrita, com o total de 13,8% de alunos nos padrões baixo e intermediário e mesmo com os 86,2% de alunos no padrão recomendável. A análise detalhada de cada um dos três padrões de desempenho – baixo, intermediário e recomendável – de alunos de 3º ano da Rede Estadual no ano de 2010, realizada a seguir, demonstra esse fato. Além da caracterização e de exemplos de itens comentados de cada um dos padrões de desempenho, são apresentadas as orientações pedagógicas para esses padrões.

## Baixo Desempenho

Como mencionado, os alunos deste padrão encontram-se abaixo do ponto 450 (ver faixa 400-450 da escala de proficiência). É destaque, neste padrão, o fato de que a competência *C1. Identificação de letras do alfabeto* apresenta desenvolvimento avançado, enquanto que *C3. Aquisição de consciência fonológica* está apenas em desenvolvimento inicial.

Em relação a *C1*, na habilidade de distinguir palavras escritas com diferentes tipos de letras, por exemplo, os alunos 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*, destaca-se a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, que pode ser considerada como sendo mais simples dentro dessa competência.

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*. Eles até conseguem ler palavras de estrutura mais complexa, como palavras com sílabas CCV e com ditongos. Já quanto à habilidade de ler pequenos textos, esta praticamente não aparece neste padrão de desempenho.

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*.



Vejam, agora, dois itens que exemplificam este padrão de desempenho. O primeiro item avalia a habilidade de ler palavras, a qual faz parte da competência *C5. Leitura de palavras e pequenos textos*:

### INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

#### ATENÇÃO:

Ler para o aluno, **APENAS**, o enunciado.  
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

#### DIZER:

-  Observe a figura: banheira.
-  Risque o quadrinho onde está escrito o nome da figura.

#### MOstrar:

Para o aluno o cartaz com a figura e as alternativas.



- ☐ BANANEIRA.
- ☐ BANDEIRA.
- ☐ BANHEIRA.
- ☐ BARULHEIRA.

**C5. Leitura de palavras e pequenos textos**

**Item AL487MG.D8N4**

**Proficiência: 354,15**



O item avalia se o aluno apresenta a habilidade de ler uma palavra de estrutura mais complexa. Trata-se da palavra BANHEIRA, que apresenta como complexidade uma sílaba CCV do ponto de vista da escrita (ou seja, um dígrafo, no caso NH) – e um ditongo (EI). É importante ressaltar que, nesse tipo de item, a figura da palavra a ser lida é apresentada para facilitar a memorização da palavra pelo aluno. Como um elemento dificultador, o item apresenta nas alternativas incorretas, também chamadas de distratores, palavras estruturalmente muito semelhantes à palavra da alternativa correta, BANHEIRA, especialmente no início (todas as palavras começam com a sílaba BA) e no fim (todas as palavras terminam com a sequência EIRA).

Dessa forma, o aluno precisou ler as palavras por inteiro, especialmente no meio, para acertar o item. Destaca-se, assim, que houve um grande equilíbrio entre as alternativas. Inclusive, há de se notar que o distrator BANDEIRA apresenta o mesmo número de letras de BANHEIRA, podendo ter atraído muitos alunos que ainda não consolidaram a habilidade em questão. Ainda, o distrator com a palavra BARULHEIRA apresenta a letra H, presente no seu dígrafo LH e também no dígrafo NH de BANHEIRA, o que pode ter atraído os alunos que ainda não dominam bem o dígrafo NH.

O próximo item a ser analisado avalia a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, habilidade esta que se refere à competência *C3. Aquisição de consciência fonológica*.

#### INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

##### ATENÇÃO:

Ler para o aluno, **APENAS**, o enunciado.  
Ler a palavra SEM FAZER PAUSAS entre uma sílaba e outra.  
Ler SEM ARTIFICIALIZAR a pronúncia da palavra.  
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

##### MOstrar:

Para o aluno o cartaz com a figura e as alternativas.

##### DIZER:



Observe a figura: almofada.



Risque o quadrinho que mostra quantas sílabas (ou pedaços) a palavra ALMOFADA tem.


☐

1

☐

3

☐

4

☐

7

**C3. Aquisição de consciência fonológica**

**Item AL0490MG.D5N3**

**Proficiência: 386,05**

O item avalia se o aluno é capaz de identificar o número de sílabas de uma palavra polissílaba, ALMOFADA. Também esse tipo de item apresenta imagem, a fim de facilitar a memorização da palavra pelo aluno. Nas alternativas, além do gabarito (4), o primeiro distrator (1) foi marcado por alunos que ainda nem começaram a identificar o número de sílabas de uma palavra, identificando apenas a palavra inteira. O segundo distrator (3) capta os alunos que ainda não dominam a habilidade de contar o número de sílabas de palavras com um maior número de sílabas, ou seja, palavras polissílabas. É provável que muitos destes alunos tenham como hipótese que só existem palavras trissílabas, no máximo, as quais, inclusive, são bastante frequentes na nossa língua. Quanto ao último distrator (7), o aluno que o marcou o fez contando mais o número de letras da palavra ALMOFADA que é constituída por 8 letras exatamente.

## Orientações pedagógicas

Em relação à competência *C1. Identificação de letras do alfabeto*, é preciso que se proponham diferentes estratégias para o reconhecimento de diversos tipos de letras (cursiva, de forma, maiúscula, minúscula...). Situações cotidianas podem ser resgatadas de modo que o aluno possa visualizar os mais diversos registros escritos, como bilhetes da escola, convites, cardápio da merenda, capas de livros de histórias, calendários, entre outros.



Visto que a leitura dos alunos deste padrão é ainda bastante restrita, pelo fato de eles só conseguirem ler palavra – habilidade ligada à competência *C5. Leitura de palavras e pequenos textos* –, torna-se fundamental proporcionar ações pedagógicas em que o trabalho com a leitura de palavras esteja articulado a textos, ainda que curtos e de gêneros familiares. É necessário que se proponham, de forma sistemática, diversas situações em que os materiais escritos que circulam socialmente, ou seja, os 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.

Como os alunos do 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 no 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 dos alunos, professores, 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.

## Desempenho Intermediário

No padrão intermediário, os alunos se encontram exatamente na faixa 450-500 da escala de proficiência. Neste padrão, 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 padrão, 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.

A competência *C3. Aquisição de consciência fonológica* apresentou desenvolvimento maior, já que os alunos agora começam a identificar o fonema inicial de uma palavra, o que é uma habilidade mais complexa dessa competência. Destaca-se que essa habilidade é muito importante para a aprendizagem do princípio alfabético, tendo em vista que este supõe a relação entre fonemas e grafemas.

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 padrão, 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.



Há de se ressaltar, neste padrão, que a competência *C7. Interpretação de informações implícitas em textos* é importante, pelo fato de que os alunos inferem informações não somente em textos não verbais, como também começam a inferir informações em textos que integram elementos verbais e não verbais, como tirinhas.

Quanto à competência *C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*, os alunos começam a desenvolver a habilidade de identificar gêneros e a de identificar a finalidade de gêneros mais familiares como o bilhete.

A caracterização realizada para o padrão 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.

Analisemos, agora, dois itens que exemplificam o padrão de desempenho intermediário. O primeiro deles avalia a habilidade de identificar palavras escritas com diferentes tipos de letras, a qual faz parte da competência *C1. Identificação de letras do alfabeto*.



**INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR****ATENÇÃO:**

Ler para o aluno, **APENAS**, o enunciado.  
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

**DIZER:**

Observe as palavras da ficha.

**MOstrar:**

Para o aluno o cartaz com as palavras da ficha e as alternativas.

**DIZER:**

Risque o quadrinho onde estão escritas as duas palavras da ficha.

**Lata MARTELO**

☐

LAPA MARTELO

☐

Lara Martelo

☐

lata marmelo

☐

*lata martelo*

**C1. Identificação de letras do alfabeto**

**AL0470MG.D3N3**

**Proficiência: 488,85**

O item avalia se o aluno é capaz de identificar duas palavras, LATA e MARTELO, escritas com diferentes letras. No enunciado, essas duas palavras aparecem, respectivamente, com letra de imprensa minúscula e letra de imprensa maiúscula. No gabarito, tais palavras aparecem com letra cursiva. O fato de serem usadas duas palavras (e não apenas uma) escritas com letras diferentes já no enunciado do item (letra de imprensa minúscula e maiúscula) é certamente um elemento dificultador. Contudo, o que provavelmente representou maior dificuldade para os alunos foi o fato de eles terem de reconhecer palavras escritas em letra cursiva, a qual tende a ser aprendida mais tardiamente pelos alunos, até mesmo porque essa letra é menos comum nos textos que circulam socialmente. Em textos impressos, em especial — como os diversos gêneros textuais presentes em jornais e revistas: notícia, nota, reportagem, crônica etc. — predomina a letra de imprensa minúscula geralmente.


Passemos ao próximo item deste padrão que avalia a habilidade de inferir uma informação em um texto que articula elementos verbais e não verbais. Tal habilidade se relaciona à competência **C7. Interpretação de informações implícitas em textos**.

## INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

**ATENÇÃO:**

Ler para o aluno o enunciado.  
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

**DIZER:**

 Observe o texto e responda.

**MOSTRAR:**

Para o aluno o cartaz com o texto e as alternativas.



Souza, Mauricio de. Cascão. São Paulo: Globo, fev. 1992.p 34.

NO ÚLTIMO QUADRINHO, O MENINO FICOU ASSUSTADO PORQUE ESTAVA

- ☐ BRINCANDO DE RODAR PNEU.
- ☐ CONVERSANDO COM O GUARDA.
- ☐ CORRENDO COM O PNEU.
- ☐ SENDO MULTADO PELO GUARDA.

**C7. Interpretação de informações implícitas em textos**

**AL0507MG.D12N4**

**Proficiência: 497**

O item apresenta uma tirinha na qual os elementos verbais e não verbais precisam ser considerados para uma interpretação adequada. Para responder ao item, o aluno precisou ler todas as três cenas da tirinha e inferir que personagem principal da tira, o Cascão, ficou assustado porque o guarda o multou por ele estar “dirigindo” um pneu em “alta velocidade”. Para compreender isso, o aluno precisou inferir que a imagem do guarda fazendo anotações significava que ele estava multando o Cascão que ficou assustado porque o guarda considerou uma “infração” o fato de ele estar, simplesmente, brincando com um pneu. Assim, a alternativa correta é a letra D, “Sendo multado pelo guarda”. Os distratores apresentam ações que se relacionam às cenas da tirinha, mas que não respondem o porquê de o Cascão estar assustado no último quadrinho.

## Orientações pedagógicas

Pelo fato de os alunos deste padrão apenas começarem 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 trabalhem 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, já que o aluno não precisa saber escrever efetivamente para adquirir tal competência.

Quanto à competência *C3. Aquisição de consciência fonológica*, que já apresenta habilidades complexas neste padrão, 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 um trabalho maior 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 pelos alunos.

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 do aluno 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 os alunos percebam as mais diversas estruturas sonoras (fonema, sílaba, rima...) da nossa língua.

A respeito da compreensão na/ de leitura, é importante que se garantam aos alunos deste padrão situações sistemáticas de interação com textos, a fim de que eles 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, pelo aluno.

Ao lado disso, assim como no padrão 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.



## Desempenho Recomendado

Os alunos do padrão recomendado situam-se a partir do ponto 500, ou seja, da faixa 500-550 da escala de proficiência. Neste padrão, 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 padrão. Como relação a *C6*, os alunos conseguem localizar informações em frases e textos de gêneros diversos, até mesmo em 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 histórias em quadrinhos, por exemplo. Contudo, têm ainda certa dificuldade de reconhecer o conflito gerador de um texto narrativo.

Quanto à *C7*, os alunos deste padrão 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 padrão.

É importante ressaltar que 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* estão em desenvolvimento, não se consolidando 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 padrão. 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 habilidades 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 padrão, 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 os alunos 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.

Vejamos dois exemplos de itens deste padrão. O primeiro item avalia a habilidade de identificar elementos que constroem a narrativa, a qual se refere à competência C4. *Localização de informações explícitas em textos*.

Leia o texto e responda à pergunta.

#### O Ninho

Num galhozinho escondido, no meio de uma mangueira,  
A se formar começava, uma família inteira.  
Começou bem aos pouquinhos, vinha graveto em graveto.  
Tomava forma de ninho, no meio do arvoredor.  
Todo dia ia crescendo, tinha forma interessante,  
e eu ficava só vendo, era um trabalho incessante.  
Quando prontinho ele estava, tudo bem quieto ficou.  
Lá dentro a fêmea esquentava os ovos que ela botou.  
O macho não descansava, tinha muito o que fazer.  
Toda hora ia e voltava, para buscar de comer.  
Mas o tempo foi passando e a natureza sabida  
Transformou os cinco ovinhos  
em cinco lindos bichinhos.

Música e letra: Teresa Vilela Cd: Meu Mundo Criança)

Quem buscava a comida?

- ☐ A família.
- ☐ A fêmea.
- ☐ O macho.
- ☐ Os bichinhos.

**C6. Localização de informações explícitas em textos**

**AL0572MG.D11N1**

**Proficiência: 571,11**

O item avalia a habilidade de identificar elementos que constroem a narrativa, no caso, um personagem. O item apresenta uma letra de música com rimas. Trata-se de uma narrativa de média extensão, que apresenta tema e linguagem atrativos para crianças. Para responder ao item, o aluno precisou identificar um personagem (*o macho*) a partir de uma ação praticada por ele (*buscar comida*). É importante destacar que o aluno precisou ler quase todo o texto para acertar o item, pelo fato de que a informação sobre o personagem a ser identificado se encontrava quase no fim do texto. Esse foi um elemento dificultador. A formulação dos distratores também foi outro elemento dificultador, tendo em vista que *família*, *fêmea* e *bichinhos* são personagens presentes no texto.

O segundo item que exemplifica este padrão de desempenho avalia a habilidade de distinguir fato de opinião sobre o fato, relacionada à competência *C9. Avaliação do leitor em relação aos textos*.

Leia o texto e responda à pergunta.

#### UM POUCO DA HISTÓRIA DE CECÍLIA MEIRELES

Cecília Meireles é uma das grandes escritoras da literatura brasileira. Ela nasceu no dia 7 de novembro de 1901, na cidade do Rio de Janeiro e seu nome completo era Cecília Benevides de Carvalho Meireles. Sua infância foi marcada pela dor e solidão, pois perdeu a mãe com apenas três anos de idade e o pai não chegou a conhecer (morreu antes de seu nascimento). Foi criada pela avó Dona Jacinta. Por volta dos nove anos de idade, Cecília começou a escrever suas primeiras poesias. Estudiosos de sua obra dizem que seus poemas encantam os leitores de todas as idades.

Disponível em: [http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia\\_meireles.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm) (Adaptado)

Qual frase apresenta uma opinião sobre Cecília Meireles?

- ☐ Foi criada pela avó dona Jacinta.
- ☐ Nasceu no dia 7 de novembro de 1901.
- ☐ Perdeu a sua mãe com apenas três anos de idade.
- ☐ Seus poemas encantam os leitores de todas as idades.

O item apresenta uma pequena biografia sobre a autora Cecília Meireles. O aluno deveria distinguir, dentre quatro frases, aquela que apresenta uma opinião sobre essa autora: “Seus poemas encantam os leitores de todas as idades”. Nessa frase que é o gabarito, especialmente a palavra “encantam” sinaliza a opinião do autor da biografia. As outras alternativas, os distratores, apresentam frases do texto – o que seria um elemento dificultador –, mas que retratam fatos e não opiniões do autor.

## Orientações pedagógicas

Os alunos que estão no padrão 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 o conhecimento de suas finalidades e locais de circulação.

Os alunos neste padrão 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 à 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.

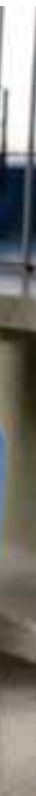
Outro aspecto importante diz respeito à diversificação de situações de leitura de modo a criar momentos de leitura individual, em duplas, coletiva e mediada ou não pelo professor. Cabe também promover situações em que os alunos expressem sua percepção sobre os textos lidos e a compreensão desses textos. 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.

## 5. Considerações finais

A partir dos dados apontados por essa avaliação censitária, verificou-se que ao longo do período em que o 3º ano foi avaliado censitariamente, identifica-se um processo de ampliação das aprendizagens dos alunos, nos diferentes padrões de desempenho. Embora os dados indiquem que houve significativos avanços ao longo do processo e, notadamente, no interstício de 2009-2010, é importante que os gestores da educação e do ensino continuem envidando esforços no sentido de reduzir o baixo desempenho e o desempenho intermediário.

O momento, embora indicie processos de ensino e aprendizagem cada vez mais amplos, aponta que os alunos mineiros são capazes de aprender mais e mais precocemente. É hora, portanto, de continuar ousando nas metas que agora podem ser ainda mais ousadas: ter todas as crianças mineiras alfabetizadas até os oito anos de idade e começar a construir estratégias as quais permitam que, muito em breve, o terceiro ano já venha a se constituir, para a maioria desses alunos, como um momento de consolidação da alfabetização. Reforça-se, assim, a certeza, sempre anunciada, 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 pelos alunos o que possibilitará que os estudantes sejam leitores e produtores 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 Sul

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

### Regional Mata

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

### Regional Triângulo

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

### Regional Norte

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

### Regional Vale do Aço

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