



## AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TENSÕES NOS CONTEXTOS DO PNAIC E PAIC

**Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Adriana Leite Limaverde Gomes**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agência Financiadora: não contou com financiamento

### RESUMO

Este artigo reflete sobre as relações entre avaliação e produção textual no ciclo de alfabetização, especificamente nos contextos do PNAIC e do PAIC. Para isso, realizamos uma pesquisa documental a partir de alguns documentos legais vigentes, como portarias, resoluções, diretrizes e propostas curriculares, além da produção acadêmica de dissertações e teses. Percebemos uma forte lacuna com a limitada exploração do eixo de produção textual enquanto constituinte da concepção de alfabetização que embasa as práticas e as formulações de políticas públicas avaliativas neste ciclo. Concluímos que os programas citados rompem com a amplitude que envolve o processo de alfabetização, pois consideram somente alguns aspectos de um ou dois dos eixos necessários à alfabetização para definir se um sujeito está ou não em um nível desejável de alfabetização, negligenciando aspectos relacionados à oralidade, à produção textual e à análise linguística e limitando a concepção de alfabetização em virtude do instrumento utilizado para avaliar.

**Palavras-chave:** Avaliação. Produção textual. Alfabetização.

### ABSTRACT

This article thinks about the relations between evaluation and textual production about the literacy cycle specifically in the contexts of the PNAIC and of the PAIC. For that, we carry out a documentary inquiry from some legal documents in force, like entrance halls, resolutions, directives and proposals curriculares, besides the academic production of dissertations and theories. We realize a strong gap with the limited exploration of the axle of textual production while



constituent of the literacy conception that embasa the practices and the formulations of public policies avaliativas in this cycle. We end what, the quoted programs break with the amplitude that wraps the process of literacy, since they consider only some aspects of one or two of the necessary axles to the literacy to define if a subject is or not in a desirable literacy level, neglecting aspects made a list to the orality, the textual production and the linguistic analysis and limiting to literacy conception owing to the instrument used to value.

**Key-words:** Evaluation. Textual Production. Literacy.

## Introdução

A alfabetização das crianças em idade escolar é um dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras há décadas, acirrado especialmente diante do surgimento de políticas públicas que subsidiam o desenvolvimento de programas que focam na aprendizagem da linguagem escrita, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Os programas mencionados consideram que por volta dos sete ou oito anos as crianças já devem estar lendo e escrevendo de forma independente, com fluência leitora e compreensão textual.

Este artigo reflete sobre as relações entre avaliação e produção textual no ciclo de alfabetização, especificamente nos contextos do PNAIC e do PAIC. Para isso, baseia-se nos documentos publicados oficialmente pelos entes federados que os regulam. Pretendemos, pois, discutir sobre o ensino-aprendizagem de um dos eixos de ensino da língua portuguesa norteador do planejamento escolar; o eixo de produção de textos, estabelecendo como esses programas aventam a relação com a avaliação.

Inicialmente, conferimos a importância de traçar um breve panorama sobre a avaliação no ciclo de alfabetização. Com

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



isso, consideramos oportuno apresentar os referidos programas e como a avaliação se insere nesses contextos, notadamente, no que se refere à produção textual. Parece pertinente discutir sobre como este eixo se configura nesses programas, explorando as concepções e as práticas que o embasam. Finalizando com considerações que discutem os tensionamentos relacionados à avaliação no ciclo de alfabetização e a produção textual.

## **A avaliação e o ciclo de alfabetização**

A avaliação ocupa um lugar central no cotidiano das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Com relação à alfabetização, criou-se um cenário que abriga a avaliação do ensino-aprendizagem em larga escala como forma de análise e redimensionamento das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Em breve revisão de literatura, realizada a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, acessamos uma gama de pesquisas envolvendo essa temática. Consideramos que a quantidade de estudos centrados nessa temática ainda é reduzida, tendo em vista o total de trinta e cinco trabalhos entre teses e dissertações. Desse modo, apresentamos uma visão panorâmica de como a avaliação no ciclo de alfabetização está sendo tratada nas principais pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Utilizamos quatro descritores/expressões-chaves para a obtenção das pesquisas, a saber: avaliação no ciclo de alfabetização; avaliação na alfabetização; avaliação da alfabetização; avaliação e alfabetização.

Em uma ampla análise, constatamos que as pesquisas identificadas se referem a investigações que se centram em um



ou somente dois anos escolares do ciclo de alfabetização, não compreendendo os três anos do ciclo. No quadro abaixo, apresentamos um panorama geral das pesquisas encontradas:

Quadro 1: panorama de pesquisas sobre avaliação e alfabetização

Assunto	Referências
Avaliações externas e em larga escala e políticas públicas.	MARINHO, 2010; SIMÕES, 2012; MELO, 2012; REIS, 2013; TEIXEIRA, 2013; LEITE, 2014; FREITAS, 2014; CARDOSO, 2015; PERBONI, 2015.
Avaliações em larga escala e sua repercussão nos currículos, concepções e práticas pedagógicas.	RUIZ, 2009; CARVALHO, 2010; FONSECA, 2013; MARTINS, 2013; GOMES, 2014; SILVA, 2016; GONÇALVES, 2016; PEREIRA, 2016.
Avaliação suas repercussões na aprendizagem dos alunos.	SILVA, 2005; BEZERRA, 2012; MAIA, 2012; SILVA, 2013a; SILVA, 2013b; LUZ, 2014; DIAS, 2015.
A repercussão das avaliações nos programas de formação continuada.	ANDRADE, 2012; PERES, 2014; SILVEIRA, 2016.
Das relações entre avaliação e a gestão escolar.	BASTOS, 2012; ROSA, 2012; ROSA, 2013; MAIA, 2013; MORAES, 2014.
Abordam a escrita como objeto de pesquisa e somente uma delas faz um levantamento de contribuições para uma avaliação em larga escala da produção escrita como oportunidade de inclusão como item a ser avaliado em larga escala.	PEREIRA, 2004; ENDLICH, 2014. SILVA, 2012.

A partir desse levantamento, percebemos que as pesquisas enfatizam as avaliações externas e os programas vigentes que focalizam a alfabetização na idade certa. Somente três delas (PEREIRA, 2004; SILVA, 2005; BEZERRA, 2012) tratam da

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliação sem considerar o contexto de algum programa ou de avaliação em larga escala. Inferimos que isso se deve ao tempo histórico de suas realizações, haja vista a não evidência nos processos de avaliação em larga escala a época.

Outra constatação que fizemos foi de que há poucas pesquisas relacionadas ao eixo de produção escrita e as que tratam, o fizeram sob a perspectiva da apropriação do sistema de escrita alfabética, referindo-se aos aspectos de análise linguística. Somente a pesquisa de Silva (2012) fez alusão à produção escrita e à avaliação, tomando o texto como objeto de análise para uma possível inserção como item avaliativo em uma avaliação em larga escala.

Dessa forma, buscamos também realizar um levantamento de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES referentes à produção textual e ao ciclo de alfabetização. Deparamo-nos com oito pesquisas, sendo sete de mestrado (SILVA, 2012 – sendo a mesma apresentada no quadro acima; MELLO, 2013; SILVEIRA, 2013; SOARES, 2014; ROSA, 2015; LIMA, 2015; FONSECA, 2016) e uma de doutorado (EBERT, 2016). Em uma análise macro, verificamos que estas tratam especialmente das práticas pedagógicas envolvendo a produção textual, enfocando nas propostas e estratégias didáticas empenhadas pelos professores de turmas de 1º e 2º anos do EF e em sua maioria o foco era o 3º ano do EF, além de somente três delas fazerem relação com a avaliação (SILVA, 2012; SOARES, 2014; LIMA, 2015).

Ressaltamos a necessidade de investir em mais pesquisas que abordem as questões relativas à produção textual no ciclo de alfabetização, para que possam subsidiar os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações do ensino-aprendizagem. Tendo em vista que percebemos uma forte lacuna na explora-



ção desse eixo enquanto constituinte da concepção de alfabetização que embasam as práticas e as formulações de políticas públicas neste ciclo. A seguir, buscamos estabelecer relações entre duas políticas públicas de alfabetização vigentes e a avaliação e a produção textual.

### **Pnaic e paic: considerações sobre a avaliação e a produção textual**

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 já indicava que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir da Resolução CNE-CEB Nº 7/2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a progressão continuada passou a ser instaurada a partir de 2011 também no 2º ano do Ensino Fundamental, na passagem para o 3º ano. No entanto, desde 2006, já fora implantada no 1º ano do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade nesta etapa e a implantação do EF de 9 anos, firmando o ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do EF. Tal regulamentação, somada a outros contextos, deu forças ao surgimento do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o PNAIC, bem como as ações e diretrizes gerais do programa. O PNAIC objetivou atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de

alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I – a alfabetização em língua portu-

#### **ORGANIZADORES**

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



guesa e em matemática; II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental[...].<sup>1</sup>

Anterior a isso, criado em 2004, o PAIC originou-se a partir do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Este comitê objetivou explicitar a problemática do analfabetismo escolar, desenvolvendo pesquisas e por meio de um relatório evidenciou resultados alarmantes. No que se refere à produção de textos, foi constatado que “42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores”<sup>2</sup>.

Diante disso, o PAIC foi criado para apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, inicialmente com a adesão de sessenta municípios, através de um pacto de cooperação. E em 2007, tornou-se uma política pública, tendo o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, assumido sua execução. Estabelecendo a centralidade na alfabetização, o PAIC objetiva alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental, com a adesão dos cento e oitenta e quatro municípios cearenses.

Os programas citados trazem em seu bojo a implementação de avaliações em larga escala e os usos destas para (re) orientar suas ações estratégicas, como o PNAIC com a Ava-

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>,

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>



liação Nacional da Alfabetização (ANA) e o PAIC com o Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-ALFA).

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) referente ao ano de 2014 apontaram que 45,86% das crianças, ao final do 3º ano do EF, no Estado do Ceará, estão nos níveis 1, 2 e 3 na escala de proficiência em escrita, indicando que na produção de textos, provavelmente, essas crianças não escrevem textos ou estes são ilegíveis, ou escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto, bem como grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto. Cerca de 38,76% estão no nível 4, considerado suficiente, contudo, somente 15,37% estão no nível 5, alcançando resultados eficazes com relação à produção de textos, os quais provavelmente dão continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final, assim como também articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Ou ainda segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa exibir determinados desvios ortográficos e de pontuação, mas não comprometem a compreensão.

Resguardadas as críticas às avaliações externas em larga escala, compreendemos que estes resultados fomentam a busca por compreender os desafios enfrentados pelas crianças e pelos professores no ciclo de alfabetização com relação a produção textual.

O Eixo estruturante de escrita, proposto pela ANA, define que para produzir um texto as crianças no 3º ano do EF precisam empregar as seguintes habilidades para o alcance dos

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO





objetivos da tarefa, a saber: gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado; organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido); pontuar o texto; usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto; fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções. Dessa forma, essas habilidades sugerem indícios de quais estratégias de aprendizagem necessitam ser tomadas como objeto de ensino pelo professor alfabetizador.

As orientações legais para o trabalho pedagógico nesse ciclo referente ao eixo de produção textual indicadas nos documentos norteadores do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC expressam que o currículo deve abarcar “a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (BRASIL, 2012a, p.07) e de diferentes gêneros que circulam socialmente. Além disso, acentuam que “é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos” (Idem, Ibidem, p.20). A figura abaixo comporta os direitos de aprendizagem propostos para o ensino de língua portuguesa:



**Figura 1** – Direitos de aprendizagem no eixo de Produção de textos escritos

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

**Fonte:** ano 1-unidade 1. p.34 (BRASIL, MEC/SEB, 2012).

Do total de onze itens, quatro não são propostos para as crianças matriculadas no 1º ano, sendo introduzidos somente no 2º ano e aprofundados e consolidados no 3º ano do EF. Três itens (Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba; Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba; Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.) devem ser aprofundados e já consolidados no 2º ano. Somente um item (Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas) deve ser aprofundado no 3º ano e consolidado em anos posteriores ao ciclo de alfabetização.

Com isso, percebemos o que está sendo proposto enquanto currículo neste ciclo corrobora os itens avaliados na ANA, indo

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



até mais além. Entretanto, o que é considerado pela ANA como importante na construção de um texto abarca também itens do currículo proposto para o eixo de análise linguística, especificamente sobre a discursividade, textualidade e normatividade.

Portanto, constatamos que as concepções e práticas que embasam o que é considerado ser/está alfabetizado pelo PNAIC e ANA compreende à competência de saber escrever textos, a partir de diferentes habilidades de natureza tanto de produção de texto escrito, quanto de análise linguística, conforme descrição dos níveis de proficiência 4 e 5. Tal constatação nos leva a questionar se a concepção de alfabetização que fundamenta as práticas pedagógicas estimuladas nacionalmente limita sua envergadura ora a habilidades que envolvem o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), ora a habilidades que abarcam aspectos mais amplos de interação com a linguagem escrita. Isto é, há uma tendência para uma visão instrumentalista ou mecanicista da língua ou a concepção de alfabetização abarcaria tanto questões relativas ao domínio do funcionamento do SEA quanto aos seus usos e funções sociais?

Esses questionamentos se intensificam quando nos reportamos ao contexto vivenciado pelo Estado do Ceará, pois as diretrizes do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC sugerem “competências esperadas do aluno alfabetizado”<sup>3</sup>, representando o que o aluno deve ser capaz de realizar ao final do 2º ano do EF, haja vista a meta de alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do EF, considerando o ciclo de alfabetização somente as turmas de 1º e o 2º ano dos anos iniciais do EF. Contudo, na lista dessas competências não há referências sobre aspectos envolvendo a produção textual, embora este se constitua um eixo do trabalho pedagógico apontado na proposta didática para

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao> Acesso: 01/06/2017.



alfabetizar letrando. Essa situação demonstra certa incoerência entre prática pedagógica e aspectos a serem avaliados tendo em vista as expectativas de aprendizagem para este ciclo.

No entanto, a proposta didática para alfabetizar letrando definida para o 2º ano do EF traz, em seu bojo que,

alfabetizar na perspectiva do letramento é possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido.

Além disso, aponta Objetivos de Aprendizagens para a Produção Textual (CEARÁ, 2014):

- planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias;
- organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos;
- pontuar os textos, favorecendo a compreensão;
- revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba;
- revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita;
- reescrever textos.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



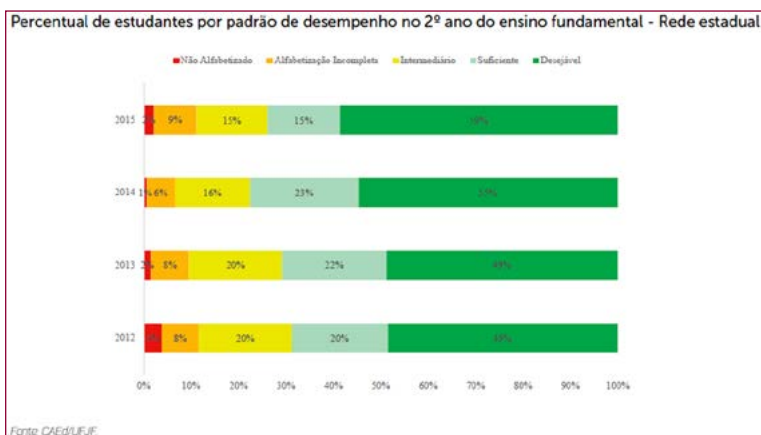
Ainda indicam os Objetivos de Aprendizagens de Análise Linguística, envolvendo a Discursividade, a Textualidade e a Normatividade da língua (CEARÁ, 2014):

- adequar o texto ao contexto (interlocutor, formalidade do contexto);
- usar diferentes suportes textuais;
- reconhecer diferentes gêneros textuais;
- conhecer e usar palavras e expressões que estabelecem a coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades);
- conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos);
- conhecer e usar adequadamente concordância verbal e nominal;
- conhecer e fazer uso das grafias de palavras regulares diretas entre grafemas e fonemas (P, B, T, D, F, V);
- conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras;
- JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos;
- conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente;
- usar dicionário, compreendendo sua função e organização;
- identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções;
- pontuar textos;



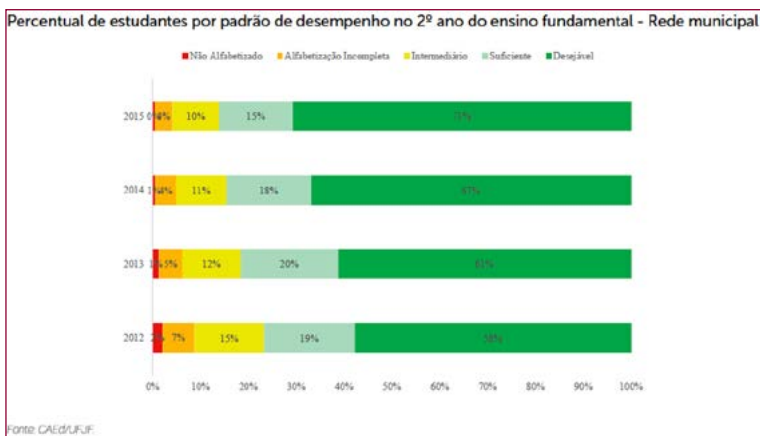
- reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
- segmentar palavras em textos.

O PAIC instituiu a cultura de avaliação em larga escala no ciclo de alfabetização no Estado do Ceará. Em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade de Juiz de Fora, criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará que começou a avaliar a alfabetização a partir de 2007. No SPAECE-ALFA são definidos padrões de desempenho estudantil para caracterizar o desenvolvimento de habilidades e competências, fornecendo um detalhamento sobre a aprendizagem a partir de uma escala de proficiência. O Boletim SPAECE-ALFA 2016 define que “o termo proficiência refere-se ao conhecimento ou à aptidão que os alunos demonstram ter em relação a um determinado conteúdo de uma disciplina avaliada pelos testes cognitivos” (CEARÁ, 2016, P. 28). Nas figuras a seguir, podemos observar o nível de desempenho dos alunos avaliados no 2º ano do EF no Estado do Ceará.



#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O próprio Boletim citado destaca que houve uma diminuição do percentual de estudantes no padrão não alfabetizado e um aumento significativo de estudantes no padrão desejável ao longo da série histórica, ressaltando que em sua avaliação de 2015 conseguiu inserir todos os seus municípios nos padrões suficiente e desejável para esta etapa de avaliação em consonância com a política de alfabetização na idade certa.

Entretanto, ponderamos que de acordo com os dois níveis de desempenho que considera uma criança alfabetizada, o suficiente e o desejável, a concepção de estar/ser alfabetizado engloba somente habilidades relacionadas à leitura. No quadro abaixo apresentamos a descrição dos dois níveis citados, conforme o Boletim Pedagógico publicado com a análise dos dados referentes à avaliação realizada em 2016.



## Quadro 2 – Níveis de desempenho SPAECE-ALFA

Suficiente	Os estudantes que se encontram no padrão suficiente ampliam a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, agora a partir de palavra ouvida ou com apoio de uma imagem. Amplia-se também a habilidade de identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros; neste caso, bilhete e cartaz, por exemplo. Surge nesse padrão a habilidade de reconhecer gêneros de textos que circulam em diferentes instâncias sociais, em contextos mais imediatos de vida dos estudantes
Desejável	Os estudantes que se encontram no padrão desejável desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. O que evidencia essa ampliação cognitiva, diferenciando esses estudantes dos que se encontram em padrões anteriores, é a capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar. No intervalo de 150 a 175 pontos da escala de proficiência, os estudantes ampliam as habilidades de identificar a sílaba medial de uma palavra e de localizar informação explícita em texto verbal, nesse caso, de extensão mediana. Da mesma forma, conseguem identificar o gênero de textos, como lista e fábula, e a finalidade de textos que circulam em diferentes esferas sociais, como, por exemplo, curiosidade. Esses estudantes já são capazes de inferir informação em texto não verbal e de reconhecer o assunto de um texto ouvido, de vocabulário simples, relacionando as informações pontuais que concorrem para o sentido global do texto. No intervalo de 175 a 200 pontos da escala de proficiência são considerados alfabetizados devido à ampliação das capacidades cognitivas referentes ao processo de interpretação. Os avanços dessa capacidade são percebidos pela ampliação da habilidade de inferir informações, agora em textos verbais, e reconhecer o assunto de textos lidos. Esses estudantes localizam informações explícitas em textos mais extensos, em que a informação se encontra de forma literal ou por meio de paráfrase, inclusive as que aparecem mais ao final dos textos. Além disso, conseguem reconhecer gêneros discursivos, como, por exemplo, bilhete, anúncio e cartaz. Ainda quanto à leitura, os estudantes interpretam textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Aqueles que se encontram no intervalo de 200 a 225 pontos da escala de proficiência reconhecem o gênero e a finalidade de textos diversos, a partir da resolução de tarefas que apresentam textos com vocabulário complexo e localizam informações explícitas em um texto verbal longo, de forma literal ou parafraseada. Observa-se que, a partir de 225 pontos da escala de proficiência, os estudantes ampliam as habilidades descritas ao longo dos padrões de desempenho, na medida em que, para a realização das tarefas propostas pelos itens, exige-se do estudante a mobilização de diferentes estratégias de leitura, devido à complexidade dos textos.

**Fonte:** CEARÁ. Boletim Professor – Língua Portuguesa 2016, p. 48-50.

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO





Esse contexto reduz as concepções e práticas necessárias para a efetiva qualidade do processo de alfabetização. Portanto, ao validar somente aspectos de um dos eixos necessários à alfabetização, estes programas rompem com a amplitude que envolve esse processo, haja vista a ausência de aspectos relacionados à oralidade, à escrita e à análise linguística, gerando essa limitação da concepção de alfabetização em virtude do instrumento utilizado para avaliar que mensura somente parte das habilidades necessárias.

### **Considerações finais**

A avaliação no ciclo de alfabetização nos contextos do PNAIC e PAIC é um campo de embates que abriga diferentes concepções e disputas que envolvem essas duas temáticas.

Nossas reflexões emergem um questionamento acerca de que parâmetros poderíamos lançar mão para considerar uma criança alfabetizada? Haja vista metas brasileiras de alfabetização que traduzem concepções distorcidas sobre esse processo. Como considerar uma criança alfabetizada com base somente em aspectos relacionados à leitura? Sendo que pesquisas e teóricos de renome na área asseveram que a alfabetização envolve diferentes habilidades que somam aspectos da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística?

Com relação ao eixo de produção textual, percebemos o desprezo recorrente nas matrizes de avaliação, especialmente no Estado do Ceará. Como considerar alguém alfabetizado sem levar em consideração a capacidade de elaborar um texto, seja ele escrito ou não?

Salientamos que o intuito deste trabalho não foi o de responder essas indagações e sim de levantá-las, para inseri-las no



cenário de discussão que se ancora no ínterim da avaliação e da alfabetização, demarcando os embates no campo do currículo deste ciclo, claramente com disputas que manifestam a urgência de redirecionar ações de políticas públicas tão relevantes para o país.

## Referências

BRASIL. Parecer CNE/CEB n° 04/08, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Resolução CNE-CEB N° 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,** 2010.

BRASIL. Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais,** 2012a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE-Alfa – 2016.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2° ano:** caderno do professor 1a e 2a etapa. Fortaleza: SEDUC, 2014.

## ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO