

ISSN 1983-0157

Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE PROALFA 2013

Revista Pedagógica

2013

PROALFA

Programa de Avaliação da Alfabetização

Revista Pedagógica
Língua Portuguesa



Apresentação

Caros EDUCADORES,

Encaminhamos os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), edição de 2013. As análises realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) confirmaram elevação recorde no percentual de alunos do 3º ano do ensino fundamental que sabem ler, escrever, interpretar e fazer sínteses de textos na Língua Portuguesa.

Pela primeira vez na história, o percentual ultrapassou a marca dos 90%, atingindo 93,1%. Em outras palavras, quer dizer que mais de 70 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental, em números absolutos, leem, escrevem, interpretam e fazem síntese de textos dentro do nível considerado recomendado.

Comparativamente, significa um aumento de 5,8 pontos percentuais em relação a 2012, quando 87,3% dos alunos encontravam-se no nível recomendado de letramento. E se compararmos com o primeiro resultado do Proalfa, apurado em 2006, o salto é ainda mais expressivo. Naquele ano, a avaliação identificou que o percentual de alunos no nível recomendado de letramento em Língua Portuguesa era de 48,6%.

Além do aumento expressivo no percentual de alunos no nível recomendado, os dados do Proalfa apontam para uma redução do percentual de alunos no chamado nível baixo de letramento. Em 2012, 5,3% dos alunos encontravam-se nesse nível e hoje são 2,7%. Esse é o menor percentual desde que o Proalfa foi aplicado pela primeira vez, em 2006.

Outro aspecto positivo foi a elevação no índice de participação. Em 2013, 95,1% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na rede estadual fizeram as provas. Isso significa que dos 80.138 que deveriam fazer as provas, mais de 76 mil participaram. Esse também é um percentual nunca antes atingido na história do Proalfa em Minas Gerais.

Os resultados da rede estadual de educação de Minas Gerais têm confirmado uma evolução duradoura e madura dos programas, ações e projetos desenvolvidos ao longo dos últimos anos. O que colhemos hoje é fruto do esforço, do empenho, da competência de anos de trabalho e da dedicação dos profissionais da educação. Portanto, os resultados confirmam a assertividade de medidas adotadas ao longo da última década.

Mas nossa missão se renova a cada ano. O bom resultado de hoje deve ser reconhecido e compartilhado. No entanto, nossa missão permanece e a cada resultado, renova-se. Permanece o compromisso com o aprimoramento, com a qualidade da educação e com o compromisso em formar cidadãos.

Sumário

1

Introdução
página 08

2

Alfabetização,
Letramento e
Avaliação
página 12

3

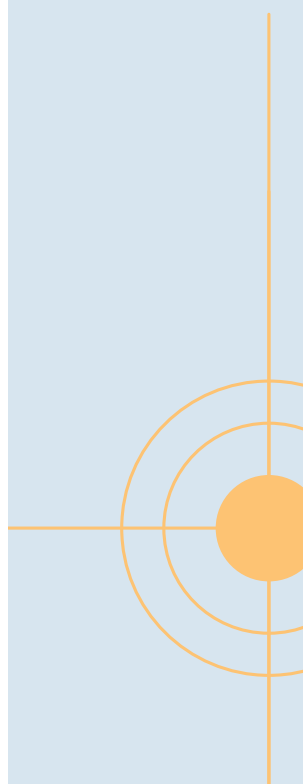
A matriz de referência
do Proalfa
página 14



O desempenho
dos alunos na
avaliação
página 19



Comentários
sobre alguns
itens do teste do
Proalfa 2013
página 23



Experiência
em foco
página 36



Os resultados
desta escola
página 40



1

Introdução

É com grande prazer que apresentamos à comunidade escolar a nova edição da Revista Pedagógica do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa. Nesta publicação são apresentados os resultados da avaliação censitária, aplicada a 229.711 alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede estadual e das redes municipais do estado de Minas Gerais, no ano de 2013.

O Proalfa é constituído por dois tipos de avaliação: amostral e censitária. As avaliações amostrais são aplicadas aos alunos que cursam o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental (EF). Na modalidade censitária temos a avaliação aplicada na etapa que encerra o Ciclo da Alfabetização, aos alunos cursantes do 3º ano EF, e a reavaliação dos alunos que, na edição anterior do Proalfa, foram diagnosticados com baixo desempenho. Desta forma, o programa possibilita um diagnóstico completo e consistente dos processos de alfabetização e letramento no estado.

Em sua oitava edição censitária, o Proalfa vem se firmando como importante instrumento que, a partir do diagnóstico do desempenho dos alunos, possibilita a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas mineiras. O sucesso dessa avaliação e seus impactos são frutos dos esforços e do compromisso dos diferentes atores que fazem a educação pública no estado de Minas Gerais: Gestores e Especialistas das Secretarias de Educação, Gestores Escolares, Especialistas de Educação Básica, Professores, pais e alunos. Todos esses atores têm contribuído efetivamente para que as avaliações sistêmicas aconteçam e para que seus resultados sejam, cada vez mais, discutidos e apropriados pelas escolas. Para expressar os sentidos que especialistas e professores atribuem às avaliações do Proalfa e sobre como as utilizam em sua prática cotidiana, apresentamos, na seção [Experiência em foco](#), entrevistas com profissionais da rede.

Avaliações externas como o Proalfa produzem informações importantes sobre as aprendizagens já consolidadas, assim como aquelas que estão em desenvolvimento pelos estudantes, neste caso específico, sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Dada a natureza dessa avaliação, ela abarca apenas algumas das muitas dimensões envolvidas nesse processo. Entretanto, a despeito de seus limites, as informações produzidas pelo Proalfa são importantes porque abordam aspectos essenciais relativos ao modo como os alunos estão se apropriando da linguagem escrita. Tais informações adquirem relevância à medida que são incorporadas ao cotidiano das escolas e das salas de aula, dos professores e gestores, tornando-se objeto de discussão, reflexão e planejamento de novas ações. Com o intuito de estimular esse movimento é que produzimos a presente Revista.

Nesta publicação apresentamos, inicialmente, os marcos teóricos que fundamentam o Programa de Avaliação da Alfabetização: os conceitos de alfabetização e letramento. Esses conceitos têm sido abordados em outros documentos oficiais, nacionais e estaduais, assim como têm ocupado lugar de destaque nas discussões no âmbito das escolas e na formação inicial e continuada de professores. Nesta revista retomamos esses conceitos com o intuito de evidenciar como foram abordados nos testes aplicados.

Na sequência, apresentamos a Matriz de Referência do Proalfa, ponto de partida para a elaboração dos itens que compuseram os testes. Alguns desses itens são analisados em seguida, discutindo-se o desempenho dos alunos na realização dos mesmos.

A partir da análise deste desempenho, considerando o conjunto de tarefas que os alunos demonstram ser capazes de realizar e o quanto essas tarefas se aproximam do que é desejável ao término do Ciclo da Alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental, são definidos os padrões de desempenho. Esses padrões também são apresentados e discutidos nesta Revista. Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica dos docentes, apresentamos, ainda, algumas sugestões de práticas pedagógicas com base nos padrões de desempenho definidos para o Proalfa.

Esperamos que, em seu conjunto, as informações e orientações presentes nesta publicação possam contribuir para fomentar, nas escolas mineiras, o debate sobre a alfabetização e o letramento e para fortalecer a perspectiva de troca de saberes e fazeres, própria à prática educativa.



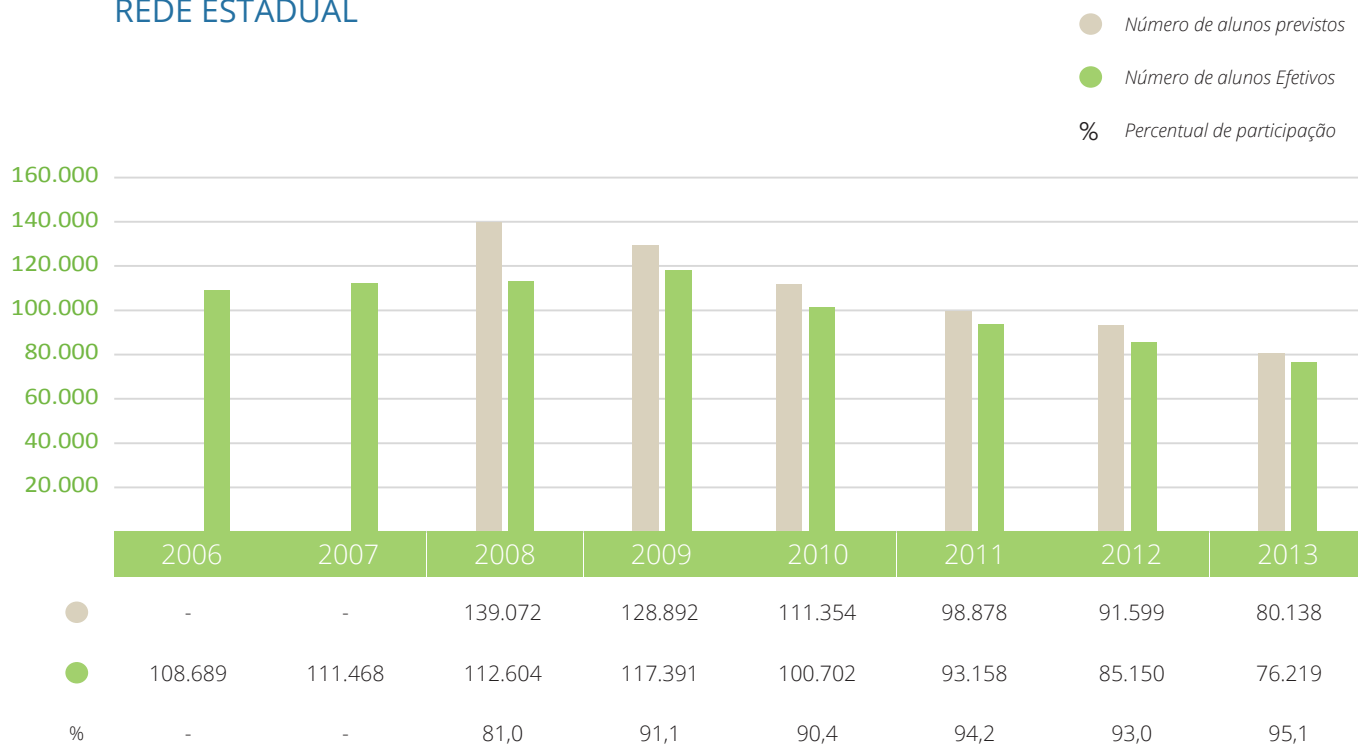
Trajetoária PROALFA

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Iniciado em 2005, o programa passou por sucessivas ampliações, agregando novas avaliações, como demonstra o quadro a seguir:

2005
• Avaliação amostral - 2� ano (apenas Rede Estadual)
2006
• Avaliação amostral - 2� ano
• Avaliação censitária - 3� ano
2007 – 2013
• Avaliação amostral - 2� ano
• Avaliação censitária - 3� ano
• Avaliação amostral - 4� ano
• Avaliação censitária Baixo Desempenho ¹

1 A avaliação do baixo desempenho (BD)   aquela aplicada aos alunos que, na avaliação censitária (3  ano) da edição anterior, obtiveram baixo desempenho, ou seja, não consolidaram as habilidades previstas para o período de escolaridade. Desta forma, o monitoramento da evolução da aprendizagem destes alunos é fundamental para o processo de intervenção pedagógica que visa integrá-los ao Padrão recomendado de leitura e escrita.

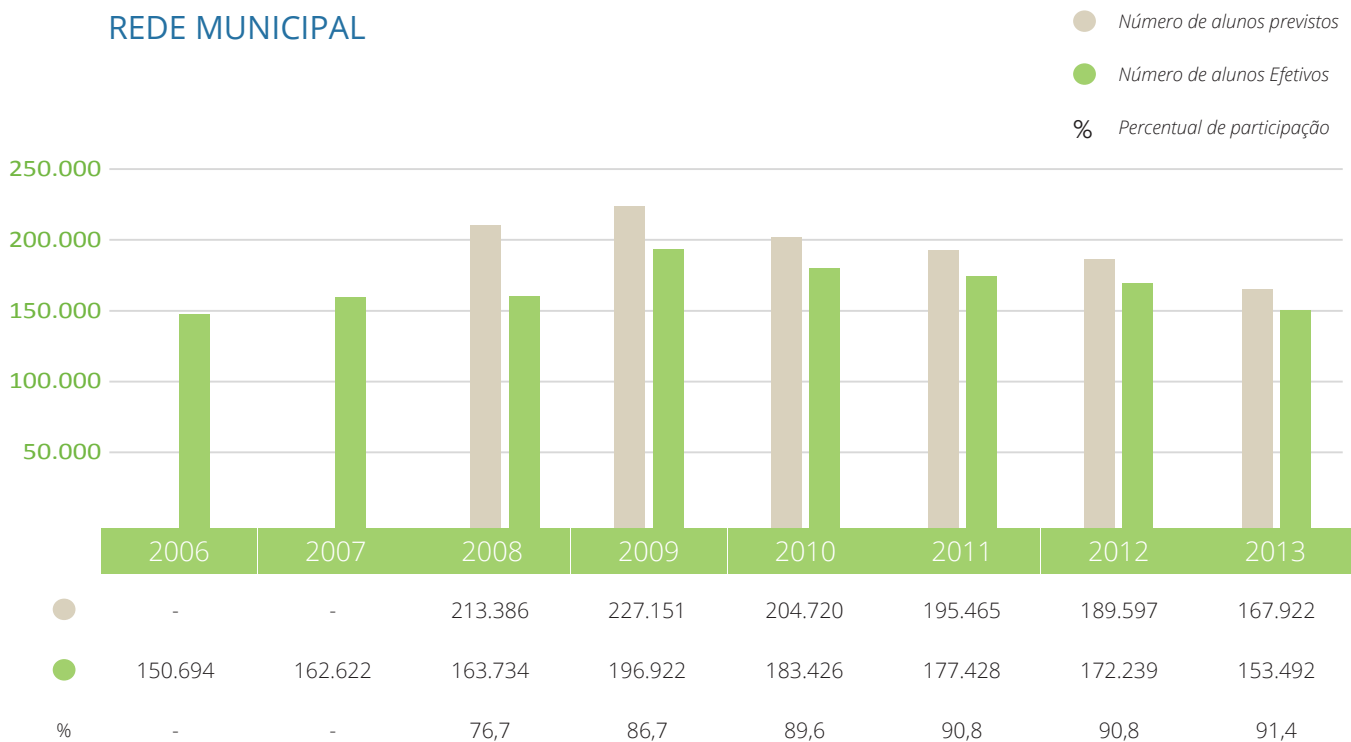
REDE ESTADUAL

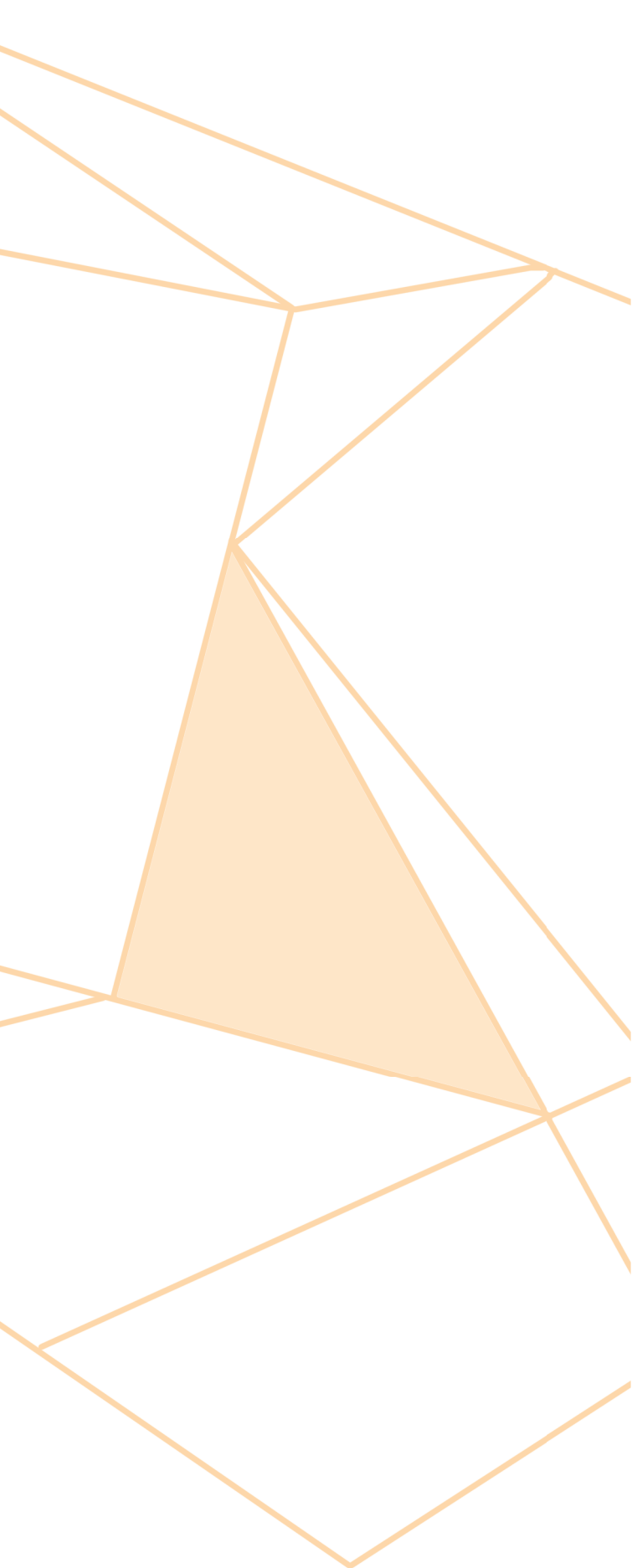


A incorporação de novos programas ao longo das edições do PROALFA visou à promoção de um diagnóstico cada vez mais abrangente dos processos de alfabetização e letramento na rede pública em Minas Gerais, a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Importa ressaltar que o 3º ano marca a conclusão do Ciclo da Alfabetização. Por isso, avaliar os alunos desta etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. Desta forma, a avaliação censitária do 3º ano torna-se indicador indispensável à proposição de políticas públicas correlatas à Alfabetização. Os gráficos a seguir mostram como a participação nesta avaliação tem evoluído nas redes:

REDE MUNICIPAL





2

Alfabetização, Letramento e Avaliação

As avaliações do Proalfa são parte de um conjunto de políticas públicas, cujo foco é a meta de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Para cumprir seu objetivo de monitorar o alcance dessa meta é necessário, portanto, que, em sua concepção, o Proalfa responda à pergunta: o que se entende por alfabetização?

Na atualidade podemos afirmar que existe um consenso entre docentes e especialistas que atuam na educação básica de que a alfabetização, considerada como processo de apropriação do sistema de escrita, deva se fazer em contextos de letramento, ou seja, de envolvimento dos alunos em práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, a alfabetização envolve a aprendizagem das regras que organizam o sistema de escrita em Língua Portuguesa (as direções da escrita, as relações entre fonemas e grafemas, os princípios formais da língua) e também os usos dessas regras em situações sociais nas quais a leitura e a escrita se façam necessárias (reconhecer a finalidade de um texto e a quem ele se dirige, consultar um texto para obter uma informação de que se necessite, dentre outras possibilidades). Essa é a concepção de alfabetização que orienta o Proalfa: uma concepção de alfabetização que envolve também a dimensão do letramento.

A esse respeito Kleiman (2007) afirma:

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como os componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentido aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros de uma situação comunicativa. (BRASIL, 1997, apud Kleiman, 2007, p. 6)

As situações comunicativas nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes são muitas e variadas. A depender do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, demandam-se determinadas práticas de letramento. Numa avaliação em larga escala não seria possível abarcar todas essas situações. Entretanto, a escola é um dos contextos privilegiados de circulação da leitura e da escrita e, portanto, podemos afirmar que o letramento escolar é uma, dentre as várias formas de letramento possíveis. Assim, no Proalfa, como em outras avaliações em larga escala da alfabetização, a exemplo da ANA (Avaliação nacional da Alfabetização), avalia-se o letramento escolar.

O conceito de letramento escolar relaciona-se à ideia de que a instituição escolar é apenas uma das diversas agências de letramento existentes na sociedade, na qual realizam-se práticas de letramento próprias a essa agência. (KLEIMAN, 2007). Esse conceito relaciona-se, ainda, à perspectiva de letramentos múltiplos, desenvolvido, no Brasil, dentre outros estudiosos, por Rojo (2009). Tal perspectiva busca analisar as repercussões e especificidades da existência de múltiplas agências de letramento na sociedade contemporânea, nas quais realizam-se práticas específicas de leitura e escrita que demandam diferentes competências leitoras aos sujeitos e que trazem, também, diferentes repercussões do ponto de vista de sua inserção na sociedade.

Para entendermos melhor o que isso significa, pensemos na seguinte situação: um professor alfabetizador, por exemplo, pode realizar com seus alunos uma visita ao mercado para pesquisar os preços de produtos que usarão numa receita culinária. Nessa visita, o professor orienta os alunos a ler os rótulos, verificar data de validade, observar e registrar preços etc. Na volta à escola pode, ainda, explorar os nomes dos produtos em atividades de reflexão sobre a língua: como escrever esses nomes, que letras usar. Esse conjunto de atividades constitui uma prática de letramento que, entretanto, é diferente daquela vivenciada quando essa mesma criança vai ao mercado com sua mãe ou outro familiar. Isso porque, na ida ao mercado com o professor, há objetivos previamente definidos e que dizem respeito à apropriação, pela criança, das dimensões formais da leitura e da escrita. Desta maneira, a escola se apropria de uma situação da vida cotidiana – a compra – para a promoção do ensino formal e sistemático. Essa é uma tarefa própria da escola e que vai perpassar as práticas de letramento escolar.

No Proalfa, o letramento escolar é contemplado à medida que se definem, na Matriz de Referência, as habilidades ligadas à produção de sentido, pelo leitor, para os textos e que devem ser sistematicamente abordadas pelas práticas de ensino, na escola. Também na escolha dos gêneros textuais, utilizados como suporte aos itens que compõem o teste, o letramento escolar é contemplado, uma vez que, esses gêneros são aqueles que circulam em diferentes contextos sociais e que devem ser objeto de trabalho na escola. Nas próximas seções dessa Revista, teremos a possibilidade de demonstrar como as dimensões do letramento escolar e da alfabetização foram contempladas pelo teste do Proalfa.



3

A matriz de referência do Proalfa

Nas avaliações em larga escala, o ponto de partida para a construção dos itens compõem compor o teste a ser aplicado aos alunos é a definição de uma Matriz de Referência.

A Matriz de Referência do Proalfa está organizada em tópicos, competências e descritores. Os tópicos são os eixos que constituem os processos de alfabetização e letramento, passíveis de serem avaliados por testes de múltipla escolha, como os do Proalfa. As competências são capacidades mais gerais que o aluno adquire a partir do desenvolvimento de algumas habilidades. Essas últimas são apresentadas na Matriz de Referência por meio dos descritores, contendo o detalhamento do que é avaliado por cada item que compõe o teste.

A seguir apresentaremos, no quadro 1, a Matriz de Referência do Proalfa e, no quadro 2, o detalhamento das habilidades que compõem a Matriz, com o intuito de oferecer mais elementos para a compreensão de como cada uma das habilidades pode ser contemplada pelos itens que compõem o teste.

Quadro 1 - Matriz de Referência do Proalfa

TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES/HABILIDADES AVALIADAS
T1 - Reconhecimento das convenções do sistema alfabético.	C1- Identificação de letras do alfabeto.	D1- Identificar letras do alfabeto. D2- Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. D3- Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra.
	C2- Uso adequado da página.	D4- Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.
T2- Apropriação do sistema alfabético.	C3- Aquisição da consciência fonológica.	D5- Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica). D6- Identificar sons de sílabas (consciência fonológica).
	C4- Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	D7- Compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.
	C5- Leitura de palavras e pequenos textos.	D8- Ler palavras.
		D9- Ler pequenos textos.
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. D11- Identificar elementos que constroem uma narrativa.
		D12- Inferir informações em textos.
	C7- Interpretação de informações implícitas em textos.	D13- Identificar assunto em texto. D14- Formular hipóteses.
		D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
	C8- Coerência e coesão no processamento de textos.	D16- Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto. D17- Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos, seleção lexical, repetição. D18- Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.
		D19- Distinguir fato de opinião sobre o fato.
		D20 - Identificar tese e argumentos.
	C9- Avaliação do leitor em relação aos textos.	D21- Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.
		D22- Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.
	C10- Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos.	D23- Identificar gêneros textuais diversos. D24- Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos.
T5- Produção Escrita	C11- Escrita de palavras.	D25- Escrever palavras.
	C12- Escrita de frases e textos.	D26- Escrever frases/textos.

Na edição de 2013 do Proalfa foram utilizados 28 itens de leitura, distribuídos entre diferentes descritores da Matriz de Referência. Não foram utilizados itens de escrita nessa avaliação.

Como é possível perceber a partir da observação do quadro 1, os tópicos que compõem a Matriz de Referência e os descritores que apresentam as habilidades relacionadas a esses tópicos abrangem diferentes dimensões do processo de alfabetização e do letramento escolar.

Desta forma, as habilidades relacionadas aos Tópicos 1 e 2 são aquelas que permitem ao alfabetizando se apropriar dos aspectos formais da língua, estando mais diretamente relacionadas à alfabetização. O desenvolvimento dessas habilidades requer que se realizem, no cotidiano das turmas de alfabetização, atividades sistemáticas de reflexão sobre a estrutura das palavras, sua sonoridade, assim como sobre as relações entre a fala e a escrita.

O Tópico 3 apresenta habilidades necessárias à formação do leitor autônomo, entendendo-se esse processo não apenas como a capacidade de decodificação do texto, mas como a adoção de uma postura ativa diante do texto, produzindo sentidos para ele. Esses sentidos permitem ao leitor ir além de uma leitura pontual do texto, interagindo com ele a partir da produção de inferências e apreendendo-o em sua globalidade. Nas habilidades relacionadas ao Tópico 3, as dimensões da alfabetização e do letramento estão imbricadas, assim como devem estar nas práticas pedagógicas. No cotidiano das salas de alfabetização, essas habilidades se desenvolvem à medida que os alunos são solicitados a ler e discutir, reflexivamente, com a ajuda do professor, textos de diferentes gêneros.

O Tópico 4 congrega habilidades mais diretamente relacionadas à dimensão do letramento, uma vez que este tópico focaliza as especificidades dos gêneros textuais e algumas práticas que mantêm relação direta com esses gêneros. O desenvolvimento dessas habilidades se dá a partir da exposição dos alunos a gêneros textuais variados, em seus suportes originais ou em suportes adaptados ao contexto escolar, como o livro didático. Também se dá à medida que o aluno é solicitado a observar e refletir sobre a estrutura

desses gêneros e seus objetivos, em situações nas quais eles sejam utilizados de forma significativa – por exemplo, quando os alunos são solicitados a ler e escrever bilhetes com o objetivo de estabelecer algum tipo de comunicação entre a turma.

Embora a Matriz de Referência apresente habilidades fundamentais à formação do leitor, ela não esgota todas as habilidades necessárias a essa formação. Portanto, a Matriz de Referência não pode ser confundida com a Matriz Curricular. Uma matriz de referência para avaliação é apenas um recorte do currículo, pois apresenta somente as habilidades passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, como é o Proalfa. Já uma matriz curricular apresenta, de forma mais ampla, as habilidades a serem contempladas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é válido ressaltar que, em Minas Gerais, a referência curricular para o Ciclo da Alfabetização é apresentada pelos cadernos que compõem a coleção “Orientações para Organização do Ciclo da Alfabetização”, elaborada pelo Ceale/UFMG, e as Matrizes Curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG.

No estado de Minas Gerais uma referência importante para as escolas e os professores alfabetizadores são os Guias do Alfabetizador. Neste material encontram-se orientações para o trabalho com turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental organizadas por bimestre.

O material pode ser consultado na página do Centro de Referencial Virtual do Professor, em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=104774&tipo=ob&cp=534741&cb=&ie=AlfabetizacaoNoTempoCerto

Como vimos, as habilidades que integram a Matriz de Referência são avaliadas a partir de itens de múltipla escolha e são apresentadas por meio de descritores. A seguir, apresentamos a descrição detalhada das características que os itens devem ter para que contemplem cada uma das habilidades de leitura da Matriz de Referência.

Quadro 2 - Detalhamento das habilidades de leitura apresentadas pelos descritores na Matriz de Referência do Proalfa, avaliadas em 2013

DESCRIPTOR	A HABILIDADE EM QUESTÃO E COMO ELA É AVALIADA
D1 - Identificar letras do alfabeto.	Avalia-se a habilidade de reconhecer letra(s) do alfabeto, ditadas pelo aplicador. Assim, os itens que avaliam o D1 podem apresentar letras isoladas ou uma sequência de letras para que o aluno a(s) identifique(m), dentre as alternativas de resposta.
D2 - Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	Avalia-se a habilidade de diferenciar letras de garatuhas, sinais de pontuação, pictogramas, números ou outros símbolos. Deste modo, nos itens que avaliam o D2, apresentam-se textos que circulam socialmente (p. ex.: placa, cartaz etc), para que o aluno identifique aqueles que contêm apenas letras (isoladas ou no contexto de palavras) e outros textos que apresentam letras/palavras conjugadas a outros sinais gráficos (p. ex.: a placa de um automóvel apresenta letras e números; já a placa de trânsito que indica a parada obrigatória, apresenta apenas a palavra "PARE").
D3 - Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra.	Avalia-se a habilidade de identificar diferentes tipos de letras, grafadas nas formas: maiúscula, minúscula, cursiva ou em outra fonte. Os itens que avaliam o D3 apresentam letras isoladas, sequências de letras ou ainda palavras, para que o aluno identifique, nas alternativas de respostas, as diferentes formas gráficas da(s) letra(s) apresentada(s), o que também determina o nível de dificuldade do item.
D4 - Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.	Avalia-se a habilidade de identificar a direção formal da escrita, ou seja, para proceder à leitura, o leitor deve olhar o texto, geralmente, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Os itens que avaliam o D4 solicitam, por exemplo, que o aluno identifique qual é a primeira ou a última palavra do texto ou do fragmento de texto apresentado no suporte do item ¹ .
D5- Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica).	Avalia-se a habilidade de o aluno identificar, ao ouvir uma palavra, a quantidade de sílabas que a constituem.
D6- Identificar sons de sílabas (consciência fonológica).	Avalia-se a habilidade de reconhecer sons de sílabas, ao ouvir palavras ditadas pelo aplicador. Os itens que avaliam o D6 devem verificar, por exemplo, se o aluno é capaz de comparar se uma mesma sílaba se repete em diferentes palavras. O grau de dificuldade do item pode estar ligado a fatores como: a) localização da sílaba (se no fim, no início ou no meio da palavra); estrutura silábica (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo etc).
D7 - Compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.	Avalia-se a habilidade de reconhecer a segmentação correta entre palavras numa frase, trecho/fragmento ou texto de curta extensão. Nos itens que avaliam o D7, verifica-se, por exemplo, se o aluno reconhece o número de palavras que compõe um pequeno texto, incluindo aquelas formadas por menos de três letras. Pode-se, ainda, verificar se o aluno é capaz de identificar o número de vezes que uma palavra se repete no texto apresentado. Uma outra forma de avaliar esta habilidade é apresentar uma frase segmentada de forma incorreta e solicitar que o aluno reconheça, dentre as alternativas de resposta, a segmentação correta.
D8 - Ler palavras.	Avalia-se a habilidade de ler silenciosa e corretamente uma palavra, realizando a associação entre significante (palavra escrita) e significado (representado pela imagem no suporte do item). Assim, nos itens que avaliam o D8, apresenta-se como suporte do item, uma imagem/figura para que o aluno a associe à sua escrita, decodificando a palavra corretamente, ou seja, lendo-a. O nível de dificuldade do item relaciona-se com a estrutura silábica da palavra a ser lida, podendo ser constituída por: a) sílabas canônica(s) - CV ou; b) estrutura(s) silábica(s) mais complexa(s) - V; VC; CCV; CVC.
D9 - Ler pequenos textos.	Avalia-se a habilidade de o aluno identificar uma informação explícita, em frases ou textos de curta extensão - uma ou duas frases.
D10 - Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares.	Avalia-se a habilidade de identificar uma informação explícita, em textos de maior extensão (mais de duas linhas) e/ou de gêneros e temas menos familiares (p. ex. reportagens, notícias, texto de curiosidade científica). Os itens que avaliam o D10 solicitam que o aluno identifique uma informação contida na superfície textual do suporte do item ² . Essa informação pode estar presente no início, no meio ou no fim do texto, o que corresponde ao nível de dificuldade do item avaliado.
D11 - Identificar elementos que constroem uma narrativa.	Avalia-se a habilidade de identificar no texto apresentado, elementos da narrativa tais como: o lugar onde os fatos se desenrolam; o tempo em que esses fatos acontecem; o conflito gerador da narrativa; as personagens que participam dos fatos narrados e suas ações; dentre outras possibilidades. Os itens que avaliam o D11 apresentam como suporte do item, textos ou fragmentos de textos de tipologia predominantemente narrativa, presentes em gêneros textuais, tais como: fábulas, lendas, contos, dentre outros. O nível de dificuldade do item pode estar ligado a fatores como, por exemplo: a) a extensão do texto; b) o vocabulário presente no mesmo; c) o tipo de informação solicitada (lugar, tempo, conflito gerador ou ações das personagens).
D12 - Inferir informações em textos.	Avalia-se a habilidade de o aluno inferir uma informação que não se encontra na superfície textual - explícita - mas que pode ser concluída a partir de outras informações apresentadas pelo texto. Pode-se, ainda, por exemplo, verificar se o aluno é capaz de inferir no texto apresentado no suporte do item, o sentido de uma palavra ou expressão.
D13 - Identificar assunto em texto.	Avalia-se a habilidade de identificar o assunto do texto, ou seja, seu sentido global. Os itens que avaliam o D13 solicitam, portanto, que o aluno realize um exercício de síntese, identificando o assunto que representa a ideia central do texto, dentre as alternativas de respostas.

DESCRIPTOR	A HABILIDADE EM QUESTÃO E COMO ELA É AVALIADA
D14 - Formular hipóteses.	Avalia-se a habilidade de reconhecer/antecipar o assunto/conteúdo de um texto. Os itens que avaliam o D14 solicitam que o aluno antecipe o assunto/conteúdo a ser lido, a partir de uma imagem (p. ex.: a capa de uma revista) e/ou de pistas textuais (p. ex.: o título ou a diagramação do texto).
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	Avalia-se a habilidade de identificar as marcas linguísticas (advérbios, conjunções, etc.) que permitem a construção de uma sequência lógica entre as ideias presentes no texto, estabelecendo relações entre suas partes. Os itens que avaliam o D15 apresentam, no suporte do item, textos ou fragmentos de textos em que predominam sequências narrativas ou expositivas/argumentativas, onde o aluno é solicitado a identificar, por exemplo, palavras que dão a ideia de tempo ou de lugar (expressas por advérbios) ou aquelas que expressem relações de causa, consequência, finalidade, oposição, dentre outras (caracterizadas por conjunções).
D16 - Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	Avalia-se a habilidade de recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento no texto lido. Assim, nos itens que avaliam o D16, os alunos devem ser capazes de reconhecer a quem ou a o quê se refere um pronome pessoal, uma elipse ² , um pronome relativo, um pronome demonstrativo, a designação de um nome próprio, dentre outras possibilidades.
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos, seleção lexical, repetição.	Avalia-se a habilidade de identificar os efeitos de sentido a partir da utilização de recursos gráficos (p. ex.: caixa alta ou grifo – itálico, negrito, sublinhado...), do léxico (vocabulário) e da repetição de um termo num determinado texto. Deste modo, os itens que avaliam o D17, solicitam que o aluno identifique, por exemplo, o humor ou a ironia no texto, desencadeados pelo uso desses recursos.
D18 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.	Avalia-se a habilidade de identificar a fala/discurso direto ou indireto em um texto. Nos itens que avaliam o D18, o aluno terá que demonstrar quem reconhece quem “está com a palavra” ou quem é o narrador do texto. Ele fará isso com base nas marcas linguísticas que o texto apresenta como, por exemplo, o uso do gênero masculino ou feminino, o uso de diminutivos, o uso das pontuações que marcam o diálogo, dentre outras possibilidades.
D19 - Distinguir fato de opinião sobre o fato.	Avalia-se a habilidade de o aluno diferenciar, num texto no qual são apresentados fatos e opiniões sobre fatos, os fatos que efetivamente ocorreram das opiniões do narrador e/ou de um personagem sobre o que está sendo narrado ou relatado. O aluno pode, por exemplo, apoiar-se em pistas textuais, como palavras ou expressões que indicam a opinião do autor ou personagem, tais como: a) adjetivos ou locuções adjetivas (p.ex.: felizmente / lamentavelmente); b) advérbios ou locuções adverbiais (p. ex.: aliás, até, ainda, já etc); c) verbos (p. ex.: acredito, imagino, confesso etc).
D20 ³ - Identificar tese e argumentos.	Avalia-se a habilidade de distinguir a tese de um texto dos argumentos usados pelo autor para sustentar essa tese. Os itens que avaliam o D20 solicitam, por exemplo, que o aluno identifique qual é a ideia defendida no texto.
D21 ⁴ - Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.	Avalia-se a habilidade de identificar marcas de oralidade em um texto escrito ou justificar determinada linguagem (coloquial, regional, formal) presente no texto em função dos objetivos a que ele se propõe.
D22 - Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.	Avalia-se a habilidade de reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais. Os itens que avaliam o D22 solicitam, por exemplo, que o aluno identifique o lugar adequado de inserção de uma palavra na ordem alfabética em uma lista ou agenda. Espera-se, também, que o aluno saiba distinguir e reconhecer os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico, etc).
D23 - Identificar gêneros textuais diversos.	Avalia-se a habilidade de identificar determinado gênero textual, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características linguístico-discursivas. Os itens que avaliam o D23 solicitam, por exemplo, que o aluno reconheça o gênero textual a partir de seu modo de apresentação e/ou de seu tema/assunto e de seu suporte.
D24 - Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos.	Avalia-se a habilidade de identificar a finalidade de um determinado gênero textual, ou seja, para quê ele foi escrito. Os itens que avaliam o D24 solicitam, por exemplo, que o aluno reconheça o propósito comunicativo do texto, a partir de seu modo de apresentação, do tema/assunto tratado e/ou do suporte em que ele circula.

Obs: Em 2013, os testes não contemplaram itens de escrita, referente aos descritores D25 e D26.

1 Suporte do item é o texto (ou a figura) oferecido como estímulo para a resolução da situação-problema proposta pelo item. Por exemplo, o texto a ser lido pelo aluno ou a figura cujo nome ele deverá identificar.

2 A elipse é uma figura de linguagem que consiste na omissão de um termo que pode ser facilmente identificável pelo contexto. Por exemplo: “Marta não quis tomar café. Saiu apressada.”. Na segunda oração, o substantivo “Marta” foi omitido, mas ele pode ser inferido a partir da leitura da oração anterior.

3 Habilidade não avaliada pelo teste do 3º ano EF; geralmente avaliada do 4º ano EF, em diante.

4 Habilidade não avaliada pelo teste do 3º ano EF; geralmente avaliada do 4º ano EF, em diante.

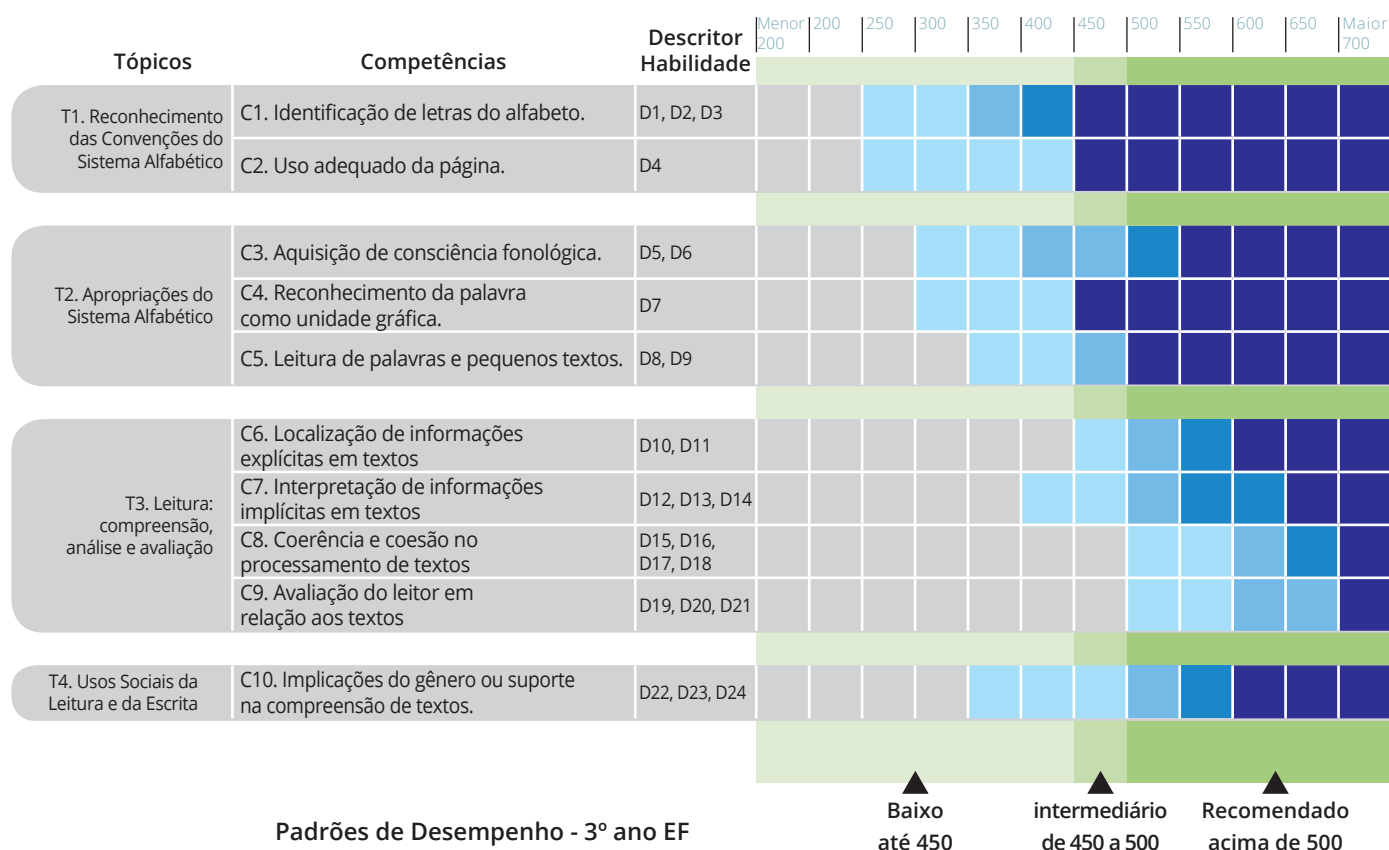


4

O desempenho dos alunos na avaliação

Nesta seção serão apresentados os resultados dos alunos na avaliação censitária do 3º ano do ensino fundamental do Proalfa 2013. Como vimos, essa avaliação foi composta por 28 itens que avaliaram as habilidades apresentadas na Matriz de Referência do Proalfa.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA



O ponto de partida para a análise dos resultados é a escala de proficiência do Proalfa, que é a mesma desde a primeira edição desta avaliação. Graças a essa escala é possível analisar o desempenho dos alunos no teste a partir de critérios estatísticos e pedagógicos. Os critérios estatísticos permitem analisar o comportamento dos itens e dos alunos na avaliação. Os critérios pedagógicos permitem compreender o que esse desempenho significa frente ao que seria desejável, em termos de aprendizagens para a etapa de escolaridade avaliada.




A escala de proficiência do Proalfa pode ser comparada a uma régua que vai de 0 a 1000 pontos, apresentados em intervalos de 50 em 50 pontos, como é possível observar na primeira linha da escala, acima. A cada intervalo denominamos um “nível de proficiência”.

Os itens que compõem o teste são alocados na escala a partir dos critérios estatísticos observados na pré-testagem – processo que antecede a aplicação à população-alvo do teste¹. A partir da interpretação pedagógica dos níveis da escala, ou seja, dos descritores/habilidades que os alunos que se encontram em cada nível de proficiência demonstraram ter desenvolvido ao realizar o teste, foram definidos os padrões de desempenho para o 3º ano do Ensino Fundamental, a saber: Baixo, Intermediário e Recomendado. Esses padrões estão indicados na última linha da escala e demarcados com diferentes tons de verde.

¹ A pré-testagem é realizada com alunos do mesmo ano de escolaridade a ser avaliado e com características semelhantes à população-alvo – no caso analisado aqui, o 3º ano do EF.

O quadro 3, abaixo, sintetiza as habilidades de leitura compreendidas em cada padrão de desempenho:

Quadro 3 – Padrões de Desempenho e síntese de habilidades de leitura / Proalfa – 3º ano EF

Padrão de Desempenho	Ponto da Escala	Características do Padrão	Síntese Habilidades
<p>Baixo</p> 	Até 450	Os alunos com baixo desempenho ainda não podem ser considerados alfabetizados. Os que se encontram em níveis abaixo dos 400 pontos desenvolveram apenas habilidades elementares relacionadas à apropriação do sistema alfabético, como reconhecer letras do alfabeto e contar as sílabas de uma palavra. Aqueles que se encontram nos níveis mais altos do padrão – entre 400 e 450 pontos – conseguem apenas ler palavras.	Leitura de palavras.
<p>Intermediário</p> 	450 a 500	Os alunos com desempenho intermediário conseguem realizar a leitura de pequenos textos, mas essa leitura está restrita à localização de informações que se encontram na superfície textual – informações explícitas. Também tem início neste padrão o reconhecimento de semelhanças fonéticas entre sílabas de diferentes palavras.	Leitura de palavras. Localização de informação em frases e outros pequenos textos.
<p>Recomendado</p> 	Acima de 500	Os alunos com desempenho recomendado desenvolveram habilidades de leitura que lhes permitem ler, com compreensão, textos mais extensos, inferindo informações, identificando o assunto de que trata o texto e estabelecendo relações entre partes do texto, como reconhecer o espaço e o tempo em que se desenrolam os fatos numa narrativa. Também identificam o gênero e a finalidade de textos que circulam em contextos sociais mais próximos às situações da vida cotidiana. Alunos com proficiência acima de 550 pontos identificam o local de inserção de palavras na ordem alfabética, identificam o referente de pronomes pessoais e reconhecem o efeito de sentido produzido pelo uso do sinal de interrogação e de outras notações, como a letra maiúscula e o negrito. Essas capacidades se ampliam à medida que se avança nos níveis de proficiência.	Ampliação da capacidade de localização de informação explícita, inclusive em texto que apresenta dados numéricos. Desenvolvimento de habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos de curta e média extensão.

A interpretação pedagógica dos padrões de desempenho nos mostra que os alunos que se encontram no **padrão de desempenho Baixo** desenvolveram apenas habilidades muito elementares, especialmente se considerarmos que já se encontram em seu 3º ano de escolarização. Esses alunos ainda não estão alfabetizados. As intervenções pedagógicas junto a esses alunos devem contemplar atividades nas quais eles sejam estimulados a observar e refletir sobre as relações entre grafemas e fonemas, sobre a estrutura das

palavras, além de promover a familiaridade dos alunos com situações de leitura e de escrita variadas, mediadas pelo professor, e com diferentes gêneros textuais.

Os alunos que se encontram no **padrão de desempenho Intermediário** alcançaram um desenvolvimento importante de seu processo de alfabetização, pois leem palavras e pequenos textos. Entretanto essas habilidades ainda não são suficientes para que possam interagir com autonomia com os textos que leem, uma vez que suas

habilidades de leitura se restringem à localização de informações explícitas em textos curtos e de gêneros familiares. As intervenções pedagógicas junto a esses alunos devem, portanto, contribuir para que possam interagir com textos mais extensos, indo além das informações que se encontram na superfície textual.

Quanto aos alunos que se encontram no **padrão de desempenho Recomendado**, percebe-se que eles também necessitam de intervenções pedagógicas que lhes permitam avançar em sua formação enquanto leitor. Neste padrão de desempenho, que se inicia a partir dos 500 pontos na escala de proficiência em leitura, encontramos as habilidades que apresentam maior desafio, sendo essas relacionadas à interação com gêneros textuais mais complexos, com textos mais extensos e ao estabelecimento de relações entre partes do texto, como a identificação de elementos de uma narrativa etc.

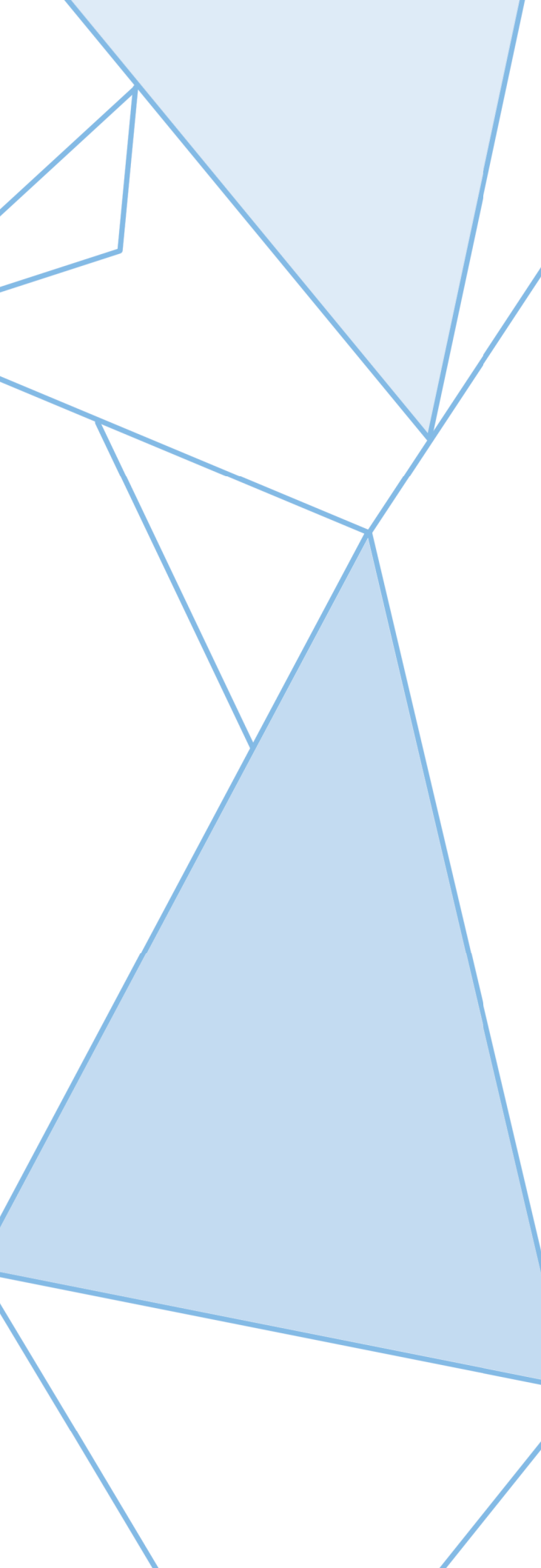
Na tabela 1, apresentamos a distribuição dos alunos que realizaram o teste pelos padrões de desempenho anteriormente descritos, nas três últimas edições do Proalfa.

Podemos observar que, de 2012 para a última edição do Proalfa, em 2013, os alunos do terceiro ano, tanto da rede estadual, quanto das redes municipais, apresentaram uma melhora no seu desempenho. Houve uma diminuição do percentual de alunos nos padrões Baixo e Intermediário e um aumento desse percentual no padrão Recomendado, na rede estadual e nas redes municipais. Esse resultado retoma a tendência anterior, de melhora, ano a ano, do desempenho dos alunos. Chama atenção o pequeno percentual de alunos no padrão mais baixo de desempenho. É importante salientar, que esses alunos merecem maior atenção das escolas e das redes, com intervenções pedagógicas direcionadas para que possam avançar, adequadamente, em seu processo de aprendizagem.

Nas próximas seções, além dos resultados da sua escola, será possível conhecer itens que caracterizam os Padrões de Desempenho, e sugestões de práticas pedagógicas que podem contribuir para a realização de um bom trabalho, visando ao desenvolvimento das habilidades não consolidadas pelos alunos que ainda se encontram nos padrões mais baixos.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por padrão de desempenho / Proalfa - 3º ano EF

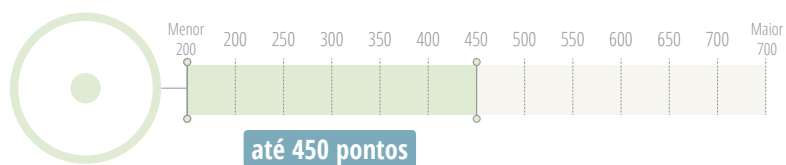
REDE DE ENSINO	EDIÇÃO	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
ESTADUAL	2011	4,2	6,9	88,9
	2012	5,3	7,4	87,3
	2013	2,7	4,2	93,1
REDE DE ENSINO	EDIÇÃO	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
MUNICIPAIS	2011	11,1	13,2	75,7
	2012	12,3	14,1	73,6
	2013	8,9	10,7	80,4



5

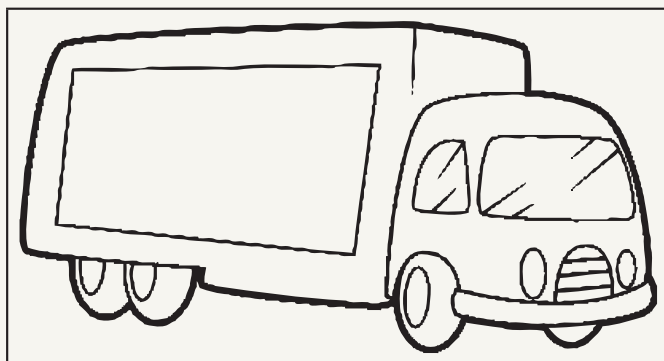
Comentários sobre alguns itens do teste do Proalfa 2013

Nesta seção apresentaremos e analisaremos alguns itens que compuseram o teste do Proalfa 2013. Em seguida faremos algumas sugestões de intervenções pedagógicas que seriam adequadas a alunos que se encontram em cada um dos Padrões de Desempenho,

Baixo

P030244E4

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

☐ CALÇADÃO

☐ CAMINHÃO

☐ GALEÃO

☐ GAVIÃO

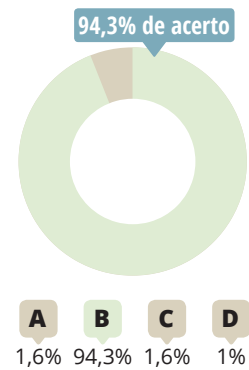
Esse item avalia a habilidade de **ler palavras**. Neste caso, na palavra que dá suporte ao item – caminhão – aparece um dígrafo – “nh”- e a marca de nasalização “ão”, o que contribui para aumentar o grau de dificuldade de realização da tarefa, uma vez que essa palavra não é formada apenas por sílabas com o padrão consoante/vogal (padrão canônico).

Alunos que optaram pela alternativa B, o gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, pois identificaram corretamente, dentre as alternativas de resposta, a palavra “caminhão”.

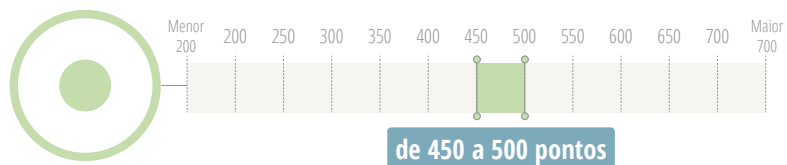
Os alunos que optaram pela alternativa A, provavelmente, só observaram as sílabas inicial e final da palavra apresentada nesta alternativa – calção – que são semelhantes às sílabas inicial e final da palavra “caminhão”.

Os alunos que marcaram a alternativa C podem ter confundido os formatos das letras “C”, que é a primeira letra de “CAMINHÃO” e “G”, que é a primeira letra de “GALEÃO” e/ou ter observado apenas a sílaba final de “galeão”, semelhante à sílaba final de “caminhão”.

A partir desses resultados pode-se inferir que os alunos que não acertaram o item ainda apresentam dificuldades de leitura de palavras. Essas dificuldades podem estar relacionadas a não percepção da pequena variação no formato das letras C e G, pois essas possuem grafias semelhantes, passíveis de serem confundidas. Outra dificuldade pode estar relacionada a não percepção sonora da sílaba inicial da palavra caminhão: a sílaba “ca” pode ter sido confundida com “ga” de galeão e gavião. E, por fim, o aluno pode ter encontrado dificuldade em ler palavras nas quais apareçam sílabas que difiram do padrão consoante/vogal.



Intermediário




AL20038MG


INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR







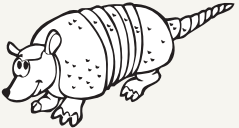

ATENÇÃO:

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

DIZER:

 Veja as figuras: barata, sapato, porta, tatu.

 Faça um X no quadradinho em que os nomes das duas figuras terminam com a mesma sílaba (ou pedaço).

<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

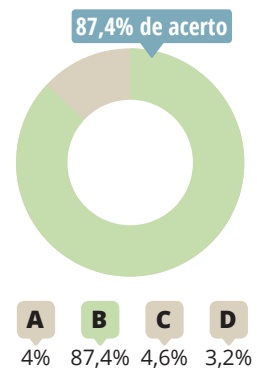
Este item avalia a habilidade de o aluno **identificar semelhanças entre sons de sílabas**, uma habilidade relacionada ao desenvolvimento da **consciência fonológica**. Este desenvolvimento é importante no processo de alfabetização porque graças a ele o alfabetizando percebe que a palavra é formada por segmentos menores que ela própria, no caso deste item, por sílabas.

No item são apresentados, nas alternativas de resposta, pares de palavras para que o aluno identifique em qual dos pares as sílabas finais das palavras são iguais. O gabarito – alternativa B – apresenta o par PORTA/BARATA. Os alunos que acertaram o item identificaram o som da sílaba final de ambas as palavras do par, demonstrando ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item.

Os alunos que assinalaram a alternativa A provavelmente não identificaram a diferença entre os sons das vogais “o” e “a”, respectivamente aquelas que são o centro das sílabas finais das palavras BARATA e SAPATO.

Alunos que marcaram a alternativa C, na qual é apresentado o par SAPATO e TATU, podem ter feito essa escolha por consideraram que o som final da palavra sapato seria “tu” – “sapatu”- e não “to”.

Aqueles alunos que optaram pela alternativa D, provavelmente, não identificaram a diferença entre os sons das vogais “u” e “a”, respectivamente aquelas que são o centro das sílabas finais das palavras TATU e PORTA.



AL834MG

INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

ATENÇÃO:

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

DIZER:

 Leia a tabela abaixo.

SUJEIRA QUE VAI LONGE!			Veja quanto tempo alguns materiais demoram para se decompor na natureza:		
PAPEL de 3 a 6 meses	TECIDO de 6 meses a 1 ano	CHICLETE 5 anos	METAL mais de 100 anos	PLÁSTICO mais de 100 anos	VIDRO 1 milhão de anos
					

Recreio. São Paulo: Abril, ano 11, n. 533, 27 maio 2010. p. 19.

Qual material demora 5 anos para se decompor na natureza?

☐ Chiclete.

☐ Metal.

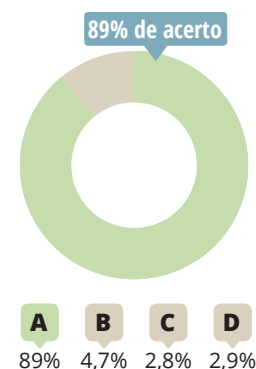
☐ Papel.

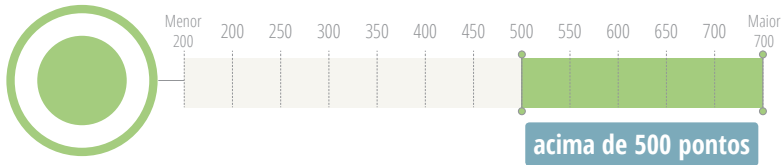
☐ Plástico.

Este item avalia a habilidade de **ler um pequeno texto**. Neste caso, o texto que dá suporte ao item, um quadro informativo, conjuga linguagem verbal e não verbal e requer que o leitor faça a leitura das informações das linhas e colunas do texto. É, portanto, um gênero textual que tem uma forma de organização espacial específica. A presença da linguagem não verbal contribui para que o item possa ser considerado de dificuldade mediana.

Os alunos que optaram pela alternativa A demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada. Esses alunos identificaram, dentre as alternativas de resposta, a informação solicitada pelo comando do item, resolvendo adequadamente a situação proposta.

Alunos que escolheram as alternativas B, C ou D, não conseguiram localizar a informação solicitada. Esses alunos podem ter encontrado dificuldade em compreender o modo como as informações são apresentadas no texto que dá suporte ao item. Essa dificuldade pode ter ocorrido por problemas relacionados à decodificação das palavras – os alunos não conseguiram ler o que estava escrito – ou à compreensão do modo como se organiza esse gênero textual – os alunos não têm familiaridade com textos dessa natureza.



Recomendado

P030401E4

Leia o texto abaixo.

A história que contam tradicionalmente sobre a origem da batata chips é a de um cozinheiro nova-iorquino chamado George Crum e um cliente reclamão.

O cliente havia devolvido o prato, reclamando que as batatas eram muito grossas, empapadas e sem-graça. Sentindo-se desonrado, o cozinheiro cortou as batatas o mais fino que podia, salgando-as pesadamente e fritando-as até ficarem crocantes.

Para sua surpresa, o cliente adorou o prato, que foi parar no menu do hotel onde o cozinheiro trabalhava!

Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/album/flancisco_comidasporacidente_album.jhtm>. Acesso em: 4 set. 2012. (P030373E4_SUP)

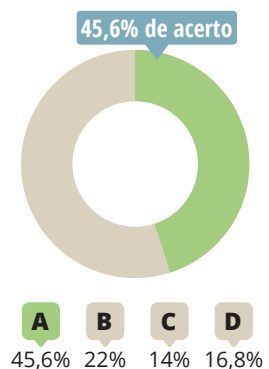
Nesse texto, qual é o trecho que mostra uma opinião?

- ☐ “as batatas eram muito grossas, empapadas e sem-graça.”.
- ☐ “o cozinheiro cortou as batatas o mais fino que podia,”.
- ☐ “salgando-as pesadamente e fritando-as até ficarem crocantes.”.
- ☐ “foi parar no menu do hotel onde o cozinheiro trabalhava!”.

O item avalia a habilidade de *distinguir fatos de opinião relativa a fatos*. Neste caso, o suporte do item é um texto informativo, de curiosidade, e a opinião que se solicita que o aluno identifique está expressa num julgamento de valor sobre as batatas: eram sem-graça. Como essa opinião não vem marcada por um verbo que a apresente claramente como, por exemplo, o verbo “achar”, o item pode ser considerado de difícil resolução.

Os alunos que optaram pela alternativa A, demonstram ter desenvolvido a habilidade avaliada, pois identificaram esta alternativa como manifestação de uma opinião de um dos personagens tratados pelo texto, ainda que o verbo “achar” ou “considerar” não apareça explicitamente, demarcando esta opinião .

Os alunos que marcaram as alternativas B, C ou D consideraram como opinião fatos narrados no texto, demonstrando não ter desenvolvido, ainda, a habilidade avaliada.



Leia o texto abaixo.

As serpentes

Existem cerca de 3 mil espécies de cobras no mundo. Uma delas é a serpente.

As serpentes vivem de muitos jeitos. Umas preferem comer, passear e namorar durante o dia, outras à noite. Algumas vivem no chão, outras nas árvores, embaixo da terra ou na água. As serpentes mostram a língua para sentir odores que estão no ar. Elas sentem estes odores pelas duas pontinhas da sua língua.

Disponível em: <http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/ciencia/bichos/conteudo_49387.shtml?vc_sabia/vocesabia_49341.shtml>.
Acesso em: 21 jul. 2010. (P030190BH_SUP)

Nesse texto, o trecho que dá uma ideia de lugar é

- ☐ “Existem cerca de 3 mil espécies...”.
- ☐ “... passear e namorar durante o dia...”.
- ☐ “Algumas vivem no chão, outras nas árvores, embaixo da terra...”.
- ☐ “...sentem estes odores pelas duas pontinhas da sua língua.”.

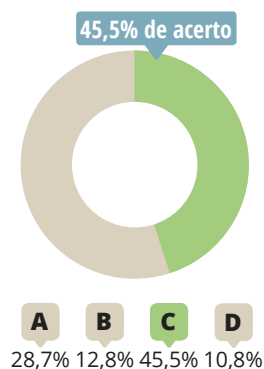
Este item avalia a habilidade de **estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto**. O texto que dá suporte ao item é um texto que informa sobre características das serpentes e os alunos devem identificar o trecho no qual há uma ideia de lugar.

Os alunos que optaram pela alternativa C identificaram o trecho no qual há uma referência ao lugar onde vivem as serpentes, marcada por conjunções (no/nas) e pelo advérbio “embaixo”.

Alunos que optaram pela alternativa A provavelmente confundiram uma ideia de quantidade com a ideia de lugar, solicitada no comando do item.

Alunos que marcaram a alternativa B provavelmente confundiram uma ideia de tempo com a ideia de lugar, solicitada no comando do item.

Aqueles alunos que marcaram a alternativa D provavelmente confundiram uma ideia de modo com a ideia de lugar, solicitada no comando do item.



P030068D3

Leia o texto abaixo.

Um Ogro, duas bruxas e três fadas

As pessoas que não me conhecem bem costumam me chamar de papão. Dizem que eu assusto as criancinhas. Mas isso é mentira. O que eu gosto, realmente, é de fazer mágicas, de transformar as coisas. Elas, entretanto, não saem como eu planejo. Acho que é porque ainda sou inexperiente e não sei fazê-las direito. Outro dia tive a maior decepção. Tentei transformar uns ratinhos em cavalos e sabem o que eles viraram? Cabritos! Onde já se viu tamanha trapalhada?! Cabrito algum puxa carruagem, não é mesmo? Eles saíram dando pinotes, isso sim. É ... se a Cinderela dependesse de mim para ir a um baile.

PRADO, Zuleika de Almeida. *Um Ogro, Duas Bruxas e Três Fadas*. Curitiba: Arco-Iris, 1996. (P030068D3_SUP)

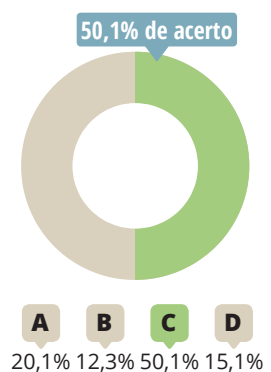
No trecho “**Elas**, entretanto, não saem como eu planejo.”, a palavra “elas” está o lugar de

- ☐ criancinhas.
- ☐ coisas.
- ☐ mágicas.
- ☐ pessoas.

O item avalia a habilidade de [estabelecer relações de continuidade temática entre partes de um texto, a partir da recuperação de elementos de referência](#). Neste caso a referência é feita por um pronome pessoal – “elas”, que recupera um elemento citado anteriormente no texto: o substantivo “mágicas”. O texto que dá suporte ao item é uma narrativa de temática compatível com a faixa etária avaliada e vocabulário simples.

Os alunos que optaram pela alternativa C identificaram o referente do pronome pessoal “elas” corretamente, estabelecendo, assim, uma relação de continuidade entre dois períodos do texto. Esses alunos demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada.

Alunos que optaram pelas alternativas A, B ou D identificaram como referente do pronome pessoal “elas” outros substantivos femininos anteriormente citados no texto que, entretanto, não são o referente em questão. Essa identificação incorreta do referente do pronome pessoal “elas” compromete a compreensão que esses alunos tiveram do texto e demonstra que ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item.



SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO BAIXO

Neste padrão encontram-se alunos que desenvolveram apenas habilidades básicas de apropriação do sistema de escrita alfabético. São, portanto, alunos em etapas iniciais do processo de alfabetização. Por essa razão as intervenções pedagógicas direcionadas a esses alunos devem focalizar: o estabelecimento de relações entre fala e escrita, a reflexão sobre a estrutura das palavras, a leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos em situações significativas para os alunos.

Para que o aluno estabeleça relações entre fala e escrita é interessante o trabalho com textos de memória – parlendas, versos, cantigas populares – que os alunos já conhecem de cor. O professor escreve o texto e convida os alunos a recitarem ou cantarem, apontando os versos que o compõe à medida que as recitam ou cantam.

Atividades nas quais o professor registra textos ditados pelos alunos à vista deles também são importantes para que os alunos observem o próprio ato de escrever: os espaços entre as palavras, o movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo, a correspondência entre o que é ditado e o que é escrito, dentre outros aspectos. Depois de fazer o registro o professor pode explorar o texto com os alunos: Quantas linhas possui? Quantas palavras em determinada linha? Quais palavras se repetem? Onde são usadas letras maiúsculas? Por quê? Os textos a serem registrados podem ser relatos de experiências vividas pela turma, reconto de histórias, poesias conhecidas ou criadas pelo grupo, legendas para fotos ou desenhos, dentre outras possibilidades.

Na Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização e Complementar (1º ao 5º ano do EF) – da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, podem ser encontrados exemplos de atividades que contribuem para que alunos com padrão de desempenho baixo desenvolvam as habilidades necessárias para avançar em seu processo de alfabetização e letramento. Consulte-a!

SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO INTERMEDIÁRIO

Os alunos que apresentam desempenho no padrão intermediário necessitam de intervenções que lhes permitam desenvolver maior autonomia e proficiência em sua interação com textos de diferentes gêneros. Para tanto, o professor deve proporcionar diferentes situações que ampliem o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura dos alunos tais como:

- » Solicitar aos alunos que leiam os enunciados dos exercícios;
- » Proporcionar situações compartilhadas de produção de texto, em que professor seja o escriba, como, por exemplo: Escrever coletivamente os bilhetes que fazem a comunicação entre escola e família (avisos, recados, pedidos de autorização);
- » Solicitar que os alunos leiam textos oralmente – fábulas, contos, anedotas, dentre outros e, em seguida comentar sobre o que leram, avaliando afetivamente o texto lido, fazendo extrapolações;
- » Fazer a leitura diária de alguma seção de um jornal, explorando as habilidades de leitura, compreensão textual e características e função do gênero lido.

Outras atividades que cumprem o mesmo objetivo daquelas sugeridas aqui também podem ser encontradas na Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização e Complementar do Estado de Minas Gerais, especialmente no eixo “Leitura” da referida matriz. Consulte-a!

SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO RECOMENDADO

Os alunos que apresentam desempenho no padrão recomendado já desenvolveram importantes habilidades de leitura considerando a etapa de escolarização em que se encontram. As intervenções junto a esses alunos devem, portanto privilegiar novos desafios, para que continuem avançando em seu processo de formação enquanto leitores e produtores de textos.

Para esses alunos é importante que seja oportunizado o contato com gêneros textuais mais sofisticados para que sejam capazes de interagir de forma competente com os textos trabalhados nos diversos componentes curriculares – História, Geografia, Ciências da Natureza, Matemática, Artes – além daqueles habitualmente trabalhados no componente Língua Portuguesa. Assim, o trabalho com diferentes tipologias textuais devem ser intensificadas no trabalho com o grupo, tais como, os textos argumentativos, expositivos, os relatos, dentre outras. É importante lembrar que a leitura e a reflexão sobre o texto devem estar presentes em todas as aulas, e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Nas aulas de Matemática, por exemplo, quando o professor propõe a resolução de uma situação problema, muitas habilidades de leitura estão envolvidas: ler o problema observando os sinais de pontuação, localizar as informações explícitas, que são os dados a serem considerados na resolução do problema, interpretar o que pode estar implícito na situação apresentada. Todas essas habilidades de leitura se articulam ao conhecimento lógico-matemático para que o aluno seja capaz de solucionar a situação proposta.

Portanto, a leitura e interpretação dos enunciados de exercícios, a exploração dos aspectos formais do texto, a consulta a novas fontes de informação devem ser práticas que perpassem o trabalho nos diferentes componentes curriculares.

Para os alunos que apresentam desempenho no padrão recomendado o trabalho com novos gêneros textuais deve vir em decorrência da incorporação de novas situações de uso da leitura e da escrita à vida do grupo. Uma sugestão para trabalhar com novos gêneros textuais que promova a ampliação da competência leitora e escritora dos alunos seria, por exemplo, a realização de um debate de um tema de interesse do grupo.

O debate é uma atividade que articula práticas de oralidade, leitura e escrita e envolve etapas para sua realização: a preparação, o debate propriamente dito, a síntese. Em todas essas etapas surgem diversas

possibilidades de trabalho com gêneros variados. Uma vez escolhido o tema a ser debatido, que deve nascer dos interesses manifestos pelo grupo, cabe ao professor, juntamente com os alunos, selecionar textos que visem ampliar o repertório de informações sobre o tema: notícias de jornal, textos literários, verbetes de enciclopédia, textos disponíveis na web, dentre outros, podem cumprir essa função. Esses textos devem ser lidos e discutidos na turma e durante essas atividades de leitura o professor deve ter o cuidado de explorar os diversos aspectos do texto: sua forma, vocabulário, objetivo, assunto, tema. No caso dos textos argumentativos é importante que os alunos sejam levados a concluir qual a tese defendida pelo autor no texto – qual é a posição do autor sobre o tema – e quais os argumentos que ele usa para defender essa posição. No caso dos textos expositivos, qual é a informação central e quais são as secundárias.

Uma vez que os alunos já estejam suficientemente esclarecidos sobre o tema, é hora de realizar o debate. Nesse momento a mediação do professor deve se dar no sentido de organizar os turnos de fala para que todos tenham a oportunidade de falar e ouvir, para que o assunto não se desvie do objetivo inicialmente proposto, para que os mais tímidos sejam motivados a se expressar.

Finalmente, após o debate, é o momento de organizar a síntese do que foi discutido. Esse é um trabalho de escrita que pode ser realizado de diferentes formas: individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou coletivamente. Nessa etapa o objetivo é que os alunos formulem conclusões acerca do tema debatido. Essas conclusões podem levar a novos questionamentos, que motivem a consulta a novos materiais ou a outras pessoas, como especialistas, pessoas da comunidade, profissionais de diferentes áreas, dentre outras possibilidades.

No eixo “Desenvolvimento da oralidade” da Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização e Complementar, podem ser encontradas outras sugestões de práticas de sala de aula que favorecem a articulação entre práticas de oralidade, de leitura e de escrita. Consulte-a!



Experiência em foco

A AVALIAÇÃO EXTERNA E O DESAFIO DE ALFABETIZAR

Letícia Lopes Viana Vieira diz ter nascido para ser educadora e seus vinte anos de magistério legitimam sua vocação. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, Letícia leciona atualmente na Escola Estadual Galileu Galilei, uma escola localizada na zona urbana na cidade de Montalvânia, no norte de Minas, com aproximadamente 685 alunos e 45 professores. Do ponto de vista da estrutura física, o espaço apresenta vários aspectos positivos: é amplo, limpo e muito bem organizado. Além disso, possui uma “grande área verde e belos jardins que encantam a comunidade escolar e seus visitantes”, se envaidece a professora.

No entanto, ainda que seu local de trabalho seja agradável, Letícia precisa encarar muitos desafios no seu dia a dia. Para ela,

“o professor precisa estar preparado para acompanhar as mudanças e atuar de forma decisiva na formação de cidadãos que possam atuar e transformar positivamente essa sociedade”.

Quando o assunto é alfabetizar, a situação pode ficar ainda mais desafiadora. Esse é o caso de Letícia que trabalha com turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

“Tenho consciência da necessidade de alfabetizar partindo do conhecimento que o aluno traz consigo, para depois transformar esse conhecimento em aprendizagem sistemática. O grande desafio, na maioria das vezes é a heterogeneidade das turmas, com alunos em diversos estágios de alfabetização. A necessidade de ler e escrever não surge da mesma forma para todas as crianças, já que vivem em diferentes meios que lhes proporcionam experiências diversas. O planejamento tem que ser feito e efetivado de forma a garantir a aprendizagem de todos”, declara Letícia.

Em busca desse planejamento adequado, a professora encontrou na avaliação externa uma alternativa de enriquecer o seu trabalho. Afinal, o diagnóstico produzido nessas

Letícia Lopes Viana Vieira
Professora Alfabetizadora
EE Galileu Galilei
SRE Januária



avaliações contribui para mapear a situação real de aprendizagem dos alunos e orientar possíveis soluções. “Além disso, garantem a equidade na educação, verificando se os direitos de aprender estão sendo garantidos a todos e em diversos lugares. Essas avaliações recolhem indicadores comparativos de desempenho que servirão como base para futuras tomadas de decisões”, garante a professora.

A partir dos resultados, o olhar para o aprendizado de seus alunos vem adquirindo novas facetas. Segundo Letícia, as avaliações contribuem positivamente para a sua prática pedagógica: “constatando as dificuldades encontradas, procuro trabalhar questões referentes às habilidades que meus alunos precisam desenvolver”. Com isso, ela elabora sequências didáticas, projetos específicos e variadas intervenções pedagógicas.

As iniciativas não param por aí. Recursos como as revistas pedagógicas, as escalas de proficiência e os padrões de desempenho enriqueceram sobremaneira o modo pelo qual Letícia vem conduzindo suas aulas. “Esses aspectos facilitam o planejamento das atividades a serem trabalhadas, contribuindo muito para o fazer pedagógico”.

Muita coisa mudou na prática docente de Letícia. E mudou para melhor, segundo a professora. Desde que iniciou a estratégia de monitoramento diário da aprendizagem de seus alunos, os progressos se tornam evidentes. Desse modo, tem sido possível “melhorar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades de forma que eles não fiquem à margem do processo”.

Com a chegada das avaliações, todos parecem estar aprendendo juntos. Mesmo os mais descrentes começam a se convencer dos impactos positivos que essa nova realidade promete. Os professores hoje se sentem mais amparados pedagogicamente e, com isso, suas práticas vêm se tornando cada vez mais eficientes. Assim aconteceu com Letícia.



Experiência em foco

A NOVA ESCOLA E OS DESAFIOS DO ACOMPANHAMENTO DOCENTE

Maria Ângela Lopes de Araújo está na rede pública estadual, como Especialista de Educação Básica, há 28 anos. Antes, entretanto, já atuava como professora primária. São quase 50 anos dedicados à educação. Atualmente, trabalha na Escola Estadual Silveira Brum, a primeira do município de Muriaé, constituída por 723 alunos e 79 funcionários.

Maria Ângela recorda que as moças de sua época eram incentivadas a cursar o Magistério. Com ela não foi diferente. “Jamais me imaginei no exercício de outra profissão. Durante as aulas, olhava encantada para as minhas professoras e imaginava: quando crescer, serei como elas”, relembra.

Antes de existir a figura do supervisor pedagógico, a professora se reunia com as colegas para planejar atividades de aula, provas e materiais didáticos. Quando o cargo de Supervisão foi criado, ela percebeu que poderia ajudar ainda mais outras professoras e os alunos com dificuldades de aprendizado. “Minhas mais ricas experiências como alfabetizadora surgiram no exercício dessa função”, revela.

As transformações sofridas pela escola, ao longo de anos, alterou significativamente a configuração de sua clientela. A diversidade é grande e os desafios, ainda maiores. Para Maria Ângela, protagonista ativa desse processo, cabe aos educadores, uma reflexão mais cuidadosa acerca dos fatores extraescolares e de seus desdobramentos na vida escolar do aluno.

“O maior desafio de uma supervisora é buscar a formação continuada de seus professores, através de um trabalho contínuo de incentivos, orientação, acompanhamento e preparação, visando ao aperfeiçoamento da prática docente”, considera a especialista.

Maria Ângela Lopes de Araújo
Especialista de Educação Básica
EE Silveira Brum
SRE Muriaé



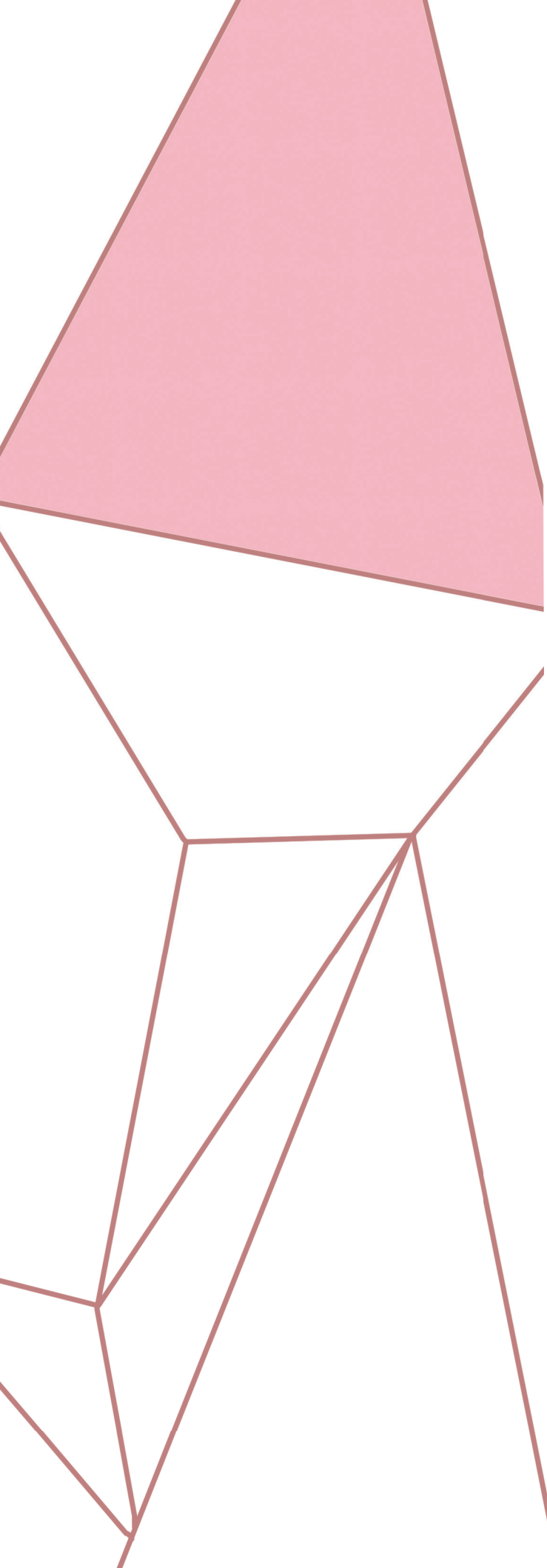
AVALIAR E DIAGNOSTICAR PARA AGIR!

Entusiasta das avaliações externas, a supervisora acredita que seus resultados têm oferecido aos alfabetizadores, o suporte para uma ação pedagógica eficiente. Contudo, ressalta que, a partir do diagnóstico detectado, é preciso planejar e executar, de fato, ações de melhoria.

A utilização dos resultados das avaliações externas não só possibilita como facilita o planejamento de atividades em sala de aula. “Estamos sempre utilizando os boletins pedagógicos para planejar atividades. Nas reuniões, estudamos as escalas de proficiência, os gráficos com percentual de alunos por padrão de desempenho, os itens avaliados, suas respectivas competências e habilidades e orientações pedagógicas diversas”, conta a supervisora.

Sobre os padrões de desempenho, Maria Ângela destaca as inúmeras oportunidades que encontra para trabalhar, de modo mais consistente e focado, as diferentes necessidades dos alunos. Este é o caso das aulas de reforço que foram incorporadas à rotina da escola, a partir do diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quanto à escala de proficiência, a supervisora analisa os seus resultados previamente para, somente depois, repassar aos professores. Quando reunidos, ela apresenta um material detalhado e bastante objetivo das habilidades desenvolvidas e daquelas que precisam de maior atenção. “A partir daí, buscamos planejar ações e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, dando ênfase às dificuldades apresentadas pelos alunos”, conclui Maria Ângela.



6

Os resultados desta escola

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

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*: Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-25.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS/ SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL/ DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL/ PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO – PIP/ATC. Matriz curricular de língua portuguesa do ciclo da alfabetização e complementar: 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



CAEd

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

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

COORDENAÇÃO GERAL DO CAEd
LINA KÁTIA MESQUITA DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PROJETO
MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE PESQUISA
TUFI MACHADO SOARES

COORDENAÇÃO DE ANÁLISES E PUBLICAÇÕES
WAGNER SILVEIRA REZENDE

COORDENAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
RENATO CARNAÚBA MACEDO

COORDENAÇÃO DE MEDIDAS EDUCACIONAIS
WELLINGTON SILVA

COORDENAÇÃO DE OPERAÇÕES DE AVALIAÇÃO
RAFAEL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DE PROCESSAMENTO DE DOCUMENTOS
BENITO DELAGE

COORDENAÇÃO DE DESIGN DA COMUNICAÇÃO
HENRIQUE DE ABREU OLIVEIRA BEDETTI

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

Ficha catalográfica

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

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

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

Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 3º ano.

ISSN 1983-0157

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

