

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**NÚCLEO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**MARIA LEONIR DO NASCIMENTO SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA – CE**

**2012**

**MARIA LEONIR DO NASCIMENTO SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará- UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Isabel Filgueiras Lima  
Ciasca

**FORTALEZA – CE**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S581c Silva, Maria Leonir do Nascimento.  
Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental / Maria Leonir do Nascimento Silva. – 2012.  
126 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Educação brasileira.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
- 1.Crianças – Escrita – Avaliação – Ceará. 2.Alfabetização – Ceará. 3.Aprendizagem – Avaliação – Ceará. 4.Programa Alfabetização na Idade Certa. I. Título.

---

CDD 372.6044098131

**MARIA LEONIR DO NASCIMENTO SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará- UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca**  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

---

**Cláudio de Albuquerque Marques - Dr.**  
Membro da Banca Examinadora – UFC

---

**Maria Helenice Araújo Costa – Dr.**  
Membro da Banca Examinadora - UECE

Dedico o resultado deste trabalho ao meu esposo Haulison Renner, incentivador e motivador nas horas de angústia durante o mestrado, à minha filha Nina Bianca que no período de escrita deste trabalho vivenciou o momento do descobrimento do mundo da escrita. Ao meu afilhado Walyson Rodrigo e aos meus pais, Eloir e Vicente, que veem em mim o coroamento do esforço e da dedicação aos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente **a Deus**, pois sem Ele nada na vida seria possível.

À **minha orientadora, Prof. Dr. Maria Isabel Ciasca**, agradeço a acolhida, a escuta e a paciência nos momentos difíceis no Mestrado, assim como, os elos discursivos e todas as orientações que me auxiliaram a chegar aqui.

**Ao professor Dr. Cláudio de Albuquerque Marques**, que foi o meu primeiro incentivador de pesquisa durante a graduação, apostando na minha capacidade e dando-me oportunidades de crescer no mundo acadêmico. Que o seu olhar sobre os alunos da graduação continue atento na busca de novas sementes para plantar.

Às **professoras, Drs. Ana Paula de Medeiros e Ana Iório Dias**, pessoas que encontrei ao longo da minha graduação e pós-graduação, que tornaram possível o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, muito mais que mestres, verdadeiras amigas, nas quais busco me espelhar.

À **minha amiga Ana Paula Martins**, por dividir comigo boa parte da sua experiência acadêmica, envolver-me na escrita de diversos trabalhos científicos, incentivando-me, apoiando-me, e pela cumplicidade vivenciada durante todos esses anos de amizade.

A todos os que compuseram **a equipe do Eixo de Avaliação do PAIC**, berço de um crescimento extraordinário, tanto profissional, como pessoal.

**A Capes-Propag**, que disponibilizou uma bolsa de estudos durante o mestrado pelo que pude dedicar-me integralmente à pesquisa, possibilitando, ainda, o trabalho com alunos da graduação, elevando minha aprendizagem e experiência na docência.

E, por fim, **ao meu querido Haulison**, muito mais que esposo, amigo, psicólogo, motivador e grande otimista, que não me deixou abater nem desistir desta caminhada intensa, que é o mestrado.

## A escrita

“Na folha lisa e escorreita,  
O lápis afiado e porfiador  
Elabora percursos mansos  
Em sinuosas ruas que se espraíam.

Escrever é desagrilhoar  
O pó da memória em vão acumulado  
E gritar,  
E dizer alto,  
Que revolta nos acomoda o peito,  
Que afago nos acaricia a alma.

Escrever é arrojado o Futuro.  
Ao alcance de um artigo,  
De um pronome,  
De um verbo.  
Verbo é “criar”,  
O início de tudo,  
A sedição,  
A ociosidade das palavras.

Tresfolgo a escrita  
De um trago.  
Acre, por vezes,  
Libertador, sempre.

O ar está abarrotado de palavras.  
As mais infalíveis estão, contudo,  
Em bolsos de pequenas crianças,  
De mãos rosadas e roliças,  
Que as retiram em movimentos loquazes  
E as levam à boca como rebuçados  
Inspiradores da candura da infância.

Tu, Criança,  
És quem melhor descreve o mundo,  
Porque és a vagem verde viçosa  
De uma aurora que não distingue nuvens.”

*Poema de Filipe Lamas in Tretas & Letras*

## RESUMO

A presente pesquisa busca verificar se é possível avaliar em larga escala a escrita de textos de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram analisadas diferentes produções textuais de crianças, participantes de pré-testes realizados pela equipe de avaliação do PAIC-Alfa (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Durante a pesquisa foram sistematizados possíveis critérios de análise visando a uma melhor investigação de escritas no 1º ano, tomando uma proporção maior, num quantitativo maior de alunos. Tais critérios tentam contemplar aspectos essenciais da produção textual, tão subjetivos na avaliação da escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, na medida em que são analisadas produções textuais de crianças em fase de alfabetização. Os dados foram colhidos em uma pesquisa de campo durante os pré-testes, ocasiões em que também foram aplicados questionários de investigação para algumas das professoras das turmas testadas, no intuito de aprofundar os estudos acerca da alfabetização e da produção textual das crianças que estavam sendo avaliadas. Para aprofundar a análise qualitativa, também foi realizado um laboratório com especialistas em avaliação e alfabetização, em que foram observadas categorias de análise da produção escrita de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Este estudo foi importante para entender peculiaridades das escritas infantis, achados preciosos, que revelaram a capacidade de crianças que, com menos de sete anos, estudantes de escola pública, conseguiram escrever textos, com sentido, significado e obedecendo a padrões convencionais da escrita; e aquelas que não o conseguiram já tinham, no mínimo, se aproximado de escritas pré-silábicas e silábicas, níveis também interessantes em crianças com essa idade e avaliadas no meio do 1º semestre do ano letivo. Os resultados desse trabalho mostraram que é possível a avaliação da escrita em larga Escala de crianças em processo de alfabetização, especificamente, no 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a avaliação como diagnóstica e com o objetivo da intervenção na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Avaliação em Larga Escala. Avaliação da escrita.

## **ABSTRACT**

This research aims to verify whether it is possible to evaluate large-scale writing texts for students of 1st year of elementary school. Thus, we analyzed different textual productions of children participating in pre-tests conducted by the evaluation team of the Alfa-PAIC (Age Literacy Program in One). During the study, we systematized possible criteria for analysis in order to better investigate written in the 1st year, taking a greater proportion, a greater quantity of students. These criteria attempt to cover essential aspects of textual production, as the subjective assessment of writing. This is a qualitative and descriptive in that it is analyzed textual productions of children in the literacy phase. In the research field during the pre-tests, data were collected and questionnaires were applied to research some of the teachers of the classes tested in order to deepen the studies of literacy and the textual production of the children who were being evaluated. For further qualitative analysis, a laboratory evaluation specialists and literacy was held in which categories were observed analyzing the written production of children at 1 year of elementary school. This study was important to understand the peculiarities of writing for children, precious findings, which revealed the ability of children with less than seven years, public school students, were able to write texts with meaning, significance and obeying the conventional standards of writing, and those who had not succeeded, at least, approached written pre-syllabic and syllabic levels also interesting for children at this age and evaluated in the middle of the first semester of the school year. The findings showed that it is possible to evaluate large-scale writing of children in the literacy process, specifically, in the 1st grade of elementary school, considering the evaluation as a diagnostic and intervention with the goal of learning.

**KEYWORDS:** Literacy. Large-Scale Assessment. Evaluation of writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Prova SARESP 2ª série - 3 ano Ensino Fundamental 2009. ....	46
Figura 2: Análise de escrita de nome no PAIC.....	50
Figura 3: Tabela de Referência para análise da escrita de palavras no PAIC.....	51
Figura 4: Atividade de escrita do nome PAIC- Alfa 2010. ....	57
Figura 5: Atividade de escrita de palavras PAIC- Alfa 2010. ....	58
Figura 6: Recorte da Matriz de Referência do Estado do Ceará com habilidades avaliadas no 1º ano em 2011. ....	59
Figura 7: Atividade de escrita de nome e palavras PAIC- Alfa 2011.....	61
Figura 8: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno). ....	67
Figura 9: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	67
Figura 10: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno). ....	68
Figura 11: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	68
Figura 12: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno). ....	69
Figura 13: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	69
Figura 14: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno). ....	70
Figura 15: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador) ....	70
Figura 16: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno). ....	71
Figura 17: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	71
Figura 18: Atividade de escrita de texto (caderno do aluno) ....	72
Figura 19: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	73
Figura 20: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	73
Figura 21: Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador). ....	74
Figura 22: Atividade com escrita infantil – caderno C. ....	87
Figura 23: Atividade com escrita infantil – Caderno B. ....	88
Figura 24: Atividade com escrita infantil – Caderno C. ....	90
Figura 25: Atividade com escrita infantil – Caderno E.....	91
Figura 26: Atividade com escrita infantil – Caderno F.....	92
Figura 27: Atividade com escrita infantil – Caderno G. ....	93
Figura 28: Atividade com escrita infantil – Caderno A. ....	95
Figura 29: Atividade com escrita infantil – Caderno G. ....	96
Figura 30: Atividade com escrita infantil – Caderno B. ....	98
Figura 31: Atividade com escrita infantil – Caderno B. ....	99
Figura 32: Atividade com escrita infantil – Caderno A. ....	100
Figura 33: Atividade com escrita infantil – Caderno H. ....	102
Figura 34: Atividade com escrita infantil – Caderno D. ....	110
Figura 35: Atividade com escrita infantil – Caderno A. ....	111
Figura 36: Atividade com escrita infantil – Caderno B. ....	113
Figura 37: Atividade com escrita infantil – Caderno G. ....	114
Figura 38: Atividade com escrita infantil – Caderno B. ....	115

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Critérios de avaliação da escrita do SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul., 46
- Quadro 2:** Critérios de escrita de frase a partir da observação de uma cena no PAEBES., 48
- Quadro 3:** Critérios utilizados na análise do nome do aluno no PAIC., 50
- Quadro 4:** Critérios na análise de palavras., 51
- Quadro 5:** Critérios utilizados na análise de frases no PAIC., 53
- Quadro 6:** Critérios utilizados na análise da produção escrita no PAIC., 55
- Quadro 7:** Critérios utilizados na análise da representação gráfica de um texto PAIC., 55
- Quadro 8:** Critérios utilizados na análise da pontuação de um texto no PAIC., 56
- Quadro 9:** Critérios utilizados na análise de Letras Maiúsculas de um texto no PAIC., 56
- Quadro 10:** Recorte da Matriz de Referência do Estado do Ceará com habilidades avaliadas no 1º em 2010, 59
- Quadro 11:** Comparativo entre os instrumentos de avaliação PAIC – Alfa 2010 e 2011., 63
- Quadro 12:** Critérios utilizados na análise da frase., 65
- Quadro 13:** Quantitativo de análise de critérios., 77
- Quadro 14:** Amostra dos cadernos aplicados no pré-teste 2011 do PAIC – Alfa., 79
- Quadro 15:** Critérios de avaliação da produção textual 1º ano (1ª versão)., 107
- Quadro 16:** Quantitativo de critérios encontrados na análise (1ª versão)., 109
- Quadro 17:** Critérios de avaliação da produção textual 1º ano, versão final., 122

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>18</b>
2.1	A história da avaliação e sua concepção .....	18
2.2	Uma discussão acerca da avaliação no Brasil.....	21
2.3	Os processos de avaliações sistemáticas no Ceará .....	25
<b>3</b>	<b>A ALFABETIZAÇÃO E SEUS PROCESSOS</b> .....	<b>30</b>
3.1	A importância do letramento no processo de alfabetização .....	30
3.2	A construção do sistema de escrita infantil .....	34
3.3	O processo de leitura interligado ao processo de escrita na construção na lectoescrita.....	40
<b>4</b>	<b>OS PROCESSOS PIONEIROS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO EF</b> .....	<b>44</b>
4.1	Programas Estaduais de Avaliação em Larga Escala que avaliam a escrita de alunos no Ensino Fundamental .....	44
4.2	O PAIC e avaliação da escrita no 2º ano.....	48
4.3	A construção de instrumentos no PAIC – Alfa e a avaliação da escrita em debate .....	54
<b>5</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b> .....	<b>66</b>
6.1	Itens com apoio visual:.....	66
6.2	Itens sem apoio visual: .....	72
6.3	Questionário de investigação .....	74
6.4	Quadro de quantitativos .....	74
<b>7</b>	<b>PRIMEIROS RESULTADOS</b> .....	<b>76</b>
7.1	Respostas das professoras entrevistadas.....	77
7.2	Análises discursivas das respostas das professoras entrevistadas.....	81
<b>8</b>	<b>ANÁLISE DAS ESCRITAS INFANTIS</b> .....	<b>86</b>
8.1	Análises da escrita de crianças em relação à produção escrita .....	86
8.2	Análise da escrita de crianças em relação à formulação de ideias (encadeamento lógico) .....	94
8.3	Análise da escrita de crianças em relação à organização do texto .....	99
8.4	Apresentação da 1ª versão dos critérios de avaliação da produção textual no 1º ano .....	104

<b>9</b>	<b>LABORATÓRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>105</b>
9.1	Resultados do laboratório de pesquisa .....	105
9.2	Análise dos melhores cadernos encontrados no laboratório .....	106
9.2.1	<i>Observações e sugestões acerca da análise dos critérios de avaliação da escrita no 1º ano no laboratório de pesquisa.....</i>	<i>108</i>
9.2.2	<i>Análise das escritas infantis a partir dos critérios sugeridos no laboratório em relação à produção escrita.....</i>	<i>110</i>
9.3	Apresentação da versão final dos critérios de avaliação da produção textual 1º ano .....	117
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS.....</b>	<b>118</b>
<b>11</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO DOS CADERNOS DE ESCRITA 1º ANO NO LABORATÓRIO DE PESQUISA E TABELA DE QUANTITATIVO.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os problemas envolvendo a alfabetização no Brasil não são recentes e sabe-se que inúmeras pesquisas já foram realizadas em torno desta temática. Entretanto, desde os anos 1990, o contexto educacional brasileiro vem-se modificando, e muitas ações e políticas educacionais eficazes vêm traçando um novo caminho para o tratamento profilático do analfabetismo. É fato que o campo da avaliação educacional no Brasil tem-se desenvolvido, sobretudo, na última década.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – delega à União as seguintes competências concernentes à avaliação educacional no país: a) coletar, analisar e disseminar informações sobre educação; b) assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; c) assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. (BRASIL, 1996).

Atualmente, temos um conjunto complexo de avaliações em larga escala em todos os níveis de ensino, desde avaliações nacionais, tais como SAEB – Sistema de Avaliação em Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, até avaliações estaduais, como o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação no Estado do Ceará; o Eixo de Avaliação do PAIC – Programa de Avaliação na Idade Certa, entre outros.

As avaliações surgem como um monitoramento da educação no país e, nesse contexto, espera-se que estas forneçam informações que ajudem a resolver os problemas de alfabetização e de aprendizagens específicas de áreas da educação. No entanto, é preciso refletir sobre o conceito e a finalidade de cada avaliação sistêmica no país, pois cada uma avalia de forma diferente e com objetivos diferentes.

A partir dessa reflexão, a busca pela melhoria dos instrumentos de avaliação ocorre com maior espontaneidade, e os profissionais que trabalham na elaboração de itens começam a repensar a avaliação e a experimentar novas maneiras de avaliar os alunos. Esses profissionais vão-se reciclando, participando de cursos e capacitações que aprimoram seus

conhecimentos sobre avaliação. Em consequência, as pesquisas nesse campo começam a crescer, e o processo de avaliar deixa de ser estático e passa a ser dinâmico.

Se avaliar é complexo, avaliar a alfabetização é mais complexo ainda, pois exige que os avaliadores tenham conhecimentos específicos sobre essa temática, às vezes, tão subjetiva. Avaliar a alfabetização é buscar respostas para o analfabetismo no país, é entender que avaliar os primeiros sinais de escolarização infantil, com o intuito do diagnóstico, é primordial para caminhar rumo à resolução dos problemas envolvendo a alfabetização e seus processos.

No que concerne à avaliação da escrita na alfabetização, essa está no topo das pesquisas atualmente. Nunca se pensou tanto em avaliação em larga escala da escrita de crianças. É preciso lembrar que estamos falando de uma avaliação subjetiva, em que os avaliadores precisam desenvolver chaves de correção<sup>1</sup>, critérios de análises e materiais específicos de avaliação da escrita, tornando essa avaliação altamente complexa.

A partir do momento em que o profissional de avaliação insere-se no contexto de elaboração de itens para montar instrumentos de avaliação em larga escala, surgem muitos questionamentos sobre como melhor avaliar, necessitando, com isso, de alternativas na prática da avaliação para uma melhoria da educação. A busca no aperfeiçoamento da avaliação torna-se uma constante, uma vez que esta pode delinear o futuro de muitas ações políticas no âmbito educacional.

É nesse contexto que surge o PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa, com a proposta de alfabetizar todas as crianças do Estado do Ceará na Idade Certa. O programa utiliza uma avaliação em larga escala no intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos numa perspectiva diagnóstica. Este possui cinco eixos, os quais se integram para o melhoramento da educação no Estado: O Eixo de Avaliação Externa, de Gestão Municipal de Educação, de Alfabetização, de Educação Infantil, e, por fim, o Eixo de Formação do leitor.

O Eixo de Avaliação Externa do programa tem como atribuições a responsabilidade sobre o planejamento, elaboração, pré-teste<sup>2</sup> e análise dos itens<sup>3</sup> que farão parte dos

---

<sup>1</sup> Nomenclatura usada em Avaliações em Larga Escala referente a critérios pré-estabelecidos para correção de avaliações da escrita.

<sup>2</sup> Fase preliminar ao teste, na qual são avaliados e validados os itens e instrumentos de avaliação.

<sup>3</sup> Refere-se às questões dos instrumentos de avaliação em larga-escala

instrumentos avaliativos, assim como a formação para gestores e professores no entendimento de relatórios de avaliação e elaboração de itens.

Atualmente, as atividades de avaliação do PAIC foram estendidas para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive o 1º ano. A atividade proposta para avaliar o 1º ano, foi chamada de PAIC-*Alfa*, a qual também se insere no programa como um meio para diagnosticar o nível de aprendizagem e, assim, poder intervir mais precocemente na aprendizagem das crianças no início da alfabetização. Vale ressaltar que tanto os instrumentos de avaliação do PAIC 2º ano, quanto os instrumentos do PAIC-*alfa*, contêm questões relacionadas ao diagnóstico seja da leitura, seja da escrita.

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se pelo trabalho vivenciado pela pesquisadora durante quatro anos em avaliações em larga escala no PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa e pela importância de estudos sobre essa temática a fim de buscar melhorias quanto às avaliações das produções textuais de crianças em processos avaliativos em larga escala. Dessa forma, a escolha do objeto de pesquisa está relacionada à proximidade com práticas de avaliação da escrita de crianças em fase de alfabetização, ao conhecimento adquirido ao longo da graduação em Pedagogia acerca da escrita e da participação no intenso trabalho de pesquisa sobre a avaliação no programa.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar se é possível avaliar em larga escala a escrita de textos de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram analisadas diferentes produções textuais de crianças, participantes de pré-testes realizados pela equipe de avaliação do PAIC-*Alfa* (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Durante a pesquisa foram sistematizados possíveis critérios de análise visando a uma melhor investigação de escritas no 1º ano, tomando uma proporção maior, num quantitativo maior de alunos. Tais critérios tentam contemplar aspectos essenciais da produção textual, tão subjetivos na avaliação da escrita.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos aprofundar estudos teóricos a respeito da produção escrita de crianças em processo de alfabetização, aplicar instrumentos diferenciados para avaliar a produção escrita dos alunos do EF, descrever os instrumentos de avaliação da escrita, analisar pedagogicamente as produções escritas dos alunos, sistematizar as possíveis categorias de análise para a avaliação da escrita de textos e identificar categorias de avaliação

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, em que foram analisadas produções textuais de crianças em fase de alfabetização. Os dados foram colhidos em uma pesquisa de

campo durante os pré-testes, ocasiões em que também foram aplicados questionários de investigação para algumas das professoras das turmas testadas, no intuito de aprofundar os estudos acerca da alfabetização e da produção textual das crianças que estavam sendo avaliadas.

Para aprofundar a análise qualitativa, também foi realizado um laboratório com especialistas em avaliação e alfabetização, em que foram observadas categorias de análise da produção escrita de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. da produção escrita segundo a ótica de especialistas em avaliação e alfabetização.

O trabalho está dividido em treze capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Primeiramente, foi apresentada ao leitor uma visão geral sobre avaliação, a intenção da pesquisa, seus objetivos, metodologia e estrutura. Posteriormente, foi discutida a questão da Avaliação Educacional no mundo, assim como a sua concepção, a discussão acerca da avaliação no Brasil e os processos de avaliações sistemáticas no Ceará.

No terceiro capítulo, foram apresentadas algumas reflexões sobre a alfabetização e seus processos. Nesse capítulo, foi discutida a importância do letramento no processo de alfabetização, também, o processo de construção do sistema de escrita infantil, assim como, o processo de leitura interligado ao processo de escrita na construção da lectoescrita.

Em seguida, em um bloco de três subcapítulos, foram apresentados ao leitor os processos pioneiros de avaliação da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental I no Brasil. São eles: programas estaduais de avaliação em larga escala, que avaliam a escrita de alunos no Ensino Fundamental; o PAIC e avaliação da escrita no 2º ano, e, por fim, a construção de instrumentos no PAIC – Alfa e a avaliação da escrita em debate.

No quinto capítulo encontram-se os procedimentos metodológicos da pesquisa e, no sexto, a descrição dos instrumentos de coleta de dados. Em seguida, foram apresentados os primeiros resultados da pesquisa com as respostas das professoras entrevistadas e a análise discursiva dessas respostas.

O oitavo capítulo é composto pela análise das escritas infantis coletadas no pré-teste. Este capítulo aborda a análise da escrita de crianças em relação à produção escrita, em relação ao encadeamento lógico do texto e em relação à organização do texto.

No nono capítulo, foi apresentada a 1ª versão da tabela de categorias da escrita de criança do EF no 1º ano. No décimo capítulo, foram expostos os resultados do laboratório de pesquisa, o quantitativo de categorias dos cadernos avaliados, as sugestões e observações dos especialistas em alfabetização e avaliação sobre as escritas infantis e a análise de outras

produções textuais a partir do laboratório. No décimo primeiro capítulo, foi apresentada a 2ª versão da tabela de categorias da escrita de criança do EF no 1º ano.

Para finalizar, no décimo segundo capítulo e no décimo terceiro capítulo estão as considerações acerca do delineamento da pesquisa e de seus resultados, assim como as considerações finais do trabalho de pesquisa, respectivamente.

## 2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional vem, durante muitas décadas, sendo alvo de muitas discussões e debates no meio educacional, no entanto, para compreendermos o porquê das intensas discussões acerca da avaliação, do surgimento de grandes quantidades de avaliações em larga escala, e de sistemas de avaliações estarem vivendo um “boom” atualmente, faz-se necessário um recorte da história da avaliação, no mundo e no país, assim como, discussões sobre as diferentes abordagens sobre ela.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo discutirá sobre a história da avaliação, assim como sua concepção e seus objetivos, as primeiras avaliações que surgiram no Brasil, abordando a finalidade dessas avaliações, na época e atualmente, e, para finalizar, será feita uma breve descrição dos processos de avaliações sistemáticas no Estado do Ceará.

### 2.1 A história da avaliação e sua concepção

Desde os primeiros tempos, as avaliações são vistas por muitos como um julgar ou medir a capacidade de alguém ou de alguma coisa. Porém, um olhar mais criterioso sobre a avaliação e seu real propósito vem ao encontro da concepção de que a avaliação abrange diferentes abordagens. Segundo Vianna (2000),

[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia. A avaliação, entretanto, no seu devenir sofreu transformações e gerou novas construções (p. 22).

Segundo Escudero (2003), durante a Idade Média, apareceram os exames, com um caráter mais formal, nos meios universitários, que faziam lembrar os famosos exames orais públicos na presença de um tribunal. O Renascimento segue utilizando procedimentos seletivos. No século XVIII, os exames escritos, com a utilização de normas, foram adotados em inúmeras instituições escolares, já que a demanda pela escola, nessa época, crescera bastante. Na entrada do século XIX, aparecem os diplomas de graduação com o estabelecimento dos sistemas nacionais de educação. Os exames surgem mais fortemente

caracterizados como um meio de comprovação de capacidades individuais específicas para satisfazer as necessidades de uma nova sociedade hierárquica e burocratizada.

Nesse contexto, e segundo Borba & Ferri (1997), O século XIX foi marcado pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões de alunos, influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelas teorias de Robert Thorndike. Dessa maneira, surgem os testes psicométricos obedecendo a um certo rigor científico, em que as provas escritas se sobressaem à subjetividade dos exames orais.

No entanto, Bloom (1963) mostrava-se contra o uso desses testes, uma vez que acreditava que a finalidade dos instrumentos de avaliação deveria determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo tanto ao aluno quanto ao professor informações para a melhoria dos desempenhos ainda não alcançados. O autor ainda defende a ideia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante.

Nessa mesma linha de pensamento, segundo De Landshere(1976), surge em países como França e Portugal a docimologia, que quer dizer, o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Dentre outras coisas, a docimologia denunciava a distância existente entre o ensinado e as metas da instrução. Dessa maneira, recomendava a criação de taxonomias e a unificação de critérios de correção, no intuito de atender a uma visão metódica da avaliação.

No entanto, o surgimento da docimologia fez com que avaliação e mensuração fossem confundidas. Segundo Vianna (2000), “a avaliação, inicialmente, confunde-se com medida, surgindo, assim, como uma disciplina psicométrica, ou mais exatamente, docimológica”. (p. 25).

No século XX, sob a ótica de Escudero (2003), mais especificamente na década de 1960, juntamente com o desencanto da escola pública, houve uma recessão econômica, conseqüentemente, contribuindo para uma preocupação com a eficácia e o rendimento do dinheiro que se empregava na maioria do sistema escolar.

O autor afirma ainda que, ao final daquela década, e como consequência da década anterior, entra em cena um novo movimento, a era da *Accountability* – da redução de custos – em que se associa fundamentalmente a responsabilidade da pessoa docente em favor de objetivos educativos estabelecidos. O profissional docente entra em um impasse, em que a educação juntamente com a demanda em avaliação surgem como precursores do mesmo processo educativo. Era responsabilidade do docente atingir objetivos com o menor custo

possível, em contrapartida, as avaliações iam crescendo, sobremaneira, nas instituições escolares.

Segundo Vianna (2000),

Os altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custo-benefício, apesar de, muitas vezes, essa demanda refletir uma concepção econometrista de educação, sem considerar a componente humanista. A exigência tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física etc.) igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional (pp. 23 e 24).

Ainda, segundo Escudero (2003), nos anos de 1960, uma nova fase pode ser notada no desenvolvimento das questões ligadas ao processo avaliativo. Em 1964, se estabelece a Ata de educação primária e secundária (ESEA) e surge a *El National Study Comitteen Evaluation*, organização criadora de uma nova avaliação de alunos, orientada a incidir em programas e na prática educativa.

Nessa mesma época, proliferaram programas sociais que, na década anterior, haviam impulsionado a avaliação de programas na área social. Os anos 1960 foram frutíferos em demanda de avaliação no âmbito educacional. Essa avaliação centrava-se no aluno como sujeito que aprende, e o objeto de valorização era o rendimento dos mesmos.

A partir dessa demanda em avaliação, surgiram estudiosos que desenvolveram modelos e criaram segmentos que impulsionaram a utilização da avaliação na melhoria de currículos, de programas educacionais, nas atividades de sala de aula e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Quase todos os teóricos da avaliação optaram por apresentar, em certa medida, modelos que eram prescritivos, pelo destaque que davam à metodologia, a valores e ao uso de dados. Entre eles destacam-se: Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake.

É imprescindível ressaltar a importância de refletir sobre avaliação a partir da perspectiva desses teóricos, pois com seus modelos e novos conceitos vêm mudando, ao longo dos anos, a avaliação da aprendizagem, seja na sala de aula, nas instituições, em programas educacionais, seja no delineamento dos currículos escolares.

Diante desses estudos, novas concepções vêm surgindo, e a avaliação vem sendo discutida com mais intensidade. Segundo Vianna (2000), “a reflexão em avaliação

educacional produz explicações que permitem o surgimento de outros elementos teóricos, ou seja, a análise/crítica é o caminho para a construção de novas ideias, novos conhecimentos” (p. 19).

Ravela (2005) afirma que

Os elementos centrais que sobejassem todo processo de avaliação são: a seleção da realidade avaliada e a concepção de construção da mesma; a definição dos propósitos da avaliação; a produção de evidência empírica (informação, datas acerca da realidade avaliada); a formação de juízo de valor sobre a realidade avaliada; a tomada de decisão e ações que transformem essa realidade (p. 2).

Partindo desses pressupostos, a avaliação surge como um elemento a ser construído cotidianamente, como uma prática pedagógica que permite a comunicação entre família, escola e sociedade, a qual traz uma auto-reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, a resolução de problemas e a busca de respostas. Vianna (2000) assevera:

[...] a avaliação nunca é um todo acabada, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (p. 18).

Dessa maneira, a concepção de avaliação ligada à reflexão sobre um determinado problema surge no século XX e traz consigo uma bagagem de discussões intensas sobre o real propósito das avaliações, especialmente, diferenciando as avaliações em larga escala das avaliações em sala de aula, e identificando e diferenciando o objetivo de avaliações distintas na sociedade.

## **2.2 Uma discussão acerca da avaliação no Brasil**

No Brasil, a avaliação tomou impulso na década de 1980 quando as políticas voltadas para educação começaram a ficar mais intensas. Em anos posteriores, as propostas de avaliações em larga escala tinham como objetivo avaliar para investigar a aprendizagem de

crianças e adolescentes. Segundo Coelho (2008), os motivos para o Estado medir, avaliar e informar vem ao encontro de quatro pilares: conferir e verificar resultados face aos objetivos; formar a consciência técnica, conhecer a realidade e fazer diagnósticos; dar indicações e sugestões, instrumentalizar a racionalização, modernização e tutela da ação educacional; reajustar a regulação estatal e criar uma cultura de avaliação no País.

Nesse sentido, podemos dizer que os sistemas avaliativos partiram de propostas de avaliação do próprio Estado e que os programas de qualidade, na Educação no Brasil, têm uma perspectiva de diagnóstico para intervenção e melhoria da educação, garantindo à democratização do acesso à escola pública, porém tendo o Estado como regulador da educação.

É exatamente nesse período que a questão da cidadania e da educação como direito de todos é amplamente discutida pela sociedade civil. Essa nova noção de cidadania no âmbito social insere-se no fato de a sociedade, nessa época, lutar por uma nova democracia, na busca constante de seus direitos, inclusive o da educação. A sociedade, não suportando mais o autoritarismo da ditadura militar, buscava, incansavelmente, uma nova noção de cidadania, na qual homens, mulheres, crianças e velhos, indiferentemente de sua classe social, fossem tratados igualmente.

Dagnino (1994) define a sociabilidade como um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis. E enfoca a questão da relação da cidadania com a sociedade civil, não restringindo esse relacionamento ao Estado ou entre o Estado e o indivíduo.

Definindo educação como um elemento importante para os homens na criação e na transmissão de cultura, podemos inseri-la nesse contexto apontando sua ânsia na igualdade de direitos e na busca da cidadania. Mas, infelizmente, essa ânsia, muitas vezes é colocada de lado por falta de informação da sociedade, com relação aos seus direitos ou, mesmo, a falta de compromisso do Estado junto à comunidade.

É nesse contexto, com a crise do Estado desenvolvimentista e a recomposição do poder político, que o Estado via na avaliação uma estratégia útil para gestão. Se o Estado via na avaliação sistêmica uma maneira de gerar a qualidade na Educação, ele também percebia que essa avaliação seria uma aliada na regulação dessa qualidade, assim como na gestão. A partir disso, o Estado necessitava de um aporte de Sistema Nacional de Avaliação. Assim, em 1987, é criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP; em 1988, a Constituição Federal de 1988, em que avaliação educacional é associada à qualidade da educação (art. 206 – garantia de padrão de qualidade); Em 1990, é implantado o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em que ocorre a primeira aplicação de provas; e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em que a avaliação também é associada à qualidade na educação.

Segundo Ferrão e Andrade (2002), O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB é um dos mais amplos esforços empreendidos, no Brasil, na coleta, sistematização e análise de dados sobre o Ensino Fundamental e Médio, articulando-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, esse sistema pretende contribuir, por um lado, para a universalização do acesso à escola; e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o SAEB fornece subsídios indispensáveis à formulação de políticas e diretrizes adequadas à diversidade de situações presentes nos estados e regiões brasileiras.

Nesse mesmo período, também surgem outras avaliações, entre elas; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

O Enem foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada).

Segundo o Inep (2011), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma avaliação voluntária e gratuita, que foi criada com o objetivo de aferir às pessoas, que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada, competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar, com a finalidade de certificar essas pessoas.

Segundo Coelho(2008), a presença do Estado Avaliador na educação promove uma competitividade pelas avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervisionar indicadores e resultados quantificáveis e mensuráveis, a despeito de contextos e processos. A autora reconhece que:

A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil, com uma história demais de vinte anos. Há, portanto, necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados bem como sobre suas implicações na

gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola (COELHO, 2008, p. 231).

Em contrapartida a esse crescimento das avaliações, que perdura há mais de vinte anos, a escola e, mais especificamente, o professor buscam meios para seus alunos se saírem bem nas provas através de treinamentos específicos das habilidades pedidas nos instrumentos avaliativos. O professor como intermediador da aprendizagem deveria preocupar-se com o sucesso dos seus alunos na sala de aula e não treinar certas habilidades para a promoção destes nas avaliações em larga escala.

Essa confusão que gira em torno da avaliação promove um descontrole de avaliações sistêmicas em sala de aula, reduzindo a aprendizagem a um mero treinamento para avaliações em larga escala. Estas estão acontecendo de maneira errônea, girando em torno apenas de resultados imediatos. A avaliação em sala de aula deveria ser o começo da intervenção pedagógica. Segundo Luckesi (1980), a avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. O professor que, no início do ano letivo, solicita aos alunos uma avaliação preliminar e individual da aprendizagem, terá mais subsídios para melhor intervir no desenvolvimento dessa aprendizagem.

No entanto, ainda segundo Luckesi (2006), a avaliação continua muito ligada à promoção, quando realiza um teste certificativo para um avanço ao nível seguinte. Esta é uma motivação para uma aprendizagem satisfatória, ou seja, o mínimo para alcançar um resultado. O mesmo aspecto é lembrado por Perrenoud (1999), quando afirma que “avaliar é criar hierarquias de excelência” (p.13). O que o autor quer dizer com essa afirmação é que tudo na sala de aula gira em torno da nota. A nota, no entanto, é uma mensagem que não diz, de início, ao aluno o que ele sabe, mas o que lhe pode acontecer. A partir desta, o aluno pode ser estigmatizado como ignorante ou celebrado com sua excelência.

Condemarím e Medina (2000) consideram que a avaliação da aprendizagem cotidiana na rotina normal da turma é importante para o desenvolvimento da aprendizagem. As autoras chamam esse tipo de avaliação de autêntica, pois constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens.

A avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como

uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada (CONDEMARÍM, MEDINA, 2000, p. 14).

Diante desses estudos, podemos considerar a importância da avaliação da aprendizagem em sala de aula, porém com o objetivo de melhorar a qualidade dessa aprendizagem e não para treinamento para avaliações em larga escala. Vale destacar, no entanto, que as avaliações em larga escala são necessárias e promovem, se bem utilizadas, mudanças na educação pública no Brasil, pois garantem que o desempenho da qualidade da educação seja acompanhado e efetivado como direito de todos (as).

### **2.3 Os processos de avaliações sistemáticas no Ceará**

Diante do crescimento das avaliações no Brasil, o Estado do Ceará promove sistemas de avaliações externas com o objetivo de verificar o rendimento escolar dos alunos matriculados na rede pública de ensino. Dessa forma, as avaliações providas pelo Governo, através da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), ganham tal dimensão que garantem um monitoramento da atual situação educacional em cada município cearense. Dentre elas, destacam-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e a avaliação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O SPAECE foi criado, em 1992, pelo Governo do Ceará, com o objetivo de identificar os processos de aprendizagem na Educação Básica. É uma avaliação em Larga Escala, externa, que avalia anualmente as escolas públicas do Estado do Ceará, com a finalidade de fornecer subsídios para gestores e professores programarem políticas públicas educacionais a partir dos resultados obtidos. Segundo o Boletim do Sistema de Avaliação do Spaece 2009, o Estado desenvolveu-o com o propósito de criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizagem sejam iguais para todos (p. 9).

Vale destacar que o SPAECE avalia diferentes anos/séries tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Dessa maneira, esse sistema de avaliação acompanha quase todas as aprendizagens da vida escolar das crianças cearenses, excluindo apenas a educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I. Esse monitoramento acontece através de três avaliações específicas: avaliação da alfabetização – SPAECE – alfa (2º ano); avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Estas avaliações acontecem no final do ano, caracterizando essa avaliação como somativa, que acontece no final de um programa de avaliação. Segundo Vianna (2000), “A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito”. (p. 86). Além das provas, são aplicados também questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

Os instrumentos utilizados para avaliação dos alunos tanto do SPAECE - alfa quanto do SPAECE são elaborados a partir de Matrizes de Referência. Essas matrizes são recortes de propostas curriculares de ensino e são desenvolvidas por especialistas em avaliação e alfabetização, assim como por especialistas de outras áreas, como letras, linguística e matemática.

São três as matrizes utilizadas pelo SPAECE: Matriz de Referência para Avaliação em Alfabetização (2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I), Matriz de Referência do EPAECE - descritores de Língua Portuguesa (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio); e Matriz de Referência do EPAECE - descritores de Matemática (5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio).

Os instrumentos de avaliação do SPAECE são desenvolvidos pelo CAed – Centro de Avaliação educacional. São construídos itens, pré-testados e analisados. São utilizadas na análise estatística a teoria clássica dos testes – TCT e a teoria de resposta ao item – TRI. Dessa forma, a análise de desempenho do estudante em cada item é utilizada a partir dessas duas vertentes da estatística, pois o SPAECE precisa avaliar uma grande quantidade e variedade de habilidades de uma só vez.

Podemos perceber que o SPAECE avalia tanto as habilidades em alfabetização como as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Sendo uma avaliação também censitária, esse sistema tem uma dimensão extremamente complexa já que abarca um grande volume de anos/séries, assim como conteúdos diversificados em todo o Estado do Ceará.

Diferentemente do SPAECE, o PAIC foi iniciado em 2007 no Estado do Ceará, com o objetivo primeiro de diagnosticar para intervir. Sua origem dá-se no ano de 2004 como uma iniciativa do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE, que tinha como objetivo convocar todos os segmentos da sociedade cearense em favor da inclusão de crianças e adolescentes no mundo letrado.

O referido comitê buscou, a partir de várias pesquisas, diagnosticar o nível de escrita e leitura das crianças no Estado do Ceará, contando com a colaboração da Associação dos

Prefeitos do Ceará (APRECE), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE) e do apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir das pesquisas realizadas, o referido Comitê apurou que apenas 3% dos alunos avaliados estavam alfabetizados nas três dimensões (oralidade da leitura, compreensão do texto lido e produção de texto escrito).

Diante dos resultados dessas pesquisas, o Governo do Estado do Ceará resolveu investir em um programa de alfabetização de crianças formalizando, em 2007, o PAIC que, atualmente, conta com a consultoria da Universidade Federal do Ceará para o planejamento e execução das atividades do Eixo de Avaliação Externa do programa, cujo objetivo é disponibilizar instrumentos fidedignos de avaliação para que os municípios cearenses conheçam melhor sua realidade no âmbito da alfabetização de seus alunos através da produção de resultados quanti-qualitativos. Esses resultados são disponibilizados por escola, por turma e por aluno, revelando e localizando as deficiências do sistema de ensino.

É preciso esclarecer que a avaliação externa, segundo a proposta, não deve funcionar como um instrumento punitivo, embora possa ser considerada como uma ferramenta de controle e de monitoramento do desempenho do sistema de ensino. Ela deve estar atrelada a ações e políticas que ofereçam o suporte necessário para que a escola alfabetize 100% dos seus alunos na idade certa.

O programa tem outros quatro eixos que, com objetivos específicos, trabalham de forma integrada, com o mesmo propósito, que é melhorar a qualidade da educação no Estado do Ceará. São eles:

**a) Gestão Municipal de Educação** – Busca desenvolver ações próprias da gestão do sistema escolar para promover a articulação entre os eixos Educação Infantil, Gestão Pedagógica, Alfabetização, Formação do Leitor e Avaliação Externa;

**b) Alfabetização** – É responsável pela elaboração de material pedagógico, pela formação dos professores para utilizá-los e pelo acompanhamento da ação pedagógica destes no processo de alfabetização nas escolas;

**c) Educação Infantil** - Incentiva o atendimento de crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas e a ampliação gradativa do atendimento de 0 a 3 anos em creches; a implantação e a implementação de uma Política para a Educação Infantil; presta cooperação técnica e pedagógica na (re)construção e na implantação/implementação das propostas pedagógicas;

**d) Formação do leitor** - Forma leitores e democratiza o acesso ao livro e à leitura por meio de aquisição e dinamização de acervos literários nas bibliotecas escolares, no sentido de

despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita, entre nossas crianças, como um prazer infinito, um instrumento de aprendizagem e de crescimento humano.

Quanto aos instrumentos de avaliação do PAIC, estes são elaborados por especialistas em avaliação da Universidade Federal do Ceará – UFC, a partir da Matriz de Referência do Estado do Ceará. São construídos instrumentos para avaliar a leitura e a escrita nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assim como instrumentos de leitura para os 3º, 4º e 5º anos. Atualmente, o eixo também avalia as habilidades referentes à Matemática. As avaliações são aplicadas sempre no primeiro semestre, para que os municípios possam diagnosticar as dificuldades dos alunos no decorrer do ano e, assim, poderem intervir no mesmo ano em que foram avaliados.

Entende-se que a alfabetização de crianças é um processo gradual, progressivo, e que são vários os fatores que interferem no ensino da leitura e da escrita. Considerando o contexto sistemático das avaliações em larga escala, os professores começam também a compreender as avaliações. Podemos observar, dentro dessa proposta, que o eixo surge com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos no Estado, através da intervenção do professor em sala de aula a partir dos resultados. Hoffmann (2001) revela que

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados de desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (p. 17).

O Eixo de Avaliação do PAIC tem como proposta investigar o nível de alfabetização das crianças no Estado do Ceará e, ao mesmo tempo, incentivar e formar os municípios do Estado a realizarem sua própria avaliação a serviço da ação como sugere Hoffmann. Cabe aos gestores dos municípios do Estado disseminar essa proposta avaliativa e não transformara aprendizagem das crianças em treinamentos de habilidades para obter um resultado satisfatório nas provas.

Pelo exposto, podemos perceber que as avaliações desenvolvidas pelo Eixo de Avaliação do PAIC caracterizam-se como diagnóstica, pois acontecem durante o processo de monitoramento, buscando encontrar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

É preciso lembrar que ambas as avaliações, SPAECE e PAIC, são necessárias para construção da qualidade da educação, pois uma corrobora com a outra em suas características específicas. Segundo Luckesi (2006), “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos

resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda é estática”. (p. 100). Nesse sentido, o PAIC é uma avaliação que produz resultados intermediários e o SPAECE configura-se como uma avaliação que produz um resultado final.

Não podemos esquecer que a avaliação no Estado tem-se mostrado bastante cultivada. A partir da implantação desses sistemas avaliativos, muito se tem mudado, no decorrer dos anos, em se tratando de avaliação. Atualmente, os municípios cearenses preocupam-se e criam seus próprios sistemas de avaliação, mostrando com isso responsabilidade constante com a educação. No entanto, para que essa cultura avaliativa seja frutífera é necessária uma conscientização maior quanto à avaliação e sua finalidade.

### **3 A ALFABETIZAÇÃO E SEUS PROCESSOS**

A avaliação da alfabetização, da escrita e da compreensão leitora na aquisição da escrita deve ser considerada essencial no âmbito educacional, tanto em avaliações em larga escala, com caráter diagnóstico, como em avaliações internas, feitas pelo professor no cotidiano da sala de aula. No entanto, para que essas avaliações sejam eficazes e fidedignas é primordial o entendimento da dimensão dos processos de alfabetização e letramento, da aquisição da linguagem escrita, e dos processos que essas dimensões perpassam na compreensão da criança até esta conseguir ler e escrever.

Partindo-se dessa reflexão, o referido capítulo abordará questões ligadas ao processo de letramento na alfabetização, destacando a importância dessa atividade no momento da aquisição da leitura e da escrita, a construção do sistema de escrita infantil, refletindo sobre os aspectos de representação da criança no ato de escrever, e ainda debate sobre o processo de leitura interligado ao processo de escrita na construção da lectoescrita.

#### **3.1 A importância do letramento no processo de alfabetização**

Nos países mais desenvolvidos, os critérios para se definir um indivíduo como alfabetizado tornaram-se mais exigentes desde a década de 1990. Segundo Soares (2000), uma pessoa é considerada alfabetizada se souber assinar o próprio nome, ler e escrever pelo seu próprio pensamento. Segundo Simonetti (2005), “etimologicamente, o termo alfabetizar quer dizer levar à aquisição do alfabeto, ensinar as habilidades de ler e escrever, processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (p. 17). Ou seja, alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e, conseqüentemente, alfabetização é a ação de alfabetizar.

No entanto, a alfabetização na prática não tem somente um significado, ela abrange o conhecimento que uma criança adquire nas etapas de desenvolvimento da escrita, da leitura e, também, a metodologia utilizada pelo professor no processo de alfabetização. Os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e, principalmente, a maturação da criança também são fundamentais na aquisição da leitura e da escrita, os quais, muitas vezes, são esquecidos nesse processo dando lugar ao contínuo trabalho copista.

Grossi (2006) defende que “A melhoria da alfabetização deve ser buscada simultaneamente em duas dimensões dos seus resultados – a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa. Não só alfabetizar mais gente, mas alfabetizar melhor” (p. 36).

Ainda sobre esse aspecto, Freire (1981) afirma:

Para mim seria impossível engajar-me em um trabalho de memorização mecânica do ba-be-bi-bo-bu e dos la-le-li-lo-lu. Daí também que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas e das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (p. 13).

A visão de educando enquanto sujeito deve ser considerada pelo professor no ato de alfabetizar. Freire fala de uma maneira bem clara quanto ao direito do educando de pensar sobre seu próprio conhecimento. Mesmo em se tratando de educação de jovens e adultos, as palavras do autor servem como reflexão também para alfabetização de crianças. O professor não deve tratar seus alunos como “sem luz”, uma vez que antes de entrar na escola eles convivem com pessoas, aprendem a falar, a se expressar e, de certa forma, já participam de uma sociedade letrada. Isso já os mantém em contato indireto e/ou direto com a escrita.

A partir dessa perspectiva, uma nova questão vem sendo bastante discutida no meio educacional: o chamado letramento. Segundo Soares (2000), letramento é resultante da ação docente de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se do estado ou condição que um grupo social, ou um indivíduo, adquire, em função da apropriação da escrita e das práticas sociais dela decorrentes.

A autora ratifica, ainda, que apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, é assumi-la como sua propriedade, e isso vai além de decodificar símbolos. Portanto, aprender a ler e escrever, além de conviver com materiais escritos e usá-los no dia-a-dia, transforma o indivíduo e o leva a outro estado, ou seja, a outra condição social, cultural, linguística (dimensão social). É também através do letramento que o indivíduo tornar-se cognitivamente diferente (dimensão individual).

No entanto, Soares (2004) esclarece:

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem

conduzido a um certo apagamento da alfabetização que talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização[...] (p. 8).

A esse respeito, a autora faz um alerta sobre a confusão que tem acontecido sobre os termos alfabetização e letramento e faz uma analogia sobre esses dois processos, afirmando que a invenção do letramento desinventou a alfabetização, fazendo-nos refletir, assim, sobre a reinvenção da alfabetização como uma nova perspectiva pedagógica.

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, P.14).

Embasados nessa teoria, podemos afirmar que as diferentes atividades de letramento são importantes no processo de alfabetização. É preciso, no entanto, entender o que são, e quais são os diferentes tipos de trabalhos para o letramento, para que sejam dirigidas atividades adequadas a esse fim. Entre eles, estão o trabalho com suportes textuais e o trabalho com diferentes literaturas.

Os suportes textuais são diversos tipos de gêneros textuais utilizados pelo professor para diversificar a leitura e a escrita das crianças, como jornais, revistas informativas, revistas em quadrinho, embalagem de produtos, poesias, músicas, convites, bilhetes, placas de sinalização, narrativas curtas, entre outros.

Por muito tempo, acreditava-se que os portadores de textos, utilizados na alfabetização dos alunos, fossem apenas um meio para a aquisição do código alfabético. Esses suportes eram escolhidos pelas palavras, geralmente começadas com a mesma letra ou sílaba. Atualmente, vê-se a necessidade de envolver o educando na cultura escrita e oral, daí a preocupação em escolher suportes que façam parte do cotidiano dos alunos, pois o objetivo da educação, atualmente, deve ser alfabetizar letrando. É importante a ampliação do conhecimento das crianças com a utilização de portadores de texto os quais as rodeiem.

O letramento literário é parte fundamental do processo de aquisição da leitura e da escrita. As aprendizagens adquiridas através do letramento literário são diversas; o contato com as diferentes formas de letras, palavras, frases e textos levam a criança a refletir sobre a escrita e, assim, levantar hipóteses e fazer relações acerca da linguagem oral e da linguagem escrita.

A leitura de histórias em voz alta, também chamada de leitura compartilhada, desenvolve na criança um senso de partilha e recriação da história lida com outras crianças, ela se deixa levar pela imaginação do outro e compreende a linguagem escrita de maneira espontânea. Segundo Teberosky & Colomer (2001), essa rotina de contato com o livro, com o professor (mediador dessa atividade) e com os colegas é responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.

Sobre o contato individual e direto da criança com as histórias, Kato, Moreira e Tarallo (1998) lembram que

A leitura de livros ainda não convencional realizada por crianças pequenas surge a partir de leituras interativas e provoca avanço no desenvolvimento da leitura e escrita. Crianças expostas à leitura repetida dos mesmos livros, “lendo” esses livros espontaneamente apresentam uma evolução no conhecimento das características da linguagem escrita (p.38).

A partir do momento em que uma criança tem um contato direto e/ou cotidiano com diferentes literaturas (contos, narrativas, poesias etc.), ela passa a envolver-se no mundo das letras e se desloca do campo de espectador para criador de histórias, tanto através da oralidade (recontação de histórias oralmente) como da escrita (reprodução de modelos textuais). Este último, não no sentido de cópia, mas de compreensão da história e, conseqüentemente, recontação desta. Ainda, segundo Teberosky & Colomer (2001), “a reprodução de um texto modelo não se reduz a uma mera cópia, mas é uma imitação que permite, de maneira indireta, repetir as formas em que estão codificadas as informações” (p. 138).

Vale destacar que as narrativas despertam a imaginação da criança e a identificação delas com os personagens da história, estando aí presente o simbolismo da criança. Chartier, Clesse e Hébrard (1996) reforçam:

[...] através dos primeiros textos escritos que frequenta, o iniciante dota-se, muito intuitivamente, de “conhecimentos” gerais sobre a forma como a escrita funciona. Essas tomadas de consciência evidentemente são mais fáceis para aquele que já conhece, através das leituras que lhe foram feitas, a “língua dos livros”, diferente da oral que ele usa nas conversas com as pessoas ao seu redor (p.125).

É importante ressaltar que a parte gráfica de um livro, também, é fundamental no processo de alfabetização e letramento. O livro deve ser atraente e conter uma escrita clara e uma linguagem mais simples possível para a criança. No livro de imagens, por exemplo, a

criança vai utilizar o apoio da imagem para criar uma narrativa. Em um livro em que as frases rimam, ela vai fazer associações entre o som das palavras ali presentes despertando, assim, a consciência fonológica. O livro é, sem dúvida, um subsídio fundamental na alfabetização de crianças.

Entendemos, assim, que a alfabetização e o letramento são dois processos diferentes, porém compreendemos que ambos podem ocorrer simultaneamente e de forma indissociável. Contudo, tanto o processo de alfabetização como o processo de letramento não acontecem de modo espontâneo, esses necessitam da mediação com intencionalidade pedagógica do(a) professor(a), pois o objetivo da alfabetização/letramento na escola é possibilitar que os estudantes mergulhem nos atos de ler e escrever e sejam capazes de produzirem textos com sentido e significado.

### **3.2 A construção do sistema de escrita infantil**

Segundo Luria (2001), a história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão da criança e lhe mostra como formar letras. A escrita vem de um processo anterior, no qual esta vai criando habilidades motoras e desenvolvendo-se, linguística e socialmente. Portanto, a criança chega à escola já trazendo um capital cultural adquirido na família e no meio social.

No entanto, muitas vezes, a escola desconsidera essa singularidade de saberes e transforma a aprendizagem da linguagem escrita em meras atividades mecânicas, copistas, sem interação sociocultural e dinamicidade.

Infelizmente, essa aprendizagem ainda ocupa um lugar inadequado na prática escolar, em que, ainda é considerada como uma complicada habilidade motora. Vale destacar que, sendo a escrita um sistema de símbolos e signos, esta deva ser considerada a partir da bagagem cultural que uma criança venha a ter.

Sobre esse aspecto, Vygotsky (2001) leciona:

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que um domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é culminar, na criança, de um longo processo de

desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (p. 120).

A partir dessa reflexão, e, ao considerarmos a linguagem escrita como uma atividade meramente motora, estamos desconsiderando a importância da linguagem oral para o desenvolvimento da escrita na criança. “O relacionamento entre linguagem oral e escrita é um dos aspectos críticos na alfabetização emergente.” (KATO, MOREIRA e TARALLO, 1997, p. 28).

São muitos os fatores que interferem na aprendizagem inicial, por isso há necessidade de estimular a linguagem oral desde cedo, pois esta interfere, sobremaneira, na linguagem escrita. Vale lembrar que a linguagem como expressão oral é a base para a concepção da escrita e da leitura na criança.

Ao escrever como se fala, a criança está utilizando um artifício que ela mesma construiu; isso leva a crer que esta criança está em processo de desenvolvimento da linguagem escrita através do uso da oralidade no ato de escrever. Nesse momento, ela não se importa com os erros cometidos na escrita, pois para ela a escrita é uma transcrição da fala. Portanto, ao cometer um “erro” no ato de escrever determinada palavra, a criança pode estar associando a fala à escrita.

Cagliari (1997) afirma que, muitas vezes, “a criança usa a sua fala como referência para a escrita e não comete erros por leviandade ou distração” (p. 59). Partindo desse pressuposto, é necessária a observação da fala da criança a fim de compreendermos a sua produção escrita. Ferreiro (2001) revela:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se levem em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (p. 9).

Esse objeto a que Ferreiro se refere é o sistema de representação da escrita. É importante que o aluno, na aprendizagem inicial da escrita, saiba que o que ele escreve é a representação do que ele fala.

Kato (2005), em sua análise sobre a fala e a escrita, estabelece o seguinte esquema: fala 1-> escrita 1-> escrita 2 -> fala 2. Segundo a autora, a análise do esquema é interpretada desta forma:

[...] a fala 1 é a fala pré-letramento; a escrita 1 é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita 2 é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala 2 é aquela que resulta do letramento (KATO, 2005, pp. 11-12).

Podemos observar, a partir da análise da autora, o quanto é importante a construção do pensamento sobre os sistemas de escrita. A criança deve compreender que a escrita é uma representação da fala (significante e não significado da fala) e que esta representa a fala de uma forma fonêmica e não silábica (fonemas e não grafemas). Dessa maneira, podemos destacar dois aspectos importantes na construção do pensamento da criança sobre a escrita: A consciência fonológica e o realismo nominal.

A consciência fonológica é a capacidade que a criança tem de realizar a segmentação dos sons da linguagem oral, reconhecer e utilizar as menores partes sonoras de uma palavra. Segundo Allende & Condemarim (2005), “A consciência fonológica se refere à habilidade metalinguística que permite à criança refletir sobre algumas características da linguagem” (p. 39). Ainda sobre a consciência fonológica, Santamaria; Leitão; Ferreira-assencio (2004) defendem que

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar atrelado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de atentar ao aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado). Assim, alguns estudos têm demonstrado que há um caminho longo até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E quando ela descobre esta relação entre a fala e a escrita, ainda assim há todo um processo de cognição envolvido no sentido de compreender como se dá esta relação, a saber, através da correspondência entre fonemas e grafemas (p. 238).

No realismo nominal, acontece exatamente o que os autores afirmam, pois é neste momento que surge a dificuldade de a criança simbolizar e abstrair, diferenciando o objeto (significado) do seu nome (significante). Portanto, no realismo nominal, a criança pensa que o nome faz parte do objeto que ele representa. Por exemplo, a escrita da palavra FORMIGA no pensamento da criança, que não abstraiu seu significado do seu significante, é curta porque o

objeto, no caso o inseto, é pequeno. Portanto, para que essa criança tenha consciência fonológica, é necessário que ela supere o pensamento do realismo nominal.

A criança que ainda não superou o realismo nominal não se detém nos sons das palavras, mas sim na semântica. Diferente do realismo nominal, mas caminhando no mesmo processo de desenvolvimento, a consciência fonológica desenvolve-se a partir do momento em que a linguagem escrita é apresentada à criança, pois esta representa a fala (abstrato) de forma gráfica (concreto). Podemos, então, a partir dessas reflexões, afirmar que a consciência fonológica parte de um processo anterior da consciência da criança sobre a relação da fala com a escrita e que o realismo nominal faz parte desse processo estando atrelado ao desenvolvimento fonológico da criança.

Ainda com relação à reflexão da criança sobre a representação da fala através da escrita, Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (2006) constata que

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos (p. 23).

Essa reflexão acerca da escrita faz com que o sujeito desenvolva-se de maneira contundente nas diferentes linguagens. A escrita de diferentes textos espontâneos de crianças diversas, provavelmente, será uma etapa importante de observação das diferentes singularidades de cada sujeito no ato de escrever.

Com o intuito de compreender o pensamento da criança sobre a escrita e como se estabelece esse desenvolvimento, nos anos de 1970 no México, Emília Ferreiro e Ana Teberosky fizeram um trabalho experimental baseado na psicogênese da língua escrita que revolucionou o processo de alfabetização. Esses estudos tinham como objetivo a avaliação, em crianças, do processo de escrita.

O projeto experimental de Ferreiro & Teberosky (1999) foi construído, fundamentado em alguns princípios básicos de uma avaliação diagnóstica. As estudiosas avaliaram crianças em idade escolar, particularmente entre quatro e sete anos de idade, e criaram situações experimentais utilizando o método clínico ou de exploração crítica, própria dos estudos piagetianos.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), foram considerados na avaliação os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação, leitura com

imagem, leitura sem imagem, a interpretação dos fragmentos de um texto, atos de leitura, evolução da escrita, leitura, dialeto e ideologia.

Com o resultado desses estudos, as pesquisadoras estabeleceram o processo de aquisição da língua escrita em três grandes níveis: nível pré-silábico, silábico e alfabético. É importante esclarecer que esses níveis não são estagnados, eles se alteram, podendo um nível estar intercalando o outro.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), no nível pré-silábico, a criança já tem noção da função da escrita como representação da fala e também já a diferencia do desenho. Ela cria suas próprias hipóteses, procurando descobrir de que forma a escrita faz essa representação da fala e dos objetos. Mas também tenta representar as palavras de forma pessoal e não estabelece correspondência sonora entre grafemas e fonemas.

Sobre esse aspecto, Teberosky e Colomer (2003) afirmam que a utilização da segmentação silábica como procedimento para escrever indica um avanço na compreensão da estrutura do sistema, já que supõe o passo da etapa da escrita pré-silábica rumo a uma escrita silábica. As autoras concluem que é através do procedimento da segmentação das palavras em sílabas que as crianças começam a trabalhar cognitivamente com a representação dos sons e chegam a compreender que as letras remetem às partes da palavra, isto é, às sílabas.

No nível silábico, a criança já compreende que a palavra é formada por partes e começa a estabelecer uma correspondência entre grafemas e fonemas. Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), essa etapa pode ser dividida em dois pequenos níveis; silábico sem valor sonoro - a criança escreve cada sílaba com uma única letra qualquer, sem relação com o que ela representa; e, silábico com valor sonoro - cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que corresponda ao seu som. Nesse momento, a criança passa por um período de transição entre o nível silábico e o alfabético, que é o nível silábico-alfabético. A criança atribui uma letra para cada som, mas, em algumas vezes, escreve sílabas, completas ou incompletas.

No nível alfabético, a criança já conhece as regularidades da língua e compreende que os caracteres correspondem a valores sonoros menores que a sílaba. A partir daí a criança vai saber quando uma letra tem diferentes sons ou um som pode ser representado por diferentes letras, entre outros. A próxima etapa, chamada de alfabética ortográfica, marca a passagem da criança para a escrita, de maneira convencional, respeitando normas ortográficas e gramaticais.

A partir da análise dos níveis de escrita de crianças, podemos considerar a evolução da escrita, não somente através de palavras e frases, mas também através da escrita de textos. No entanto, a elaboração de um texto requer maiores habilidades no ato de escrever. Antunes (2010) assegura que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação da idéias ou das informações através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos, papel e lápis. Supõe ao contrário, várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita, propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções (p. 54).

Cagliari (2010) assevera: “A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das idéias e escolha de palavras, do objeto e do destinatário do texto etc”. (p.106).

Diante desses pressupostos teóricos, podemos afirmar que a formação da criança escritora de texto acontece desde o contato desta com diferentes suportes textuais, com o conhecimento acerca das diferentes funções da escrita na sociedade e da interação da criança com diferentes escritas a partir da leitura.

Segundo Jolibert e colaboradores (1994), é primordial que cada criança, durante toda sua escolaridade, como leitora e como produtora, faça a experiência: da utilidade e das diferentes funções da escrita; do poder que dá um domínio suficiente da escrita; do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito.

Pelo contexto, podemos concluir que formar crianças escritoras é uma tarefa pela qual a escola tem importante responsabilidade, porquanto ela deve dar os suportes necessários para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. O professor deve estimular o aluno a escrever mais, tanto individualmente como coletivamente, e essas construções devem sempre ser pautadas na análise da própria criança, juntamente com o professor e os colegas de turma, sobre sua produção textual.

Grossi (2006) destaca:

Uma das motivações para a escrita de um texto é um desenho produzido pelo aluno. O desenho é uma forma de expressão cuja translação para a escrita verbal não é difícil (...). Essa prática ela não inicia somente quando seus

alunos estão alfabéticos – já a realiza desde o início do ano, algumas vezes tendo escrito a história expressa pela criança (p. 37).

Dessa forma, a autora sugere que a formação da criança em relação à produção textual aconteça mesmo nos alunos não alfabéticos, destacando a produção escrita através da atividade do desenho. Grossi (2006) ainda lembra que “[...] é perfeitamente possível sugerir a escrita de textos, a partir ou não dos desenhos, de crianças pré-silábicas e silábicas” (p. 37).

Não podemos, no entanto, afirmar que a criança somente elabore textos com desenhos, pois existem várias atividades voltadas para esse fim. Porém, vale destacar que, nos estudos desenvolvidos pela autora citada, foram constatados vestígios de que a criança fica mais à vontade com essa atividade.

Sobre a escrita de textos por crianças alfabéticas, em fase de alfabetização, Cagliariari (2010) afirma que estas demonstram capacidade para produzir textos espontâneos e que não precisam estudar a gramática, para começar a escrever, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral.

É necessário que a formação da criança produtora de textos seja estimulada na escola e que esse seja um processo contínuo na formação desses pequenos escritores, não dando tanta importância para a ortografia, nesse primeiro momento, mas que a própria criança vá construindo suas hipóteses sobre ela.

Antunes (2010) adverte que “A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (p.62). Esses estímulos podem desencadear diversas modalidades de escrita no próprio ambiente escolar.

Compreendemos, assim, que o diagnóstico dos saberes já construídos pelas crianças, a respeito da linguagem escrita, ainda na fase inicial de alfabetização, é importante para seu desenvolvimento cognitivo e, futuramente, para o desenvolvimento da sua escrita na produção de textos. Essa construção da escrita dá-se através de estímulos, contato com as letras, diferentes tipos de atividades de letramento, estando à leitura sempre associada a esse processo.

### **3.3 O processo de leitura interligado ao processo de escrita na construção na lectoescrita**

Para Soares (1995), as habilidades que constituem a leitura e a escrita são completamente diferentes; a leitura envolve habilidades que vão desde traduzir em sons

sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos, a habilidade de captar o sentido de um texto escrito.

Já a escrita, segundo Soares (1995), engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; incluem habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas e de expressá-las adequadamente.

Podemos perceber que a leitura e a escrita envolvem aspectos distintos, porém algumas habilidades estão presentes nos dois processos como habilidades, cognitivas e metacognitivas, e que essas são essenciais na aquisição desses dois processos.

No entanto, não podemos negar que existe sim uma relação que está além das habilidades particulares da leitura e da escrita, e essa relação é tão intensa que é necessário compreender que os atos de ler e escrever são intimamente ligados e um necessita do outro para se desenvolver. Não estamos afirmando que essas habilidades tão distintas são desenvolvidas ao mesmo tempo, mas que, como explana Grossi (2006),

Um dado interessante sobre a leitura e a escrita é que ambas não estão correlacionadas intrinsecamente durante o processo. Ao chegar ao nível alfabético, há alunos que lêem ainda produzindo escritas silábicas. Ou vice-versa, há alunos que já escrevem quase alfabeticamente e não decodificam um texto convencional (p.34).

Ainda sobre esse aspecto, Cagliari (1997) relata que “A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura e a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala” (p. 103).

Partindo para uma perspectiva de análise da importância da leitura na aquisição da linguagem escrita, Smith (2003) observa que a vida parece particularmente difícil para o leitor iniciante, porém, podemos lembrar que quando as crianças percebem que as letras substituem os sons e que os sons podem ser combinados para formar palavras, o processo vai-se tornando mais tranquilo. Allende&Condemarim (2005) destacam que

O passo que se enfatiza a leitura inicial se refere à aprendizagem dos fônicos, que é o termo com que se denomina a aprendizagem das relações entre os símbolos (letras) e os fonemas, entendendo por fonema os sons constitutivos da fala. O

conhecimento dessa competência envolve a aprendizagem de consoantes (j, r, n, s, etc.), de vogais, de grupos consonantais, tais como br, gr, pl; de dígrafos, como ch, lh e de ditongos (eu, ai, etc.) (p. 75).

Paralelamente à aprendizagem da compreensão do código som-letra, as crianças necessitam dominar um vocabulário visual. Isso implica reconhecer um conjunto de palavras, à primeira vista, a partir de sua forma, e compreender seu significado sem necessidade de sonorizar os fonemas quando a integram.

As crianças vão aumentando esse vocabulário visual com base no que é estudado em sala de aula; através de cartazes com nomes dos colegas, palavras que integram textos com os quais brincam porque os conhecem de memória. Esse reconhecimento rápido facilita a automatização do processo de decodificação e apoia sua relação com os significados. Pode-se, então, aproveitar essa capacidade para ensinar as crianças a ouvir semelhanças entre as palavras quando reconhecem novas palavras.

Não podemos esquecer que, para atingir habilidades alfabéticas, a criança deve desenvolver uma série de habilidades fonológicas especializadas. Inicialmente, a consciência fonológica reconhece as sílabas iniciais e finais, rimas e fonemas, assim como, menores unidades dos sons da fala, que podem mudar o significado de uma palavra. Esse reconhecimento dos sons faz com que a criança comece a desenvolver a habilidade de decodificar e, em seguida, de compreender as palavras.

No entanto, existem diferenças entre essas habilidades. É necessário entender que a criança no processo de decodificação enfrenta a barreira da dificuldade de identificar palavras. Segundo Smith (2003),

Existem três amplas classes de teorias sobre a identificação de palavras: identificação de toda a palavra, identificação letra por letra e uma posição intermediária envolvendo a identificação de agrupamentos de letras, geralmente padrões ortográficos (p. 144).

O autor faz uma análise das teorias ora citadas e conclui:

A identificação imediata de palavras ocorre quando a análise de características aloca uma configuração visual à lista de características de uma categoria de palavras na estrutura cognitiva, sem o passo intermediário de identificação de letras (SMITH, 2003, p.160).

Para entendermos esta afirmação, usaremos como exemplo a palavra “BICADA”. Se a criança que está no processo de alfabetização e letramento reconhece esta palavra ou se conhece

uma palavra composta por “parte” desta, como “BICA”, da mesma forma que está familiarizada com a sílaba “DA”, essa criança está propensa a identificar a palavra “BICADA” quando a visualiza, através das características gráficas e fonológicas, particulares dessa palavra. Provavelmente essas características estão presentes na estrutura cognitiva da criança. Dessa maneira, ela já não identificará letras e sim a palavra como um todo.

Podemos considerar que, durante todo o processo de apropriação da leitura, a escrita também está presente, principalmente através da visualização gráfica. Se o contato com as letras nos leva à leitura, também, pode nos levar à escrita ou vice-versa, não esquecendo que estes podem desenvolver-se em tempos distintos.

Segundo Cagliari (1997), “Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea da fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante” (p. 104). Dessa forma, ler e escrever constitui-se no mesmo processo. Cagliari (1997) também considera que

A leitura é, pois, uma **decifração** e uma **decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida, decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes, referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse (p. 150).

É importante ressaltar que o processo de decodificação e compreensão da escrita das crianças no ato de ler é um construto que depende também do meio social, incluindo aqui a importância da família e da escola. Sendo assim, o papel dos pais e principalmente o do professor constituem-se como essenciais para o desenvolvimento da lectoescrita nos aprendizes.

O educador deve compartilhar as responsabilidades dessa aprendizagem com seus alunos. Passar confiança para eles e acreditar na possibilidade de eles se apropriarem de maneira contundente e sem traumas da escrita e da leitura. Criar um ambiente em que o educando não o veja apenas como um professor, mas como um facilitador que detém algum conhecimento. Fomentar a participação do aluno, para que o mesmo possa desenvolver seu senso crítico e a sua concepção de mundo e sociedade. Dessa maneira, as crianças, em fase de alfabetização, terão maiores perspectivas quanto às aprendizagens futuras e, conseqüentemente, estarão aptas a responder a qualquer tipo de avaliação a que sejam submetidas.

## **4 OS PROCESSOS PIONEIROS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO EF**

Segundo Freire (1981), a alfabetização é a criação ou a montagem em expressão escrita da expressão oral. No que diz respeito à avaliação da escrita de crianças, faz-se necessário um estudo aprofundado para diagnosticar com fidedignidade as construções da criança no processo de desenvolvimento da linguagem escrita através de palavras, frases e textos.

Os estudos que envolvem o diagnóstico da escrita de crianças através de avaliações em Larga Escala vêm sendo desenvolvidos de maneira crescente no país. Estados como Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, entre outros, através de sistemas de avaliação em Larga Escala e de programas de governos, elaboram critérios e chaves de correção de análise da escrita de crianças em processo de alfabetização para melhor diagnosticar os processos de desenvolvimento da escrita dessas crianças.

Nesse sentido, mostraremos alguns sistemas de avaliação, desenvolvidos no Brasil, que contemplam a escrita com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização, através de avaliações da escrita de palavras e frases, assim como a produção textual de crianças na fase inicial de escolaridade, com ênfase na Avaliação da Escrita do 2º ano do PAIC e a Atividade Avaliativa PAIC-*Alfa*, seus processos de construção e análise das chaves de correção da escrita de alunos avaliados.

### **4.1 Programas Estaduais de Avaliação em Larga Escala que avaliam a escrita de alunos no Ensino Fundamental**

O SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul foi criado por decreto do Governo do Estado em 2007, para obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. Participam dessa avaliação todas as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independente do número de alunos, e as redes municipais e particulares cujas mantenedoras aderirem ao SAERS. São avaliadas turmas de 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de oito anos letivos ou de 3º e 6º anos do Ensino Fundamental de nove anos letivos e as turmas do 1º ano do Ensino Médio.

São elaborados instrumentos de Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos e ditado de frases na 2ª série/3º ano) e Matemática (resolução de problemas). Também são

aplicados questionários aos alunos, professores e diretores, para identificar as condições internas e externas da escola, as quais interferem no desempenho escolar dos alunos.

Como já foi dito, a avaliação da escrita na alfabetização (3º ano) do SAERS dá-se através de ditado de frases. Nesse ditado, são avaliados aspectos ortográficos (escrita convencional de sílabas simples e de sílabas complexas, uso adequado de marcas de nasalização e de letras concorrentes, escrita convencional de dígrafos e de encontro consonantal) e estrutura textual (uso de letras maiúsculas e sinais de pontuação). Ver quadro de análise da escrita no SAERS, abaixo:

**Quadro 1:** Critérios de avaliação da escrita do SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

TÓPICO 1: ASPECTOS ORTOGRÁFICOS	
ASPECTO AVALIADO	Números de ocorrências no ditado
Escrita convencional de sílabas simples	
Escrita convencional de sílabas complexas	
Uso adequado de marcas de nasalização	
Uso adequado de letras concorrentes	
Escrita convencional de dígrafos	
Escrita convencional de encontro consonantal	

TÓPICO 2: ESTRUTURA TEXTUAL	
ASPECTO AVALIADO	Números de ocorrências no ditado
Uso de letras maiúsculas	
Uso de Sinais de pontuação	

Fonte: Dados obtidos no minicurso de Avaliação da Escrita na Alfabetização- Abave 2011

O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo realiza avaliações externas e em larga escala desde 1996. Segundo a Secretaria do Estado de São Paulo, sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

O SARESP avalia os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, anualmente, por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com aplicações de instrumentos de Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Em relação à avaliação da escrita, o SARESP é responsável em construir e aplicar questões relacionadas à aquisição do sistema da escrita através de produção contextualizada de gênero textual e produção de ditado com questões abertas. Vale ressaltar que as avaliações de escrita do referente sistema de avaliação são aplicadas na 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental I. Ver exemplo de instrumento:

**Figura 1:** Prova SARESP 2ª série – 3º ano Ensino Fundamental 2009

**LÍNGUA PORTUGUESA**  
**2ª SÉRIE / 3º ANO EF – MANHÃ**

**Questão 1**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**Questão 2**

**DITADO DE UMA LISTA DE PALAVRAS**

A 2ª SÉRIE FARÁ UMA VISITA AO ZOOLOGICO. OS ALUNOS FIZERAM UMA LISTA DOS ANIMAIS QUE QUERIAM CONHECER MELHOR:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questão 3**

**ESCRITA DE TRECHO DE UM POEMA**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Disponível em: <http://dicasmil.com.br/prova-do-saresp-dos-anos-anteriores.html>

Outro sistema de avaliação que também avalia a escrita de crianças no Ensino Fundamental é o PAEBES – Alfa, Programa de Avaliação da Educação Básicado Espírito Santo. Este possui uma avaliação da alfabetização que apresenta um desenho longitudinal, assim como uma proposta de escala deproficiência contemplando os dois processos fundamentaisda alfabetização: leitura e escrita.

A elaboração da avaliação se apoia, teoricamente, em estudos atuais sobre o processo de alfabetização e letramento que pressupõem possíveis competências que precisam ser desenvolvidas pelas crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na escrita, o PAEBES avalia palavras, frase e texto, seguindo a sua Matriz de Referência. Assim como nas demais avaliações da escrita para a correção dos itens abertos (itens politômicos), são elaboradas chaves de correção que orientam o trabalho dos corretores. Ver exemplo de uma das chaves de correção:

**Quadro 2:** Critérios de escrita de frase a partir da observação de uma cena no PAEBES

<b>Escrita de frase a partir da observação de uma cena.</b>	
<b>A</b>	<p>- O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ortograficamente uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena;</li> <li>- com espaçamento entre as palavras;</li> <li>- com uso de inicial maiúscula (início de frase e nomes próprios) e ponto final.</li> </ul>
<b>B</b>	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena;</li> <li>- com espaçamentos entre as palavras;</li> <li>- com um ou dois erros ortográficos (troca de letra; ou omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou acréscimo de letra; ou hipersegmentação);</li> <li>- escreveu a frase sem usar inicial maiúscula ou ponto final.</li> </ul> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p> <p>Também, se produziu uma frase com escrita ortográfica (com espaçamentos entre as palavras, com ou sem inicial maiúscula e ponto final), mas pouco expressiva em relação à cena, geralmente, uma frase nominal (sem verbo).</p>
<b>C</b>	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena;</li> <li>- as palavras da frase foram escritas de modo alfabético (ou seja, com uma letra representando cada som da palavra);</li> <li>- com ou sem espaçamento entre as palavras ou com hipersegmentação;</li> <li>- sem uso de inicial maiúscula e ponto final;</li> <li>- com erros ortográficos, mas ainda é possível compreender a escrita sem maior cooperação;</li> <li>- de forma espelhada.</li> </ul> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
	O aluno escreveu:

<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as palavras da frase (ou texto) de modo alfabético-silábico (ora com uma letra representando um som, ora com uma letra representando uma sílaba) ou silábico (com uma letra representando uma sílaba);</li> <li>- de forma que compromete a leitura, contudo, a escrita produzida pelo aluno apresenta relação com sons de palavras sugeridas pela cena, ou seja, com a pauta sonora de palavras da cena.</li> </ul>
<b>E</b>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentou uma escrita que não é coerente com a cena apresentada (provavelmente reproduzida de memória);</li> <li>- escreveu letras aleatórias;</li> <li>- utilizou desenhos ou garatujas;</li> <li>- deixou a página em branco.</li> </ul>

Fonte: Dados obtidos no minicurso de Avaliação da Escrita na Alfabetização- Abave 2011

Podemos perceber que os Estados, no Brasil, vêm-se aprimorando em relação a critérios e chaves de correções da escrita, tornando as análises mais criteriosas e abordando aspectos envolvidos na inicialização da escrita no Ensino Fundamental I. Consideramos, então, que avaliação em larga escala da escrita vem sendo utilizada como uma aliada para o diagnóstico da alfabetização em favor da Educação.

No Ceará, as avaliações da escrita são desenvolvidas pelo Eixo de Avaliação do PAIC. Existem duas avaliações que são aplicadas anualmente nos municípios cearenses: a Atividade Avaliativa PAIC – Alfa, e Avaliação da escrita do 2º ano. Ambas possuem um caráter diagnóstico e são construídas levando em conta as etapas de desenvolvimento da escrita na criança. Os subcapítulos seguintes deter-se-ão a apresentar essas avaliações, seus processos de construção e à análise das chaves de correção da escrita de alunos avaliados.

#### **4.2 O PAIC e avaliação da escrita no 2º ano**

O Eixo de Avaliação do PAIC avalia a escrita de crianças do 2º ano, desde 2007. Para isso, foi desenvolvido pela equipe de avaliação do PAIC um manual de análise da escrita que contém critérios de análise da escrita específicos para avaliação da alfabetização. Esse material é estruturado e ajustado a cada versão. Primeiramente, foram desenvolvidas chaves de correção que analisassem a escrita de nome próprio e palavras. Posteriormente, a partir da necessidade de avaliar produções de frase e texto, foram acrescentados, nas análises, critérios que diagnosticassem tais especificidades. Dessa maneira, a análise da escrita dos alunos do 2º

ano envolve: avaliação do nome, avaliação das palavras, avaliação da frase e avaliação da produção textual.

Os critérios que avaliam o nome próprio surgem como uma investigação de como a criança está apropriando-se da escrita do seu nome no momento da alfabetização. Vale lembrar que uma das primeiras escritas, na escola, corresponde ao nome, e, se esta escrita não está sendo desenvolvida, é necessário refletir sobre essa aprendizagem. A escrita é, sem dúvida, um dos principais meios para diagnosticar se uma criança está alfabetizada ou não (LANDSMANN, 1998). A seguir, os critérios de análise da escrita do nome próprio dos alunos no PAIC.

**Quadro 3:** Critérios utilizados na análise do nome do aluno no PAIC

Critérios a serem utilizados na análise do nome do aluno
0 - Deixou o espaço da atividade em branco.
1 - A escrita produzida <b>NÃO</b> corresponde a <b>NENHUMA PARTE</b> do nome.
2 - A escrita produzida corresponde (ou se aproxima) a alguma <b>PARTE</b> do nome.
3 - Escreveu somente o <b>PRIMEIRO NOME</b> com todas as letras e na sequência correta, conforme registro na capa da prova.
4 - Escreveu o nome completo <b>PARCIALMENTE</b> correto.
5 - Escreveu o nome completo <b>CORRETAMENTE</b> , conforme registro na capa da prova.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

Podemos perceber que os critérios de análise da avaliação do nome concentram-se basicamente na escrita das variações dessa escrita. Sobretudo, os critérios não apontam que a escrita somente de parte do primeiro nome, por exemplo, esteja errada, mas que a criança já se está apropriando, pelo menos, de uma parte dele. Exemplo de análise de nome:

**Figura 2:** Análise de escrita de nome no PAIC

<p><b>CÓDIGO 1 - A escrita do nome produzida <b>NÃO</b> corresponde a <b>NENHUMA PARTE</b> do nome.</b></p> <p>RUBENES DA SILVA MENDES</p> <p>Preencher o gabarito dessa forma:</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>	<p><b>CÓDIGO 2 - A escrita produzida corresponde (ou se aproxima) a <b>ALGUMA PARTE</b> do nome.</b></p> <p>G I S</p> <p>GISLAINE FONTE DA SILVA</p> <p>Preencher o gabarito dessa forma:</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<input type="checkbox"/>																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																						

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC - Alfa

Em relação à análise das palavras escritas pelos alunos, esta será realizada categorizando as produções nos níveis de escrita propostos pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), os quais permitem diferenciar as etapas de desenvolvimento da escrita. Desta forma, os critérios para análise da escrita de palavras, no 2º ano, são:

**Quadro 4:** Critérios na análise de palavras

<b>Critérios a serem utilizados na análise das palavras</b>
0 - Deixou o espaço da atividade em branco
1 - Nível pré-silábico
2 - Nível silábico
3 - Nível silábico-alfabético
4 - Nível alfabético
5 - Nível ortográfico

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

No entanto, nem sempre as crianças escrevem exatamente como aponta a psicogênese da língua escrita: essas escritas podem variar entre diferentes níveis. A partir dessa constatação, a equipe do Eixo de Avaliação do PAIC desenvolveu uma tabela que serve de referência para a análise da escrita de palavras. Essa tabela traz combinações que resultam em um nível específico de escrita.

**Figura 3:** Tabela de Referência para análise da escrita de palavras no PAIC

<b>TABELA DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DA ESCRITA DE PALAVRAS</b>			
<b>PRÉ-SILÁBICO X SILÁBICO</b>			
<b>3</b> palavras Pré-silábicas	+	<b>1</b> palavras Silábica	= <b>Escrita Pré-silábica</b>
<b>1</b> palavra Pré-silábica	+	<b>3</b> palavras Silábicas	= <b>Escrita Silábica</b>
<b>SILÁBICO X SILÁBICO-ALFABÉTICO</b>			
<b>3</b> palavras Silábicas	+	<b>1</b> palavra Silábico-alfabética	= <b>Escrita Silábica</b>
<b>2</b> palavras Silábicas	+	<b>2</b> palavras Silábico-alfabéticas	= <b>Escrita Silábico-alfabética</b>
<b>1</b> palavra Silábica	+	<b>3</b> palavras Silábico-alfabéticas	= <b>Escrita Silábico-alfabética</b>
<b>SILÁBICO-ALFABÉTICO X ALFABÉTICO</b>			
<b>3</b> palavras Silábico-alfabéticas	+	<b>1</b> palavra alfabética	= <b>Escrita Silábico-alfabética</b>
<b>2</b> palavras Silábico-alfabéticas	+	<b>2</b> palavras alfabéticas	= <b>Escrita Silábico-alfabética</b>
<b>1</b> palavra Silábico-alfabética	+	<b>3</b> palavras alfabéticas	= <b>Escrita Alfabética</b>
<b>ALFABÉTICO X ORTOGRÁFICO</b>			
<b>3</b> palavras alfabéticas	+	<b>1</b> palavra ortográfica	= <b>Escrita alfabética</b>
<b>2</b> palavras alfabéticas	+	<b>2</b> palavras ortográficas	= <b>Escrita alfabética</b>
<b>1</b> palavra alfabética	+	<b>3</b> palavras ortográficas	= <b>Escrita ortográfica</b>

**Observação:** as combinações que não constarem da tabela - como, por exemplo, 2 palavras pré-silábicas + 2 palavras silábicas - ficam a critério da equipe de avaliação.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC.

A análise da escrita da frase baseia-se, fundamentalmente, na questão da segmentação. Kato, Moreira e Tarallo (1997) afirmam que “A habilidade de segmentar tem sido considerada preditiva não só do progresso em leitura, mas também em ortografia” (p.32). Dessa forma, a avaliação dessa habilidade justifica-se pela importância desta na iniciação do processo de alfabetização. A seguir, os critérios de análise de frase do PAIC:

**Quadro 5:** Critérios utilizados na análise de frases no PAIC

<b>Critérios a serem utilizados na análise da frase</b>
0 - Deixou o espaço da atividade em branco.
1 - Não escreveu uma frase.

2 - Escreveu uma frase sem relação com a figura.
3 - Escreveu uma frase contendo uma palavra.
4 - Escreveu uma frase com sentido <b>incompleto</b> e não fez a segmentação convencional.
5 - Escreveu uma frase com sentido <b>completo</b> e não fez a segmentação convencional.
6 - Escreveu uma frase com sentido <b>incompleto</b> e fez a segmentação convencional.
7 - Escreveu uma frase com sentido <b>completo</b> e fez a segmentação convencional.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

O PAIC também utiliza a avaliação da produção textual de crianças no 2ª ano. Essa avaliação é dividida em quatro etapas: a avaliação da produção escrita, da representação gráfica, da pontuação e a avaliação de letras maiúsculas.

A avaliação da produção escrita visa diagnosticar a iniciação da produção escrita das crianças. Ela define se a criança está em nível de desenvolvimento de escrita não-verbal ou não-alfabética, se a criança se detém apenas na escrita de palavras soltas e/ou de frases soltas coerentes ou não com a proposta. Se a criança já está em nível de escrita de textos alfabéticos, utilizando elementos de coesão, com ou sem encadeamento lógico, atendendo ou não à proposta da avaliação. Sobre essas diferentes habilidades, Antunes (2010) acrescenta:

A escrita de palavras ou de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos e parágrafos. É com essa articulação que nos expressamos naturalmente. Ninguém sai por aí “formando frases”. Socialmente, o que conta é a nossa capacidade de totalizar, para integrar, num plano global, os dados de nosso dizer (p. 62).

Nesse caso, ao treinar a criança para a escrita somente de palavras e frases soltas, a escola não está entendendo o sentido de transformar crianças em adultos escritores. A avaliação, no caso, sugere a verificação de como esse aluno está-se desenvolvendo na produção de textos e, a partir dessa verificação, melhorar na intervenção dessa aprendizagem. A seguir, os critérios de análise da Produção Escrita de crianças no 2º ano.

**Quadro 6:** Critérios utilizados na análise da produção escrita no PAIC

<b>Produção Escrita</b>
0 – Deixou o espaço da atividade em branco.
1 – Produziu texto não-verbal (desenhos) ou produziu com <b>escrita predominantemente não alfabética</b>

2 – Escreveu <b>palavras soltas</b> predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta.
3 – Escreveu <b>frase ou frases soltas sem</b> coerência com a proposta.
4 - Escreveu <b>frase ou frases soltas coerentes</b> com a proposta.
5 – Produziu texto <b>com elementos de coesão</b> (pronomes, advérbios e/ou conjunções), <b>com encadeamento lógico sem atender à proposta.</b>
6 - Produziu texto <b>com elementos de coesão</b> (pronomes, advérbios e/ou conjunções), <b>com encadeamento lógico atendendo à proposta.</b>

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC.

A avaliação da representação gráfica tem por objetivo verificar a capacidade da criança em produzir um texto demonstrando o domínio da regras da ortografia. Zuin e Reyes (2010) afirmam que “A norma ortográfica é uma convenção social que unifica a escrita de palavras, ajudando a estabelecer a comunicação escrita, uma das formas da linguagem [...]” (p. 111). Diante do exposto, apresentaremos o quadro que apresenta os critérios de avaliação da representação gráfica na avaliação da produção textual do PAIC:

**Quadro 7:** Critérios utilizados na análise da representação gráfica de um texto PAIC

<b>Representação gráfica</b>
0 – Representação gráfica das palavras apoiada na oralidade.
1 – Produziu demonstrando o domínio parcial das regras que regem a ortografia.
2 – Produziu demonstrando o domínio das regras que regem a ortografia.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

Os critérios que avaliam a pontuação dentro de uma produção textual justificam-se pela importância desse elemento no entendimento do texto por um leitor. A seguir, os critérios que avaliam essa habilidade:

**Quadro 8:** Critérios utilizados na análise da pontuação de um texto no PAIC

<b>Pontuação</b>
0 – Produziu <b>sem</b> usar adequadamente os sinais de pontuação.
1 – Produziu com uso <b>parcialmente adequado</b> dos sinais de pontuação.
2 – Produziu usando <b>adequadamente</b> os sinais de pontuação.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

Por último estão os critérios que avaliam as Letras Maiúsculas dentro de uma produção textual. Esse critério visa diagnosticar se a criança já se apropriou das diferentes grafias estabelecidas pela norma gramatical. A seguir, o quadro com seus critérios:

**Quadro 9:** Critérios utilizados na análise de Letras Maiúsculas de um texto no PAIC

<b>Letras maiúsculas</b>
0 – Produziu <b>sem</b> o uso adequado de letras maiúsculas.
1 – Produziu com o uso predominante da letra bastão.
2 – Produziu com o uso parcialmente adequado de letras maiúsculas.
3 – Produziu com o uso adequado de letras maiúsculas.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC

Podemos concluir que a avaliação da produção de textos visa ao diagnóstico dos saberes sobre esse aspecto, no entanto é necessária uma reflexão acerca de como essa aprendizagem está sendo trabalhada em sala de aula, pois, como afirma Vieira (2005),

Os sinais e convenções da representação escrita (pontuação, recursos gráficos, padrões de organização de diferentes formatos de textos) podem ser alvo de observação atenta na leitura, paralelamente a sua aplicação na construção de textos. Não confundir fluência e apropriação de idéias, com exigências de correção ortográfica ou gramatical. Estes aspectos merecem uma abordagem diferenciada, com foco na ortografia e na pontuação, sendo alvo de exercícios específicos (p. 57).

Vale lembrar que avaliação em larga escala pode dar o subsídio para a verificação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, porém cabe ao professor utilizar esses dados para melhorar essas aprendizagens.

#### **4.3 A construção de instrumentos no PAIC – Alfa e a avaliação da escrita em debate**

Desde 2007, o PAIC, através do Eixo de Avaliação, vem construindo instrumentos para realizar Avaliações em Larga Escala com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização de crianças do 2º, 3º, 4º e 5º anos no Estado. Até então, não se tinha pensado em avaliar as crianças do 1º ano devido à deficiência apresentada nos primeiros resultados nas séries já avaliadas. No decorrer dos anos, os resultados apresentados pelas séries avaliadas vieram melhorando consideravelmente. A partir daí, pensou-se em uma maneira de avaliar e, conseqüentemente, intervir, mais precocemente, na aprendizagem dessas crianças.

No ano de 2010, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC construiu um instrumento de avaliação para dar o diagnóstico das aprendizagens de leitura e de escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no Estado do Ceará, com o objetivo de possibilitar intervenções pedagógicas adequadas. Este instrumento, denominado Atividade Avaliativa PAIC-*Alfa* 2010, foi cuidadosamente elaborado pelos especialistas do Eixo de Avaliação Externa e, durante sua construção, manteve-se um contato direto com o Eixo de Alfabetização no intuito de elaborar um instrumento que contemplasse a realidade das crianças nessa fase da aprendizagem. O instrumento foi pré-testado e os resultados foram analisados nas perspectivas estatísticas e pedagógicas.

A referida avaliação foi uma demanda dos próprios municípios, advinda da necessidade de acompanhar as crianças que estão sendo preparadas para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Essa demanda foi respaldada pelo Eixo de Alfabetização que viu na proposta uma maneira eficaz de orientar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores sob sua responsabilidade, uma vez que o Eixo realiza a formação continuada e o acompanhamento sistemático dos professores do 1º ano em todas as escolas públicas do Estado do Ceará. Já se sabe que este trabalho, de fato, tem contribuído para os bons resultados dos alunos nas avaliações do 2º ano.

É importante ressaltar que, assim como as demais avaliações realizadas pelo PAIC, esta avaliação também teve um caráter puramente diagnóstico, configurando-se como um importante e valioso instrumento para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. De maneira alguma, esperava-se que as crianças já estivessem alfabetizadas no período de aplicação, tampouco que os resultados servissem para comparação, seleção, classificação ou qualquer outro fim dessa natureza.

O instrumento como um todo abordou um tema comum ao cenário infantil, com o mesmo campo semântico. O tema da avaliação de 2010 foi “CIRCO”. A elaboração do instrumento voltado para a leitura se deu através de itens que avaliassem habilidades que seriam trabalhadas com as crianças no primeiro semestre, relacionando-as com os descritores da Matriz de Referência do Estado do Ceará utilizada nas demais avaliações do PAIC. Segundo o Eixo de Alfabetização, são trabalhadas em sala de aula no primeiro semestre: nomes próprios, nomes completos, alfabeto, ordem alfabética, letra inicial, contação de letras, leitura de palavras, escrita de palavras espontâneas, nome dos animais, rima, contação de números de sílabas, leitura do nome dos animais, escrita do nome dos animais.

A Matriz de Referência do Estado do Ceará, recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orienta o processo de elaboração de itens para compor instrumentos de avaliação em larga escala, é dividida em três eixos: Eixo 1: descritores que se referem à apropriação do sistema de escrita. Eixo 2 - descritores que se referem à leitura. Eixo 3 - descritores que se referem à escrita. Nesses eixos, existem competências cognitivas e descritores que contemplam habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento, específicas da área da língua portuguesa e, mais especificamente, da alfabetização.

Essa Matriz foi construída por consultores e especialista em avaliação da Universidade Federal do Ceará – UFC, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc e por especialistas em avaliação do Centro de Avaliação Educacional – CAed. A partir dessa Matriz, no ano de 2010, foram avaliados na leitura os descritores (D1, D2, D3, D8, D10, D11, D12 e D13).

**Quadro 10:** Recorte da Matriz de Referência do Estado do Ceará com habilidades avaliadas no 1º ano, em 2010

<b>Competência</b>	<b>Descritor</b>
1 - Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D 1 - Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.
2 - Domínio convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita.
3 - Desenvolvimento da consciência fonológica.	D 6 - Identificar rimas.
	D 7 - Contar as sílabas de uma palavra.
	D 8 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no início de palavras.
<b>Competência</b>	<b>Descritor</b>
4 - Decodificação e compreensão de palavras.	D 10 - Decodificar palavras no padrão consoante/vogal.
	D 11 - Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.
	D 12 - Compreender palavras no padrão consoante/vogal.
	D 13 - Compreender palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.

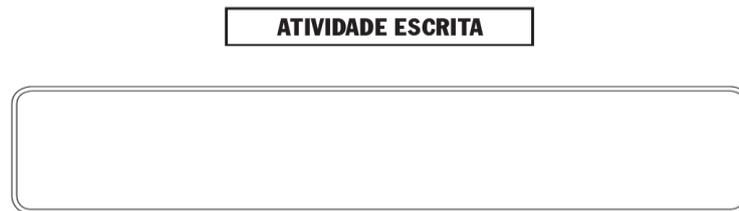
Fonte: Documentos Eixo de Avaliação do PAIC

No caderno do aluno, cada item foi nomeado de “atividade”. Embora não fosse chamado de “questão”, ele preservava as características de um item elaborado para avaliações em larga escala, pois foi construído e pré-testado dentro dos mesmos critérios e rigor exigidos para processos dessa natureza. Sua apresentação ao aluno foi um pouco diferenciada por respeito à faixa etária desse público.

Cada item foi apresentado em uma página do caderno de avaliação. Havia ilustrações que apoiavam a resolução e que tornavam o caderno atrativo e interativo. Havia, também, uma peculiaridade notada nas opções de resposta que não traziam numeração; por esse motivo, foi elaborada uma chave para orientar o aplicador a registrar os resultados no gabarito.

Em relação à escrita, a avaliação se deu através da aplicação de dois itens em que os alunos foram orientados a escrever o nome próprio e quatro palavras (foca, circo, pipoca e cartola). Na primeira parte da atividade escrita, foi solicitado ao aluno que ele escrevesse seu nome do jeito que ele soubesse. Como já foi dito, a grafia do nome é uma das primeiras etapas de escrita dentro da sala de aula.

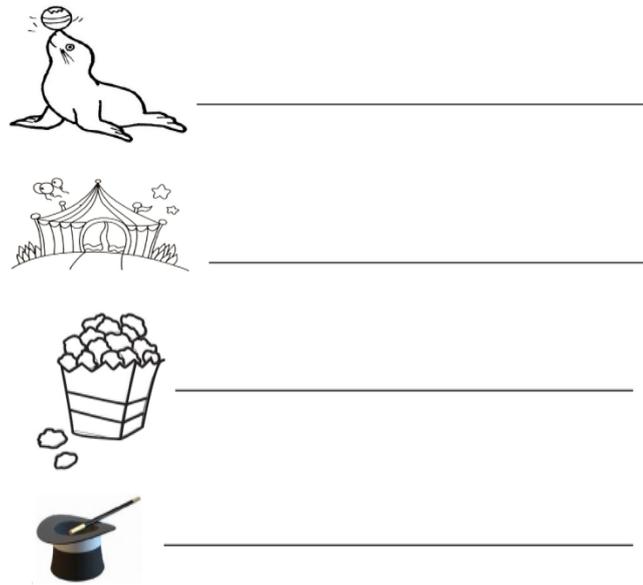
**Figura 4:** Atividade de escrita do nome PAIC- Alfa 2010



Fonte: Protocolo PAIC-Alfa 2010

O item seguinte foi construído levando-se em conta o valor gráfico. A primeira palavra foi uma palavra canônica e dissílaba (FOCA), a segunda, uma palavra não canônica, dissílaba (CIRCO), a terceira, uma palavra canônica, trissílaba (PIPOCA) e a última, uma palavra não canônica, trissílaba (CARTOLA). A atividade foi visualizada pelos alunos para facilitar a escrita, e cada caderno dispunha de um espaço, conforme apresentado abaixo, no qual os alunos deveriam escrever os nomes ditados pelo aplicador:

**Figura 5:** Atividade de escrita de palavras PAIC- Alfa 2010



Fonte: Protocolo PAIC-Alfa 2010

A avaliação do nome e das quatro palavras foi feita segundo os critérios adotados no manual da escrita do 2º ano, pois até então não se tinha avaliado o 1º ano no PAIC. A partir de análises pedagógicas no pré-teste, foram detectados que os critérios da avaliação da escrita do nome e das palavras podiam ser os mesmos no 1º ano.

No ano de 2011, a Atividade de Avaliação PAIC-*Alfa* continuou a avaliar o 1º ano sob a mesma perspectiva do diagnóstico. Foram elaborados oito tipos de cadernos de escrita e oito de leitura com os temas: Festa de Aniversário e Casa de Brinquedos. Manteve-se a proposta de uma avaliação diferenciada com um tema infantil e com o mesmo campo semântico.

Foram um total de 96 itens de leituras pré-testados e diferentes propostas de avaliações de escritas de palavras, frases e textos referentes aos temas citados. Após o pré-teste, foram realizadas análises estatísticas e pedagógicas dos itens nos instrumentos e, a partir dessas análises, o instrumento final ficou com o tema “Casa de Brinquedos”.

Nos itens referentes à leitura, cada atividade (item) contemplava um descritor da Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará. Ao todo foram avaliados 12 descritores de leitura que foram selecionados de forma intencional após estudo e análise dos conhecimentos trabalhados com os alunos do 1º ano até o término do primeiro semestre letivo. Foram eles: D1, D2, D3, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13. Cada atividade (item) correspondeu a um descritor, sendo que os descritores D10 e D11 apresentaram-se em duas atividades (itens) cada um.

No entanto, a Matriz de Referência, no ano de 2011, foi reestruturada. A necessidade de mudar a Matriz surgiu a partir da utilização desta na elaboração de itens para o Sistema Permanente de Avaliação no Estado do Ceará - Spaace. Foram organizadas várias reuniões, com a equipe da UFC, Seduc e Caed para estudos e discussões acerca das habilidades e competências da Matriz do Estado.

**Figura 6:** Recorte da Matriz de Referência do Estado do Ceará com habilidades avaliadas no 1º ano, em 2011

**DESCRIPTORIOS AVALIADOS NO 1º ANO**  
**Recorte da Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará**  
 Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>
1 - Quanto ao reconhecimento de letras.	D 1 - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>
2 - Quanto ao domínio das convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita.
3 - Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D 6 - Identificar rimas.
	D 7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	D 8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra.
	D 9 - Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.

Eixo 2: Leitura

<b>Tópico</b>	<b>Descritor</b>
1 - Quanto à leitura de palavras.	D 10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.
	D 11 - Ler palavras com sílabas nos padrões não canônicos.
2 - Quanto à leitura de frase	D 12 - Ler frases

Fonte: Matriz de Referência do Estado do Ceará

Os descritores D10 e D11, na nova Matriz, foram agrupados formando, assim, o descritor D10 – ler palavras canônicas. E os descritores D12 e D13 foram agrupados formando o descritor D11 – ler palavras não-canônicas. A partir disso, a ordem dos descritores também se alterou, mas o objetivo da Matriz permaneceu o mesmo.

A seguir, a relação entre os itens de 2010 e os itens de 2011 referentes à leitura e à escrita:

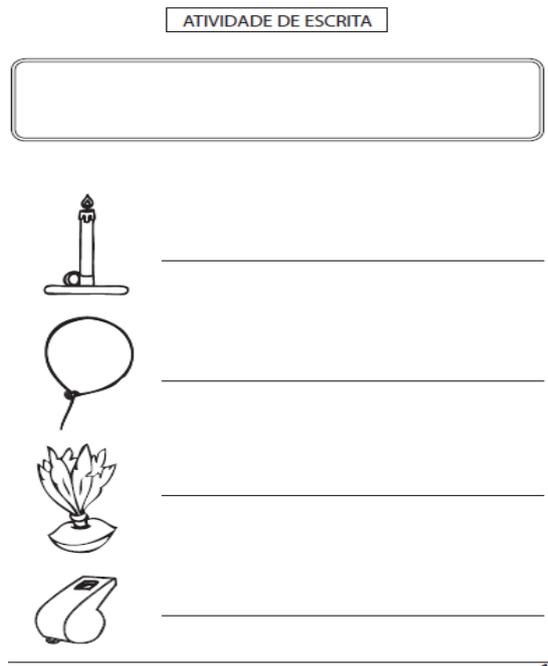
**Quadro 11:** Comparativo entre os instrumentos de avaliação PAIC – Alfa 2010 e 2011

PAIC – <i>Alfa</i> 2010	PAIC – <i>Alfa</i> 2011
10 Itens de leitura	12 Itens de leitura
Descritores: D1, D2, D3, D8, D10, D11, D12 e D13	Descritores: D1, D2, D3, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12 e D13
Não havia leitura de frase, nem item de rima, nem de contagem de sílabas.	Foi avaliado item de leitura de frase, item de rima, item de contagem de sílabas.
Escrita: nome e palavras	Escrita: nome, palavras e frase

Fonte: Arquivos Eixo de Avaliação PAIC-Alfa

No ano de 2011, o Eixo de Avaliação entra com uma nova proposta de avaliação da escrita que é avaliar, além do nome e das palavras, também, a frase e o texto. A partir do pré-teste, foi realizada uma análise da parte escrita para verificar quais itens de escrita construídos podiam entrar no instrumento final. Dessa maneira, os itens de escrita de nome e quatro palavras que avaliaram as crianças no 1º ano 2011 foram:

**Figura 7:** Atividade de escrita de nome e palavras PAIC- Alfa 2011



Fonte: Protocolo PAIC-Alfa 2011

No entanto, foi observado e discutido na análise pedagógica que a frase e o texto não podiam contemplar os mesmos critérios do 2º ano, pois as diferenças nas escritas de ambas as séries eram bastante evidentes. Ora, se o instrumento de avaliação do 1º ano é diferenciado, os critérios de avaliação da frase e do texto também o deviam ser, uma vez que os conteúdos aprendidos no 1º ano são diferentes dos conteúdos do 2º ano, especialmente na produção textual. Em pesquisa recente, Ribeiro (2011) detectou que os critérios que avaliam a produção textual no 2º ano não se aplicam para o 1º ano.

Os critérios de avaliação da escrita do 1º ano, referente à frase, foram fechados pela equipe do PAIC em 2011. No entanto, os critérios do texto não o foram, uma vez que o Eixo de Avaliação precisaria de vários estudos sobre avaliação e escritas de textos de crianças para, a partir daí, escalonar critérios na avaliação referente a textos escritos por alunos do 1º ano.

Após as discussões e análises das frases das crianças do pré-teste, foi acordado entre a equipe pedagógica do Eixo de Avaliação e a equipe do Eixo de Alfabetização do PAIC que os critérios para análise da frase escrita pelos alunos também deveriam ser realizados categorizando-se as produções nos níveis de escrita propostos pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), porém com critérios próprios da escrita da frase e verificando se a criança tinha ou não escrito a frase completa.

Essa categoria foi avaliada a partir de uma frase ditada pelo aplicador. A frase tinha estrutura sintática simples (sujeito + predicado) e continha duas palavras canônicas (consoante/vogal) e uma palavra não-canônica (consoante/vogal/consoante), "A MENINA PULA CORDA".

Segundo o manual de escrita do 1º ano 2011, o objetivo maior de avaliar a escrita do aluno em uma frase centrou-se, sobretudo, em se obter uma visão mais ampla do nível de escrita segundo as concepções da psicogênese. Sendo a frase ditada pelo aplicador, o aluno teve que ouvir a fala, para então, transcrever para o código escrito o que foi dito. Dependendo de como escreveram as palavras da frase ditada nessa avaliação (A MENINA PULA CORDA), alguns obstáculos enfrentados pelos alunos foram revelados, tais como:

**a) Troca de letras**

As trocas de letras podem ocorrer entre as que representam fonemas que têm como traço distintivo a oposição surdo/sonoro (o “p” pelo “b” em PULA) ou até mesmo acontecer pela semelhança na grafia de algumas letras como, por exemplo, o “m” e o “n”.

**b) Dificuldade na escrita de sílabas complexas**

Padrões silábicos que se distanciam do padrão canônico (consoante/vogal) representam uma dificuldade para as crianças. Sílabas em que existem encontros consonantais, dígrafos ou sílabas travadas, como no caso da palavra CORDA, constituem desafios para a escrita.

Dessa forma, os critérios de análise da frase nas avaliações para o 1º ano são:

**Quadro 12:** Critérios utilizados na análise da frase

Critérios a serem utilizados na análise da frase
0 - Deixou o espaço da atividade em branco.
1 - A escrita produzida NÃO corresponde a NENHUMA PARTE do nome.
2 - Produziu escrita não-alfabética.
3 - Escreveu uma palavra da frase ditada.
4 - Escreveu a frase incompleta no nível alfabético.
5 - Escreveu a frase incompleta no nível ortográfico.
6 - Escreveu a frase completa no nível alfabético.
7 - Escreveu a frase completa no nível ortográfico.

Fonte: Manual de Escrita do Eixo de Avaliação do PAIC – Alfa

Em relação à escrita de textos no 1º ano, esse é um estudo que deve ser aprofundado, pois envolve outras e diversificadas habilidades. De acordo com os PCNs (1997), “a criança aprende a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional (ex. quando ela dita uma narrativa para alguém escrever) e também é possível que a criança aprenda grafar um texto sem tê-lo produzido (quando escreve um texto ditado por alguém)” (p. 128-129). Diante do exposto, a construção de textos é bem mais complexa que as demais, uma vez que ela demanda muito mais conhecimento da criança sobre a escrita.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem uma perspectiva fundamentalmente qualitativa e descritiva. Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo, o objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Quanto à pesquisa descritiva, Oliveira (2010) afirma que esse estudo permite que se analise o papel das variáveis que, de certa forma, influenciam ou causam o aparecimento de fenômenos.

Para atingir os objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo durante pré-testes dos cadernos de avaliação da Atividade Avaliativa do PAIC – Alfa 1º ano, que ocorreram no mês de maio de 2011, nos Municípios de Maranguape, Tianguá, Pedra Branca, Campos Sales, Trairi e Eusébio, no Estado do Ceará. Nesse primeiro momento, foram aplicados oito tipos de cadernos de avaliação da produção escrita, nos quais foram colhidos os dados da referida pesquisa e sete questionários abertos de investigação aplicados às professoras das turmas participantes do pré-teste no município de Maranguape (ANEXO I).

Os dados colhidos junto às professoras foram utilizados no intuito de entender a concepção e os métodos de alfabetização utilizados por estas em sala de aula para, depois, compreender a escrita de algumas crianças nos testes. Destarte, foi utilizada a análise do discurso que visa, segundo Frasson (2007), analisar as relações estabelecidas entre a língua e os sujeitos que a empregam e as situações em que se desenvolvem o dizer. O analista do discurso busca, portanto, certas regularidades no uso da língua em sua relação com a exterioridade.

A amostra dos sujeitos nos pré-testes compreendeu 426 alunos, dentre os quais somente 347 responderam à avaliação. De acordo com Gil (1999), a amostra é um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população (p. 100).

A partir da análise de alguns dados referentes à escrita de crianças, foi construído um quadro com possíveis critérios de avaliação da produção textual de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I. Foi realizado, também, um laboratório de análise dessas produções escritas com especialistas em avaliação e alfabetização, a fim de consolidar esses critérios.

Além da análise da escrita de crianças referente à produção textual e à análise dos questionários aplicados com as professoras, foi exposta uma breve descrição dos itens referentes à escrita de textos, assim como, das sugestões dos especialistas na área de avaliação

e alfabetização colhidas durante o laboratório de análise da escrita de crianças do 1º ano do EF ocorrido durante a pesquisa.

A fim de compreender possíveis fenômenos ocorridos durante as análises, os estudos dos itens referentes à escrita de texto foram respaldados nos teóricos da alfabetização, Teberosky (1999), Ferreira (1999) e (2001), Cagliari (2010), Colomer (2002), Antunes (2010), Kato (2005), Grossi (1990), Jolibert (1994), entre outros, nos achados de campo e nas respostas das professoras entrevistadas durante o pré-teste de Maranguape.

Dessa forma, os resultados da referente pesquisa foram divididos em seis partes. Primeiramente, foram descritos os instrumentos de pesquisa: oito tipos de cadernos de avaliação, o questionário aplicado às professoras do 1º ano e o quadro de quantitativos utilizado no laboratório de pesquisa.

Em seguida, foram relatadas as respostas das professoras entrevistadas, assim como foi realizada a análise discursiva dessas respostas. Posteriormente, foram apresentadas as análises das escritas infantis a partir dos critérios de avaliação da escrita no 1º ano. Após as análises, foi apresentada a 1º versão dos critérios de avaliação da produção textual do 1º ano.

Dando prosseguimento à análise, foram expostos os resultados do laboratório de pesquisa, através do quantitativo de critérios da escrita colhidos durante o laboratório, assim como da análise dos melhores cadernos a partir desse quantitativo e das observações e sugestões dos especialistas quanto à categorização desenvolvida durante a pesquisa.

Ainda foi exposta uma análise de escritas infantis a cerca dos critérios sugeridos no laboratório. Para finalizar, foi apresentada a 2º versão de critérios de avaliação da produção textual do 1º ano.

## 6 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No ano de 2011, foram construídas várias propostas de avaliação da produção textual de crianças no 1º ano pelo Eixo de Avaliação do PAIC. Após algumas revisões, oito itens foram melhorados e, então, selecionados para fazer parte dos cadernos que foram para o pré-teste. Esses cadernos foram classificados como: cadernos A, B, C, D, E, F, G e H, para uma melhor organização durante e após os pré-testes.

Alguns itens referiam-se à produção textual a partir de imagens; em outros, a criança tinha que desenvolver o texto sem apoio visual. Os cadernos C, D, F, G e H continham itens de produção textual que avaliavam a capacidade da criança para escrever um texto com apoio visual, em que o aplicador pedia à criança que escrevesse uma história a partir da imagem. Já os cadernos A, B e E avaliavam a capacidade da criança em escrever texto sem apoio visual, cuja escrita do aluno era orientada pelo aplicador com base, somente, no comando<sup>4</sup>.

A descrição dos instrumentos de avaliação, nos quais foram colhidos os dados para a referente pesquisa, foi realizada obedecendo à ordem das características do item e à ordem da classificação dos cadernos. Primeiramente, foram apresentados os itens com apoio visual. Em seguida, os itens sem apoio visual.

Nesse momento, foram também apresentados os instrumentos de investigação e coleta de dados construídos pela pesquisadora. São eles: Questionário de investigação aplicado às professoras do 1º ano e Tabela de quantitativos de critérios de análise da escrita, construída para compilação de dados e utilizada, durante o laboratório de pesquisa, pelos especialistas.

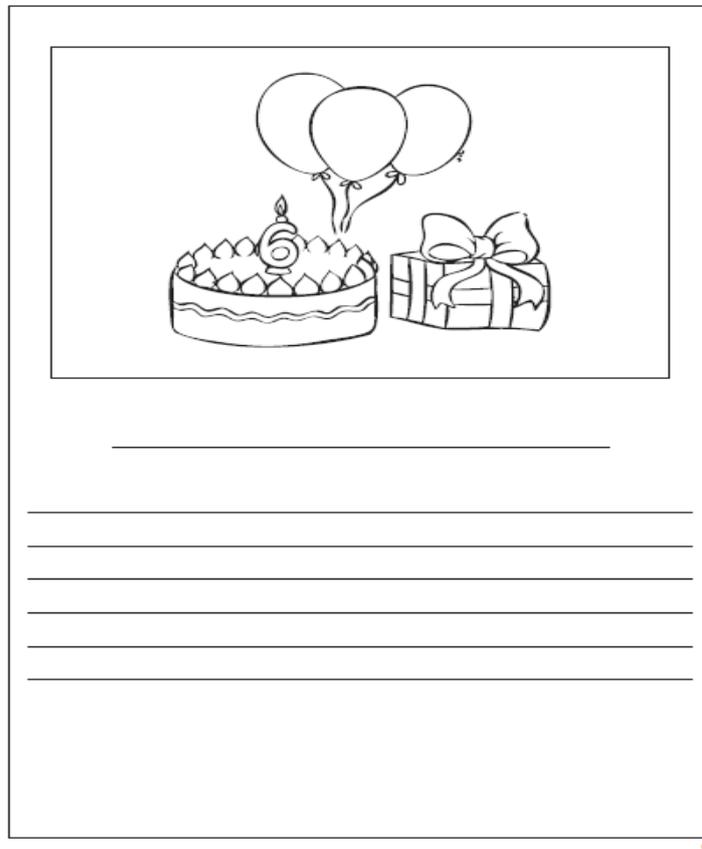
### 6.1 Itens com apoio visual:

---

<sup>4</sup> Nomenclatura usada em Avaliações em Larga Escala referente à pergunta do item avaliado.

a) Caderno C

**Figura 8:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)



Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

O caderno C abordou o tema “Festa de Aniversário”. No item que avaliava a escrita de textos, o aplicador era orientado a pedir às crianças que escrevessem um texto convidando um amigo para o seu aniversário. Ver comando a seguir:

**Figura 9:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)



Virem a página.



ESCREVAM UM TEXTO CONVIDANDO UM AMIGO PARA O SEU ANIVERSÁRIO.

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

b) Caderno D

**Figura 10:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)



Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

O tema abordado no caderno D era “Festa de Aniversário”. O aplicador solicitava às crianças que observassem a figura (crianças em um sofá, com artigos de aniversário) e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela. O aplicador ainda lembrava às crianças que não se esquecessem de dar um título à história produzida por eles.

**Figura 11:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)

 **Virem a página.**

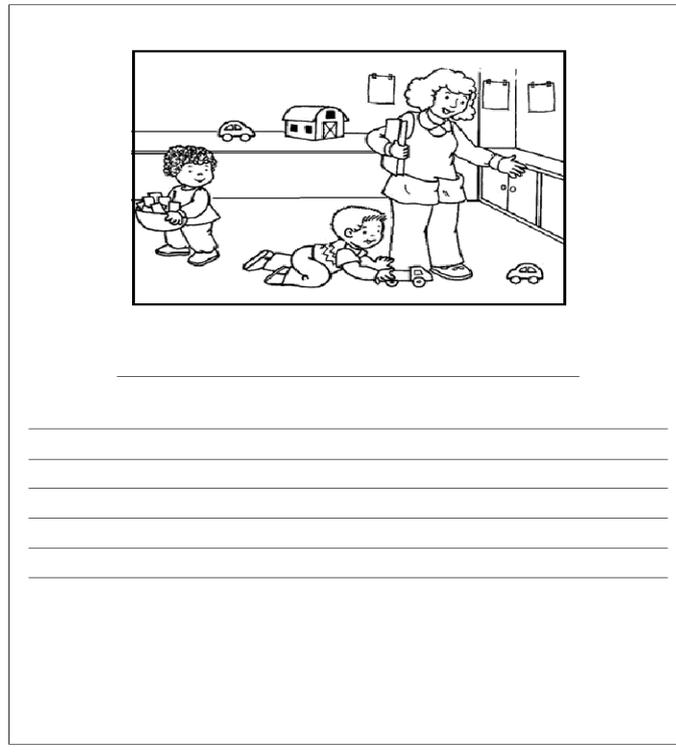
 **VEJAM A FIGURA E ESCRIVAM UMA HISTÓRIA SOBRE ELA. DIGAM O QUE ESTÁ ACONTECENDO, O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO, MAS NÃO ESQUEÇAM DE COLOCAR O TÍTULO.**

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

c) Caderno F

**Figura 12:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)



Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

O tema do caderno desse item era “Casa de Brinquedos”. O direcionamento desse caderno era voltado para uma menina, chamada Duda, que convidava as crianças a brincar com ela. Nesse item, o aplicador pedia que as crianças escrevessem uma história sobre essa figura (professora e crianças dentro de uma sala de aula). Mais uma vez, o aplicador lembrava às crianças que não se esquecessem de dar um título à história produzida por eles.

**Figura 13:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)



Virem a página.

Muito bem crianças! Para terminar, Duda quer brincar com vocês de escrever história. Vamos lá?

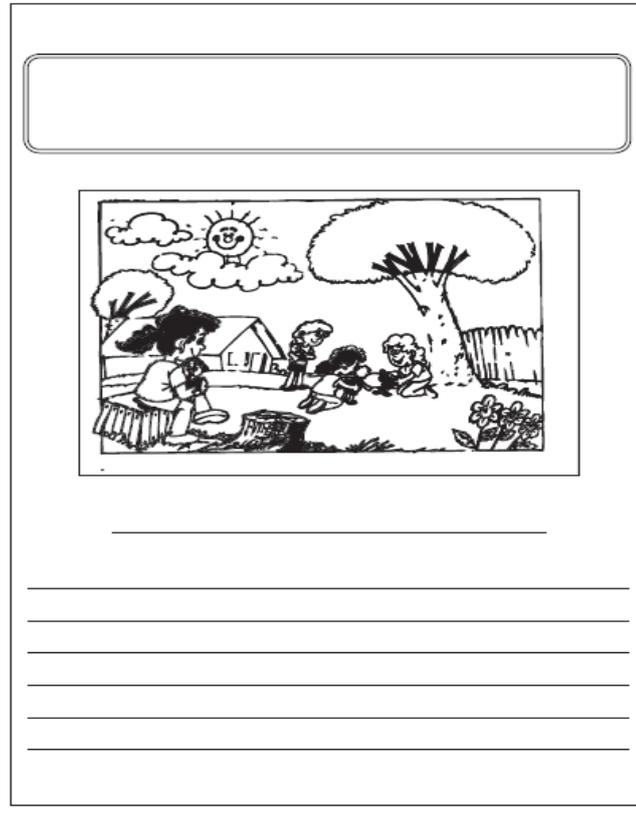
**ESCREVAM UMA HISTÓRIA SOBRE ESSA FIGURA. NÃO ESQUEÇAM DE DAR UM TÍTULO.**

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

d) Caderno G

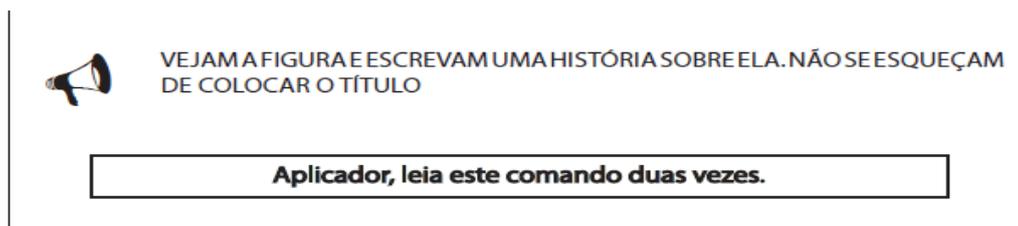
**Figura 14:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)



Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

O tema abordado no caderno G era “Casa de Brinquedos”. Portanto, nesse item o aplicador também era orientado a pedir às crianças que, primeiramente, vissem a figura e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela, sempre lembrando às crianças que não se esquecessem de colocar o título.

**Figura 15:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)



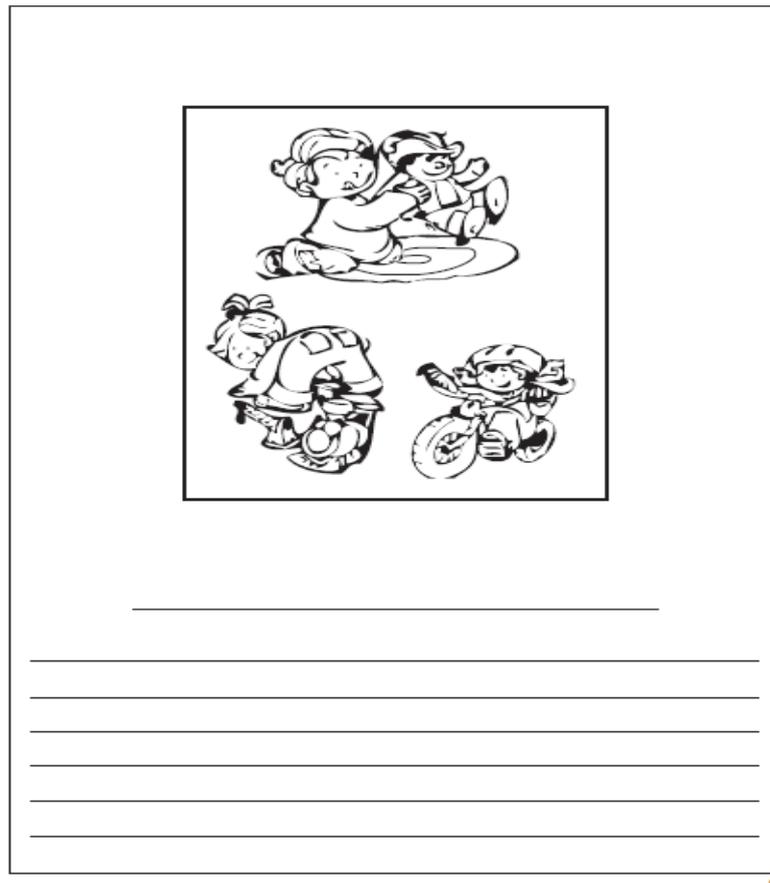
VEJAM A FIGURA E ESCREVAM UMA HISTÓRIA SOBRE ELA. NÃO SE ESQUEÇAM DE COLOCAR O TÍTULO

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

e) Caderno H

**Figura 16:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)



Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

Esse item estava dentro do caderno com a temática “Casa de Brinquedos”. Mais uma vez, a criança era convidada pelo aplicador a escrever sobre a imagem contida na atividade. O aplicador também lembrava à criança que não se esquecesse de colocar o título.

**Figura 17:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)

 **Virem a página.**

 **VEJAMA FIGURA E ESCREVAM UMA HISTÓRIA SOBRE ELA. NÃO SE ESQUEÇAM DO TÍTULO.**

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

## 6.2 Itens sem apoio visual:

**Figura 18:** Atividade de escrita de texto (caderno do aluno)

3

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

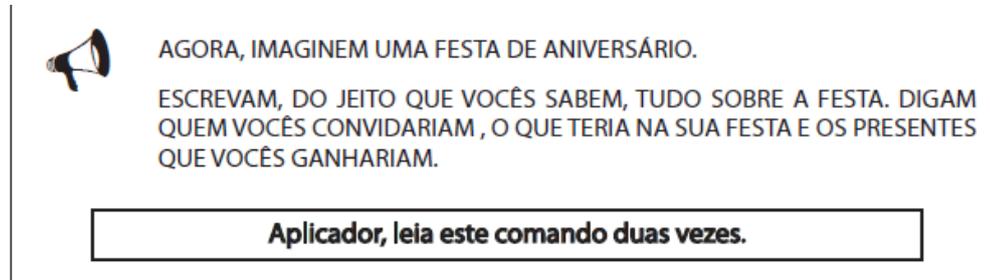
Os cadernos que não tinham apoio visual (figuras) possuíam a estrutura acima. O quadro visualizado acima da linha do texto era para a escrita da frase, e o texto deveria ser escrito a partir da linha do título. Foram aplicados três itens de produção textual, sem apoio visual, no pré-teste. Portanto, as descrições dos instrumentos sem apoio visual foram feitas a partir da imagem acima e dos comandos contidos nos cadernos do aplicador.

### a) Caderno A

No caderno A, o tema abordado foi “Festa de Aniversário”. No item que avaliava a produção textual, o aplicador orientava as crianças a imaginarem uma festa de aniversário. A

partir disso, era solicitado às crianças que escrevessem tudo sobre essa festa: quem elas convidariam, o que teria na festa e os presentes que ganhariam.

**Figura 19:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)



AGORA, IMAGINEM UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO.  
 ESCREVAM, DO JEITO QUE VOCÊS SABEM, TUDO SOBRE A FESTA. DIGAM QUEM VOCÊS CONVIDARIAM, O QUE TERIA NA SUA FESTA E OS PRESENTES QUE VOCÊS GANHARIAM.

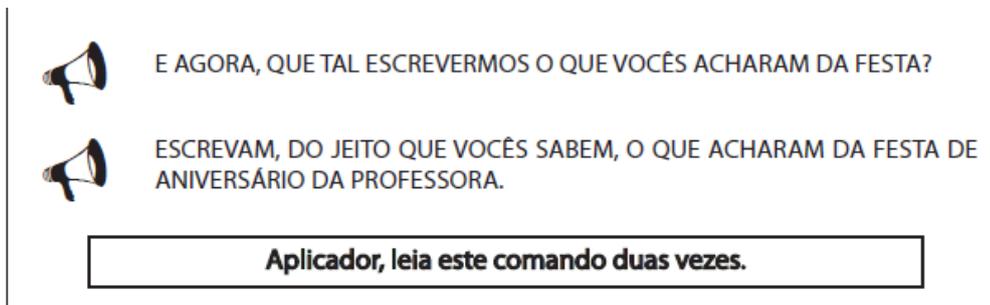
**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

b) Caderno B

No tema “A Festa de Aniversário”, do caderno B, o instrumento foi todo direcionado para a festa de aniversário de uma professora “fictícia”. Dessa maneira, no item que avaliava a produção de texto, o aplicador pedia que as crianças escrevessem o que elas acharam da festa de aniversário dessa professora.

**Figura 20:** Atividade de escrita de texto (caderno do aplicador)



E AGORA, QUE TAL ESCREVERMOS O QUE VOCÊS ACHARAM DA FESTA?  
 ESCREVAM, DO JEITO QUE VOCÊS SABEM, O QUE ACHARAM DA FESTA DE ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA.

**Aplicador, leia este comando duas vezes.**

Fonte: pré-teste de escrita PAIC-Alfa 2011

c) Caderno E

O tema do caderno E era “Casa de Brinquedos”. Portanto, o aplicador pedia que as crianças escrevessem, do jeito que elas sabiam, sobre o brinquedo de que elas mais gostavam. O aplicador ainda pedia que elas escrevessem de quem tinham ganhado o brinquedo e como elas brincavam com ele



1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos).									
2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico).									
3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta.									
4 – Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.									
5 - Produziu texto predominantemente alfabético.									
6 – Produziu texto alfabético.									

<b>Formulação de ideias</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>	<b>C8</b>	<b>Total</b>
0 – Produziu texto sem encadeamento lógico.									
1 - Produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta.									
2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta.									

<b>Organização do texto</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>	<b>C8</b>	<b>Tot</b>
0 – Produziu texto sem direcionamento.									
1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado.									
2 – Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.									

Fonte: Produzida pela pesquisadora

Foi sugerido aos avaliadores que cada um ficasse com dois cadernos de escrita. Em seguida, eles verificaram se, dentro dos cadernos observados, os critérios de avaliação da produção escrita estabelecidas pela pesquisadora estavam coerentes com os achados na observação.

A seguir, o avaliador quantificou cada critério encontrado no quadro de quantitativos que lhe foi entregue no momento da observação. Se algum outro critério fosse observado na análise, o avaliador deveria escrevê-lo nas observações gerais, presente no instrumento completo (ANEXO II).

## 7 PRIMEIROS RESULTADOS

Durante a referente pesquisa, foram aplicados oito tipos de cadernos de escrita que avaliavam a produção textual de crianças no pré-teste do PAIC – *Alfa* 2011. Desse universo, foram encontradas 92 escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas, incluindo as escritas de frases, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita. Os demais achados se encaixavam em outros níveis da mesma teoria (pré-silábico e silábico). A seguir o quantitativo da amostra por caderno aplicado no pré-teste.

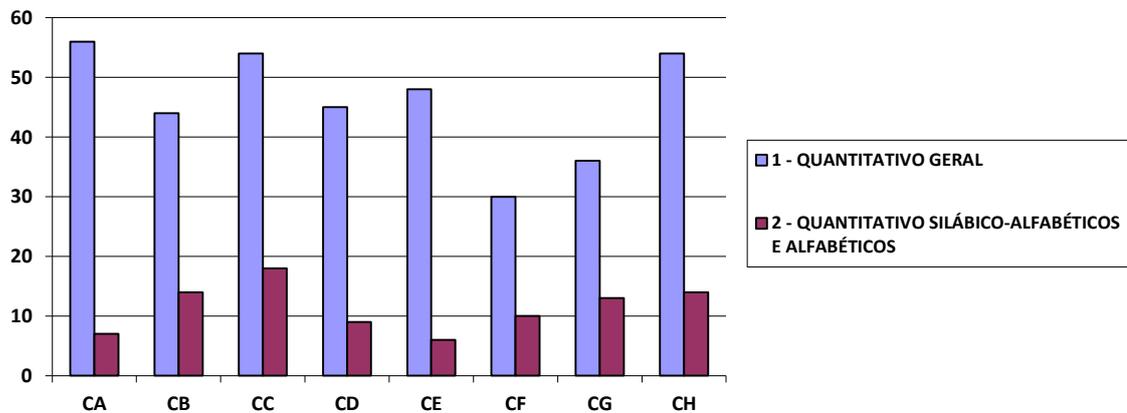
**Quadro 14:** Amostra dos cadernos aplicados no pré-teste 2011 do PAIC – Alfa

Caderno aplicado	Quantitativo geral	Quantitativo de escrita silábico-alfabética e alfabética.
Caderno A	56	07
Caderno B	44	14
Caderno C	54	18
Caderno D	45	09
Caderno E	48	06
Caderno F	30	10
Caderno G	36	13
Caderno H	54	14
Total de alunos que responderam à prova	347	—
Cadernos em branco	129	—
Total geral	426	—

Fonte: Arquivo Eixo de Avaliação PAIC-Alfa

O gráfico a seguir tem por objetivo apresentar os primeiros resultados da análise do quantitativo dos cadernos pré-testados.

**Gráfico1:** Quantitativo dos cadernos avaliados no pré-teste



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora

Ao observarmos o gráfico, verificamos o quantitativo geral dos cadernos, assim como o quantitativo das escritas silábico-alfabéticas e das escritas alfabéticas e percebemos, então, pelo quantitativo 1 – quantitativo geral, que os cadernos A, C e H têm, praticamente, os mesmos quantitativos, assim como os cadernos F e G, e os cadernos B e E.

Em relação ao quantitativo 2 – quantitativo de silábico-alfabéticos e alfabéticos, observamos, também, que o caderno C destaca-se um pouco no gráfico e que o caderno E tem um quantitativo abaixo dos demais.

Vale destacar que esses são os primeiros resultados da pesquisa e que, nos resultados do laboratório, as análises dos cadernos serão aprofundadas, pois estes foram quantificados também durante esse laboratório.

Após a coleta dos dados e distribuição destes em categorias (por caderno e distribuição de escritas silábico - alfabéticas e de escritas alfabéticas), as respostas das professoras entrevistadas foram compiladas através do questionário aplicado no pré-teste, no intuito de realizar uma análise dos discursos destas e assim, no momento do estudo das escritas infantis, estabelecer uma possível relação dessas respostas com algumas escritas coletadas.

## 7.1 Respostas das professoras entrevistadas

Como primeiros resultados da pesquisa, foram apresentadas as respostas das professoras entrevistadas através de questionário aplicado em pesquisa de campo e, em seguida, foi feita uma análise dessas respostas. Os nomes das professoras foram mantidos em sigilo. Dessa maneira, elas foram chamadas de professoras P1 – P2 – P3 – P4 –P5 – P6 – P7.

**a) Pergunta 1** - Quais são as maiores dificuldades que seus alunos apresentam na produção escrita (frase e texto)?

Professora P1:

“O processo de leitura e escrita está sempre em desenvolvimento, uma vez que passando o primeiro trimestre explorando o alfabeto, o nome completo, letra inicial e final, números de sílabas, dentre outros, ainda tenho crianças que não reconhecem letras e não fazem o nome completo. Não há acompanhamento familiar. Quase todo o dia tem mais de cinco crianças faltando lápis. Eles também muitas vezes não trazem caderno. Todo processo fica a cargo da escola.”

Professora P2:

“As maiores dificuldades surgem nos dois primeiros períodos, pois a maioria dos alunos, nesta etapa, ainda está iniciando o processo de decifração do código lingüístico (letras, alfabeto).”

Professora P3:

“As crianças nesta etapa ainda estão iniciando o processo de decifração do código lingüístico (letras).”

Professora P4:

“Uma das dificuldades encontradas é a falta de autonomia para formar sua própria frase. Por isso a importância do ditado de palavras e frases para a escrita correta de palavras.”

Professora P5:

“Uma das dificuldades encontradas na minha turma é a falta de autonomia quanto ao desenvolvimento da escrita. Daí a importância de contar histórias diariamente. Levando eles a compreender um contexto. Mas como está no início do ano encontro-me com tempo suficiente de reverter esse quadro.”

Professora P6:

“O aluno de 6 anos apresenta várias mudanças, fases de transição que eles apresentam após sair da educação infantil. A fase do brincar é muito presente no cotidiano dos mesmos, então

acredito que após ser superada esta fase, inicia-se o processo de aquisição da escrita e da leitura.”

Professora P7:

“Muitas crianças participam da aula oralmente, falam frases e formulam construções coerentes, mas na hora de escrever apresentam **disgrafia (não todos)**. Recusam-se a produzir palavras e frases, apresentam dificuldades também na produção de textos.”

- b) **Pergunta 2** - O que, em sua opinião, facilitaria o desenvolvimento da escrita dos seus alunos na sala de aula?

Professora P1:

“Atualmente, estou com 24 alunos. Acredito que um número menor de alunos ajudaria mais. A consciência dos pais dos pais quanto à importância do processo escolar. Melhor trabalho com as crianças no período da creche. As crianças chegam sem noção espacial, com dificuldades de atender as regras construídas.”

Professora P2:

“O que facilitaria, seria um trabalho fixando metas que atingissem a apropriação completa do código lingüístico, nos primeiros anos escolares (05 anos) .”

Professora P3:

“Um trabalho fixando metas para atingir a apropriação do código lingüístico (letras, alfabeto, etc.) .”

Professora P4:

“Uso de jogos educativos, leitura e interpretação textual, pesquisa de palavras, ditado, escrita de bilhetes, convites, recorte e colagem de palavras.”

Professora P5:

“Contagem de histórias, ditados e análises de palavras que os levem a escrita correta das palavras. E incentivo a produções textuais frequentes.”

Professora P6:

“A concentração e o acompanhamento familiar.”

Professora P7:

“Trabalho com construção coletiva de textos como: listas, bilhetes, carta, trava – língua, etc. Alfabeto móvel (jogos, com caixas de fósforo), sílabas móveis. Ditado de palavras. Ditado de figuras. Estímulos a compreensão fonológica das construções escritas.”

**c) Pergunta 3** - O que você tem feito para auxiliar o desenvolvimento da escrita de seus alunos?

Professora P1:

“Tenho pesquisado como melhor ajudá-los, principalmente, as crianças com mais dificuldades. Tenho produzido material que os ajudem no processo de leitura (domínio de palavras, bingo de letras e sílabas, contação de histórias, jogo da memória). Também exploramos gêneros textuais diversificados.”

Professora P2:

“Trabalhamos diariamente com a roda de leitura, jogos educativos e proposta pedagógica.”

Professora P3:

“Contação de histórias e jogos que estimulem a leitura e a escrita.”

Professora P4:

“Uso o projeto do PAIC que incentiva bastante a escrita.”

Professora P5:

“Além do projeto do PAIC, tenho trabalhado com produções coletivas e individuais, além de atividades extras que despertam o gosto pela leitura e escrita de forma correta, pois o livro do PAIC não é lúdico e as crianças ficam entediadas.”

Professora P6:

“O projeto literário que estou desenvolvendo em sala de aula, tem sido bastante significativo. Faço uso com eles, da sacola literária, onde cada um deles leva para casa um livro de histórias, e lê com os pais. Assim facilita o processo de escrita. A escola onde lecionamos fica próximo a praça e algumas vezes eu levo as crianças para a praça, conto histórias e após a contação nós vamos todos a sorveteria, chamamos de SOVERTADA.”

Professora P7:

“O que facilita o desenvolvimento da escrita é a construção coletiva de pequenos textos, assim como listas. Enquanto professor trabalha a consciência fonológica dessas construções (quantidade de letras, de sílabas, segmentação de palavras numa frase etc.), está desenvolvendo a escrita.”

## **7.2 Análises discursivas das respostas das professoras entrevistadas**

As respostas das professoras foram analisadas considerando os temas mais abordados nas suas respostas. Os temas encontrados foram: acompanhamento familiar, iniciação do código linguístico, educação infantil e a fase do brincar, atividades diversificadas e materiais do PAIC.

### **a) Acompanhamento Familiar**

Em relação às perguntas 1 e 2, o discurso da professora P1 aponta para a importância do acompanhamento familiar no momento da alfabetização. Ela afirma que o processo de alfabetização fica a cargo somente da escola. A professora P6, em relação à pergunta 2, afirma que o que facilitaria o desenvolvimento da escrita dos seus alunos também seria o acompanhamento familiar.

É importante percebermos que o acompanhamento familiar é imprescindível no processo de alfabetização, mas quando este não existe, é necessária a busca de novas metodologias de inserir a leitura e a escrita no universo da criança, aliás, esse processo precisa acontecer com o acompanhamento ou não da família. Não estamos afirmando que alfabetizar é papel, somente, da escola. Os pais têm uma boa parcela de responsabilidade no momento da aquisição da leitura e da escrita das crianças, influenciando-as a ler e a escrever através de sua própria vivência de leitura no mundo.

Segundo Cagliari (2010), uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da atitude daquela criança que conviveu com materiais escritos. E a maneira como a escola trata essa adaptação pode trazer-lhe apreensões profundas, até mesmo desilusões, frente à alfabetização.

No entanto, a criança que não tem o auxílio dos pais em casa não pode perder a oportunidade de se alfabetizar no momento certo. Para isso são necessários estímulos por parte do professor e incentivo por parte da escola, na qual se insere essa criança.

### **b) Iniciação do código linguístico**

Nas perguntas 1 e 2, foi citado pelas professoras P2, P3 e P4 que o primeiro período é o mais complicado, pois os alunos ainda estão em processo de decifração do código linguístico (alfabeto – consoantes e vogais). Sabemos que o sistema alfabético é muito complexo, se considerarmos a forma escrita das letras e o som que elas produzem ao se falar. No entanto, a criança que chega ao 1<sup>a</sup> ano, sem essa apropriação, não está inapta a ler e a escrever. Pelo contrário, o contato com diferentes formas de escritos que ela percorreu até chegar à alfabetização são essenciais nessa aprendizagem.

Cagliari (2010) afirma que a escola, muitas vezes, não respeita a bagagem de conhecimentos da criança, a hipótese que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo. Ela vê cartazes nas ruas, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. Mesmo que seja uma criança de um meio em que pouco se usam a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato nem tenha uma ideia do que significa a escrita.

Mesmo que os alunos ainda não se tenham apropriado das formas das letras e não identifiquem os diferentes sons que essas produzem, é perfeitamente possível trabalhar com produções de palavras, frases e textos. Algumas atividades de letramento, como leitura literária, contato com diferentes suportes textuais podem desenvolver habilidades que introduzam as crianças no mundo da escrita, dentro da escola. “Essa dimensão se concretiza na incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 83).

### **c) Educação infantil e a fase do brincar**

As professoras P1, P2, P3 e P6 destacam a transição da Educação Infantil para o 1º ano como um dos problemas na fase de alfabetização. Elas afirmam que um melhor trabalho com as crianças na creche, com metas, seria fundamental para o desenvolvimento da escrita e que as crianças ainda estão muito ligadas ao ato do brincar atrapalhando com isso o processo no primeiro período.

A brincadeira deve estar atrelada também ao processo de alfabetização. Mesmo que a criança não diferencie o aprender do brincar, ela pode, de maneira eficaz, aprender brincando. Segundo Vygotsky (1987), é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados. Dessa forma, o brincar deve constituir uma atividade permanente, e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias, inclusive em idade de alfabetização.

A creche não deve ser um lugar somente do cuidar, a Educação Infantil é muito mais que isso. Nela devem ser desenvolvidas atividades voltadas para a coordenação motora fina e espacial, musicalização, atividades que permitam os primeiros contatos com as letras, através de livros, cartazes, jogos, entre outros, estimulando assim a leitura e a escrita. Mas a alfabetização em si é objetivo do 1º ano, em que serão apresentadas às crianças todas as possibilidades de imersão na linguagem oral e escrita.

### **d) Atividades diversificadas**

Algumas respostas referentes às três perguntas tomaram o mesmo rumo, que são as diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula na alfabetização, como contação de histórias, jogos educativos, produção de textos coletivos, entre outros.

As professoras P2, P3, P4 e P5 opinaram que o uso de jogos educativos, contagem de histórias com rodas de leitura, pesquisa de palavras, ditado, bilhetes, convites, enfim, diferentes suportes textuais, assim como o incentivo às produções textuais frequentes, são maneiras de facilitar o desenvolvimento de seus alunos em sala de aula. Segundo Teberosky & Colomer (2003), “Para apropriar-se da linguagem escrita é necessário que a criança

participe de situações onde a escrita adquire significação”(p. 85). Essas são metodologias que facilitam a significação do objeto, escrita, e sua apropriação pela criança.

A professora P7 destacou a importância do trabalho de construções coletivas de textos, como bilhetes, listas, carta, entre outros, assim como ditado de palavras e figuras, estimulando a compreensão fonológica das construções escritas. É fundamental o trabalho com diferentes suportes textuais para a construção fonológica da criança em relação à escrita. As crianças precisam ter essa consciência fonológica para desenvolver diferentes habilidades no ato de ler e escrever.

É interessante compreender como o trabalho com construções coletivas desenvolve a abstração da criança em relação às habilidades referentes à leitura e à escrita. Não é somente produzir um texto em uma folha em branco, mas produzi-lo com seus colegas, através da mediação da professora, dando sentido e significado a essa atividade. Segundo Teberosky & Colomer (2003), a atitude do professor, que facilita e orienta a exploração dos diferentes textos em sala de aula, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional.

#### **e) Material do PAIC**

A professora P4 utiliza apenas o material do PAIC como apoio pedagógico, e a professora P5, além de utilizar o material do PAIC, trabalha com produções coletivas e individuais, pois acha que o material é insuficiente para suprir todas as necessidades da sua sala de aula. Já a professora P6 reinventa uma maneira de trabalhar com a produção de textos, transformando a contação de histórias em um evento interessante, trabalhando também com material do PAIC, a sacola literária.

O material didático oferecido pelo Estado do Ceará, através do PAIC, é composto por livro do aluno, livro do professor, livro paradidático, cartazes com alfabeto, com histórias, e com nomes de animais em ordem alfabética, além de uma sacola para pôr os livros paradidáticos da sala de aula. Os professores podem utilizar somente o material como faz a professora P4, mas podem reinventar sua metodologia em sala de aula como faz as professoras P5 e P6.

Segundo Magda Soares (2008), o papel ideal do livro didático seria que fosse apenas um apoio, e não o roteiro do trabalho do professor. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas por culpa das condições de trabalho que o

professor tem hoje. Um professor, hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, tem que dar aulas o dia inteiro, pela manhã, à tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência disso é ele apoiar-se muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas, na verdade, ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no dia-a-dia do seu ensino.

Todavia, o programa oferece, além do livro didático, todo o material, facilitando ainda mais o trabalho do professor. Não podemos esquecer que cada município, cada escola, cada criança tem as suas peculiaridades e que a metodologia utilizada em sala de aula vai depender também desses fatores. Por isso é importante que o professor esteja atento às necessidades de sua turma; somente ele pode saber se o material oferecido pelo programa é o bastante para sua turma ou se são necessárias outras atividades para aprimoramento do conteúdo.

## **8 ANÁLISE DAS ESCRITAS INFANTIS**

Para dar continuidade à pesquisa, foi realizado um estudo analítico-descritivo das escritas infantis, no intuito de construir critérios que avaliassem as habilidades referentes à produção textual de crianças em processo de alfabetização.

Primeiramente, foram apresentados os critérios de avaliação da escrita desenvolvidos pela pesquisadora através de estudos teóricos. Em seguida, foi feita uma análise das escritas infantis a partir desses critérios. Essas análises foram respaldadas nos teóricos estudados e nas respostas das professoras entrevistadas.

Os critérios de análise foram divididos em categorias, distribuídas em três blocos de análises distintas. São elas: 1- Análise da escrita de crianças em relação à produção escrita, 2- Análise da escrita de crianças em relação à formulação de ideias (encadeamento lógico) e 3- Análise da escrita de crianças em relação à organização do texto.

### **8.1 Análises da escrita de crianças em relação à produção escrita**

Essa categoria tem por finalidade identificar os diferentes níveis de escrita em uma avaliação em larga escala, referente às produções textuais infantis. As nomenclaturas dos critérios, nesse bloco de avaliação, correspondem ao estudo de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita.

Sabemos que as produções escritas de crianças em fase de alfabetização são diferenciadas; dessa forma, são necessários critérios de análises específicas e que abranjam uma quantidade razoável de possíveis escritas achadas nos dados analisados.

Dessa forma, essa categoria está dividida em sete critérios de análise em relação à produção escrita: 0 - Deixou o espaço da atividade em branco; 1 - Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos); 2 - Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico); 3- Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta; 4 – Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta; 5 - Produziu texto predominantemente alfabético; 6 – Produziu texto alfabético.

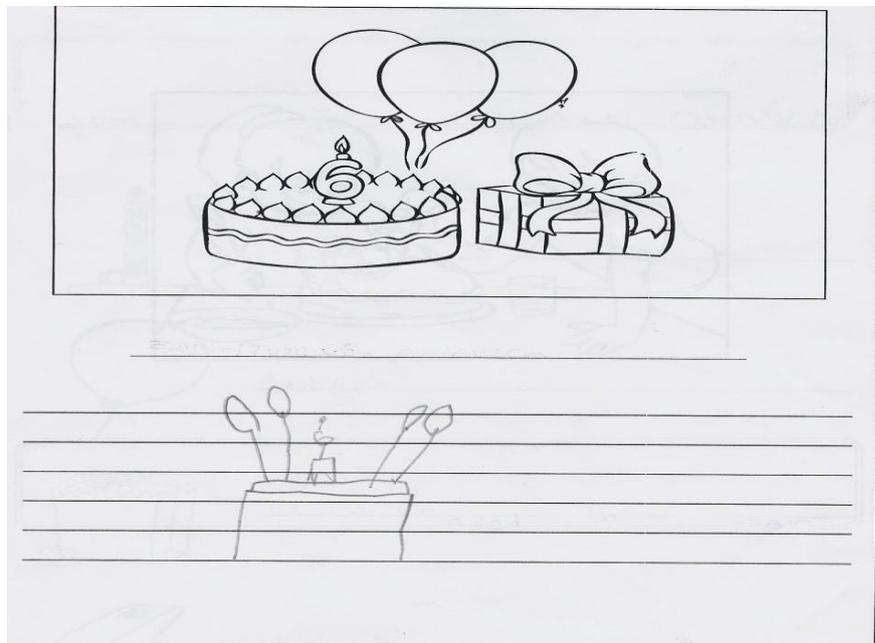
Vale lembrar que a análise das categorias formulação de ideias e organização do texto só deve prosseguir se o texto analisado estiver indicado para os critérios 5 ou 6 da produção escrita, pois estes se referem a produções alfabéticas.

**a) Código 0 – Deixou o espaço da atividade em branco**

Esse critério se refere às atividades que as crianças avaliadas deixaram em branco. Em uma avaliação em larga escala são necessários critérios que contabilizem o quantitativo de crianças avaliadas; dessa maneira, esse aspecto é muito importante para identificar quantas crianças foram realmente avaliadas, mas não responderam à atividade.

**b) Código 1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos)**

**Figura 22:** Atividade com escrita infantil – caderno C



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador era orientado a pedir às crianças que escrevessem um texto convidando um amigo para o seu aniversário. Esse critério propõe identificar os textos não-verbais como desenhos ou rabiscos.

Ao observarmos a escrita desse texto, entendemos tratar-se de uma escrita não-verbal, pois apresenta um desenho no lugar de uma escrita convencional ou mesmo garatuja. Vale destacar que, para a criança chegar à etapa do desenho, ela já ultrapassou a fase da garatuja, que é um primeiro rabisco muito importante para o desenvolvimento da criança, pois antecede não só ao desenho e à pintura, mas também à palavra escrita.

Segundo Vygotsky (2001), para que o desenho na criança seja desenvolvido são necessárias duas condições: o domínio do ato motor e a relação com a fala existente no ato de

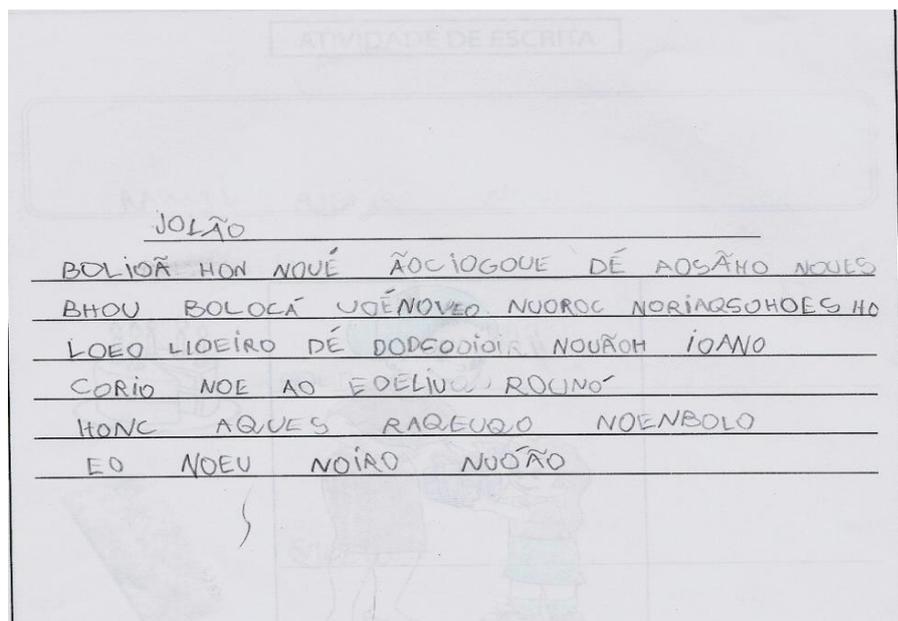
desenhar. O autor reforça ainda que linguagem verbal é a base da linguagem gráfica, que, ao desenhar, a criança libera conteúdo da memória e que os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam aspectos essenciais do objeto.

As professoras P2 e P3 afirmam em seus discursos que algumas crianças chegam ao 1º ano sem a apropriação do código linguístico (alfabeto – vogais e consoantes), característica essa evidenciada no exemplo acima. No entanto, a fase de alfabetização requer uma série de atividades que venham a mudar esse quadro, pois mesmo que os alunos ainda não se tenham apropriado das formas das letras e não identifiquem os diferentes sons que essas produzem é perfeitamente possível trabalhar com produções de palavras, frases e textos. “Essa dimensão se concretiza na incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito” (TEBEROSKY, COLOMER, 2003, p.. 83).

Dessa maneira, averiguamos que a criança avaliada está em um processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Porém, ela poderia estar em uma etapa mais avançada, pois a fase das garatujas e desenhos deve acontecer entre os 2 e 4 anos de idade, mais especificamente, na Educação Infantil.

**c) Código 2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico)**

**Figura 23:** Atividade com escrita infantil – Caderno B



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador pedia que as crianças escrevessem o que elas acharam da festa de aniversário de uma professora “fictícia”. O referente critério propõe identificar os textos não alfabéticos (pré-silábicos e silábicos) produzidos pelas crianças avaliadas. Grossi (2006) esclarece que “[...] é perfeitamente possível sugerir a escrita de textos, a partir ou não dos desenhos, de crianças pré-silábicas e silábicas” (p. 37).

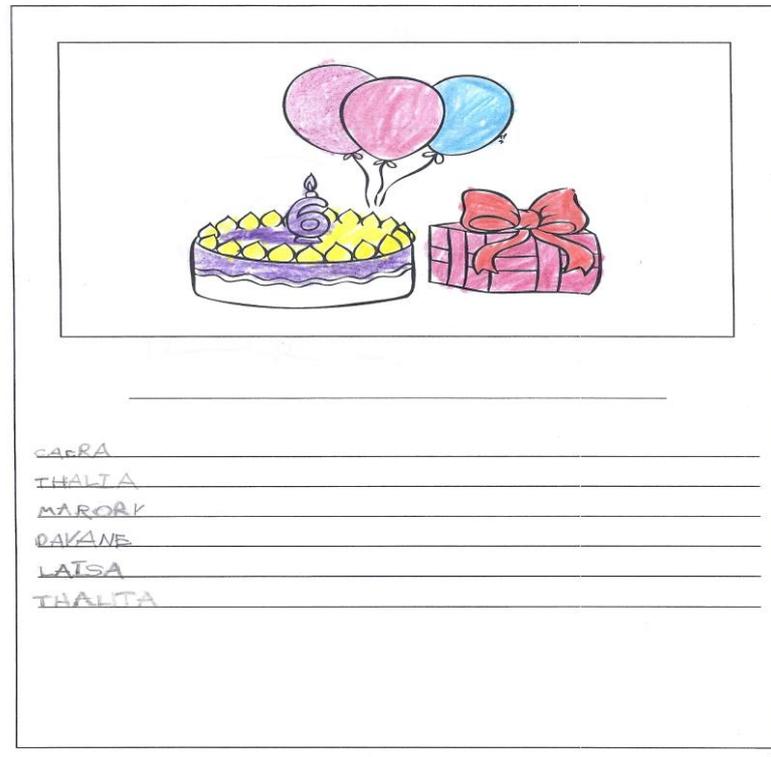
Verificamos, no item analisado, que a criança escreve, predominantemente, com as mesmas letras do alfabeto. Provavelmente, ela internalizou essas letras e tentou introduzi-las à sua produção textual. O texto está em uma escrita que não pode ser traduzida, mas que tem um sentido para quem o escreveu, pois se encontra em nível não-alfabético. Podemos destacar que a situação não alfabética abrange dois níveis; o nível pré-silábico e o nível silábico, ambos importantes na construção alfabética da criança.

Ferreiro e Teberosky (1999) lembram que no nível pré-silábico a criança já tem noção da função da escrita como representação da fala e também já a diferencia do desenho. Ela cria suas próprias hipóteses procurando descobrir de que forma a escrita faz essa representação da fala e dos objetos. Mas também tenta representar as palavras de forma pessoal e não estabelece correspondência sonora entre grafemas e fonemas. Em relação ao nível silábico, as autoras afirmam que a criança já compreende que a palavra é formada por partes e começa a estabelecer uma correspondência entre grafemas e fonemas (consciência fonológica).

A professora P7 apontou a tomada da consciência fonológica pela criança como um aspecto muito importante na fase de alfabetização. Através de algumas das suas respostas no questionário, pôde-se perceber que ela introduz atividades que estimulam a consciência fonológica dos seus alunos. É nesse momento (nível silábico) que a criança começa a compreender os sons e desenvolver sua escrita.

**d) Código 3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta**

**Figura 24:** Atividade com escrita infantil – Caderno C



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

O critério indicado para esse item, no qual se pedia que as crianças escrevessem um texto convidando um amigo para seu aniversário, propõe identificar a escrita de palavras soltas predominantemente alfabéticas sem coerência com a proposta.

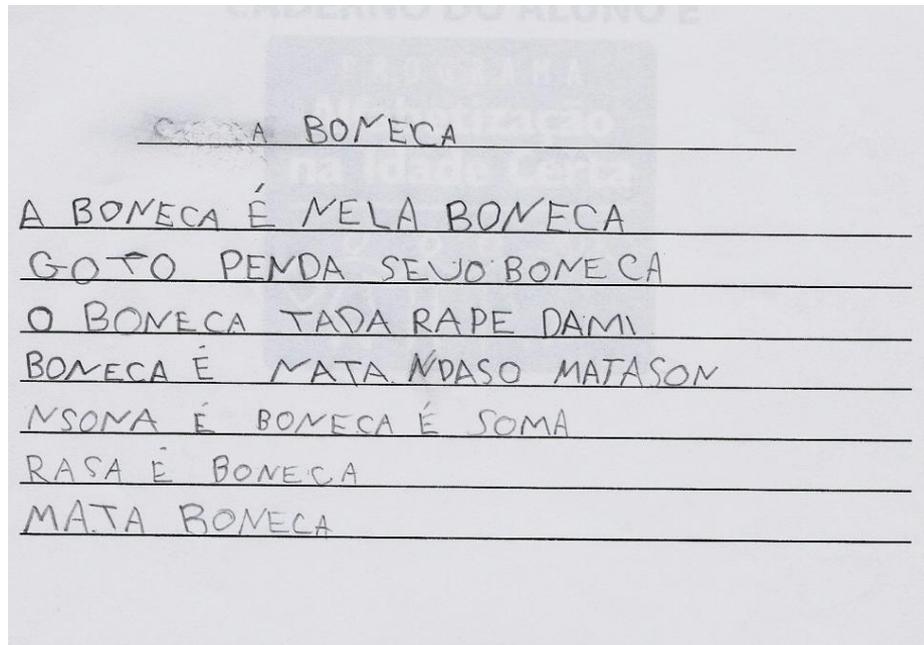
Podemos observar uma escrita com palavras soltas, no formato de uma lista, e silábico- alfabéticas. O texto se refere a uma lista de pessoas, provavelmente, colegas de turma dessa criança, possíveis convidados da festa de aniversário. No entanto, não podemos afirmar se a criança sabe escrever o nome de seus colegas ou se essa escrita foi copiada de algum lugar da sala de aula, onde foi aplicado o pré-teste.

Cagliari (2010) afirma que “Há aspectos, técnicos, do processo de alfabetização, como ensinar sílabas num sistema de escrita alfabético ou a tonicidade em palavras isoladas como se a língua fosse só um dicionário, uma lista de palavras, e uma frase ou texto apenas um conjunto de palavras [...]” (p. 29,30).

Nas análises das professoras, o trabalho com ditado e listas foi bastante citado. Espera-se que essa atividade tenha contextualização e que essa atividade não seja desenvolvida somente como cópia de palavras memorizadas.

e) **Código 4 – Escreveu frase ou frases soltas com ou sem coerência com a proposta**

**Figura 25:** Atividade com escrita infantil – Caderno E



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

O tema abordado nesse item foi “Casa de Brinquedos”. O aplicador pedia que as crianças escrevessem, do jeito que elas sabiam, sobre o brinquedo de que elas mais gostavam. O critério de análise é indicado para escrita de frase ou frases soltas com ou sem coerência com a proposta.

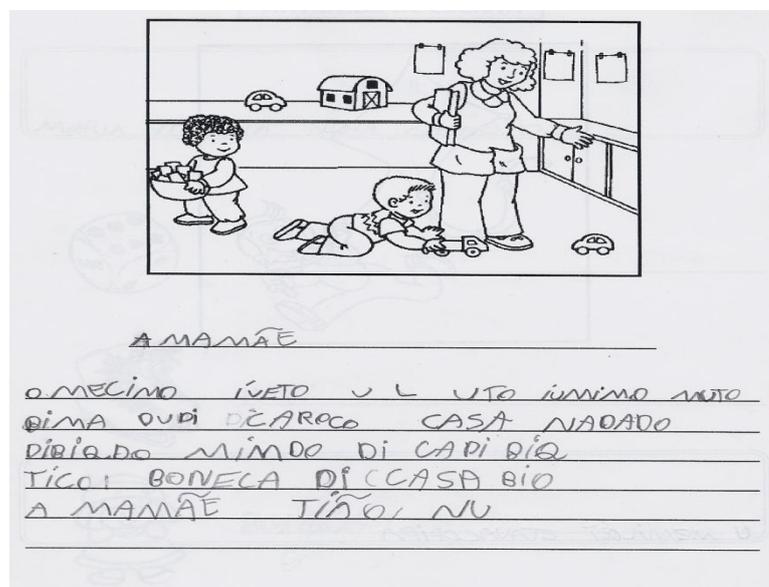
Mesmo a escrita estando no nível silábico-alfabético, verificamos a construção do pensamento da criança através da escrita. No entanto, percebemos que a escrita acima não se trata de um texto, mas de frases que falam sobre o mesmo tema, “boneca”. O escrito presente no item mostra como é importante apresentar às crianças diversos tipos de atividades voltadas para a produção textual.

Antunes (2010) afirma que a escrita de palavras ou de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos e parágrafos, e mesmo na alfabetização é possível fazer essa articulação de pensamento nos textos, pois é com ela que nos expressamos naturalmente. Ninguém sai por aí “formando frases”. Socialmente, o que conta é a nossa capacidade de totalizar para integrar, num plano global, os dados de nosso dizer.

Essa análise vai de encontro ao discurso da professora P7, que afirma que sua turma participa da aula oralmente, na construção de frases e textos coletivos, mas que no momento da escrita individual as crianças apresentam dificuldades de produzir textos. Essa dificuldade pode estar atrelada ao fato de a criança não ter ainda confiança no ato de escrever sozinha. Esse aspecto também deve ser observado pelo professor em sala de aula.

**f) Código 5 - Produziu texto predominantemente alfabético**

**Figura 26:** Atividade com escrita infantil – Caderno F



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador pedia que as crianças escrevessem uma história sobre essa figura (professora e crianças dentro de uma sala de aula com brinquedos). O critério analisado indica se a escrita do texto é predominantemente alfabética, isto é, se a escrita possui indícios de nível silábico-alfabético e nível alfabético ao mesmo tempo.

Ao analisarmos o texto, verificamos a existência de palavras completas alfabéticas como, MENINO, MAMÃE, CASA, BONECA e palavras silábico-alfabéticas, como ÍVETO (inventou), MUTO (muito), TIÃOI NU (tirando), BIBIQDO (brincando).

Deduzimos, então, que essa escrita está a um passo de uma escrita alfabética, uma vez que as palavras encontradas podem, com um pouco de dificuldade, ser lidas e compreendidas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no nível silábico-alfabético, a criança passa por um período de transição entre o nível silábico e o alfabético. A criança atribui uma letra para cada som, mas, em algumas vezes, escreve sílabas, completas ou incompletas.

Para que essa criança passe desse nível para o alfabético são necessários muitos estímulos, como atividades de leituras e produções textuais, assim como o contato com diferentes suportes textuais. Segundo Cagliari (2010),

A função da escrita deve ser trabalhada. Para isso é preciso que sejam lidos para as crianças livros de literatura infantil, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos etc., além de incentivá-las a escrever histórias em geral, notícias sobre assuntos que lhes interessem, cartas, bilhetes, avisos; outra atividade é a criação de textos para propaganda em sala de aula (pp. 111, 112)

A professora P6 desenvolve um projeto literário em sala de aula, e esse projeto tem sido bastante significativo, pois envolve, justamente, a leitura. São esses projetos, juntamente com atividades específicas para leitura e escrita, que facilitam a aprendizagem de muitas crianças, pois o processo de alfabetização torna-se menos doloroso e mais prazeroso.

#### g) Código 6 – Produziu texto alfabético

**Figura 27:** Atividade com escrita infantil – Caderno G



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No item analisado, o aplicador era orientado a pedir às crianças que, primeiramente, vissem a figura e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela. O critério indicado para esse texto é produziu texto alfabético.

Constatamos, através dessa escrita, que a criança avaliada encontra-se em uma fase avançada de alfabetização, pois ela já escreve palavras inteiras e com sentido. Mesmo com a falta de letras na escrita de algumas palavras, como na palavra BRICA, que falta a letra N, identificamos que essa criança está alfabetizada e produziu um texto com sentido e significado.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que nesse nível a criança já conhece as regularidades da língua e compreende que os caracteres correspondem a valores sonoros menores que a sílaba. A partir daí, a criança vai saber quando uma letra tem diferentes sons ou um som pode ser representado por diferentes letras, entre outros.

A partir do momento em que uma criança escreve obedecendo às regularidades da língua, ela está em uma etapa chamada de alfabética ortográfica, etapa esta, que marca a passagem da criança para a escrita de maneira convencional respeitando normas ortográficas e gramaticais.

No entanto, Cagliari (2010) admite que o controle das formas ortográficas seja um desastre para ensinar alguém a escrever como se pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Segundo o autor, essa afirmação não significa que o aluno não precise aprender ortografia, mas que ela seja adquirida na justa medida e no tempo oportuno.

Essa categoria de análise, assim como a anterior, classifica esse item para a avaliação posterior do texto, através das categorias: formulação de ideias e organização do texto.

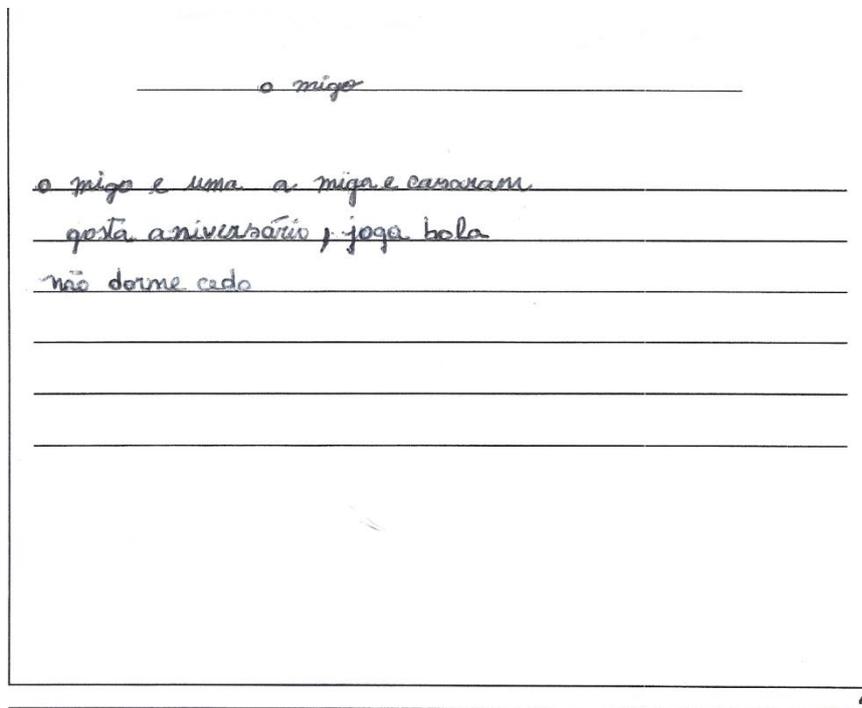
## **8.2 Análise da escrita de crianças em relação à formulação de ideias (encadeamento lógico)**

O objetivo, nessa categoria, é identificar como está o desenvolvimento da formulação de ideias de um texto elaborado por crianças em fase de alfabetização. O encadeamento lógico de um texto é parte fundamental para o entendimento de quem o lê, dessa maneira, a formulação de ideias na elaboração de um texto torna-se parte fundamental na estrutura de um texto.

Essa categoria está dividida em três critérios: 0 - produziu texto sem encadeamento lógico; 1 - produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta; 2 - produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta.

a) Código 0 – Produziu texto sem encadeamento lógico

Figura 28: Atividade com escrita infantil – Caderno A



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador orientava as crianças a imaginarem uma festa de aniversário. A partir desse tema, era solicitado às crianças que escrevessem tudo sobre essa festa. Quem elas convidariam, o que teria na festa e os presentes que ganhariam. O critério é indicado para textos que não têm encadeamento lógico na escrita.

Ao analisarmos a escrita desse item, encontramos frases soltas, algumas coerentes com a proposta de avaliação, outras não. Percebemos, também, a falta de encadeamento lógico nesse texto, pois a criança além de não utilizar elementos de coesão, elementos conectores que ligam as frases dando sentido ao texto, ainda escreveu frases que não tinham ligação uma com a outra, não garantindo, assim, o encadeamento lógico na sua produção.

Não estamos afirmando que a criança em fase de alfabetização já deva ter conceituado os códigos, conectores, elementos de coerência e coesão, próprios da gramática normativa. No entanto, a verificação da existência ou não desses elementos, em um texto infantil, permitirá ao professor direcionar atividades específicas para a introdução desses elementos.

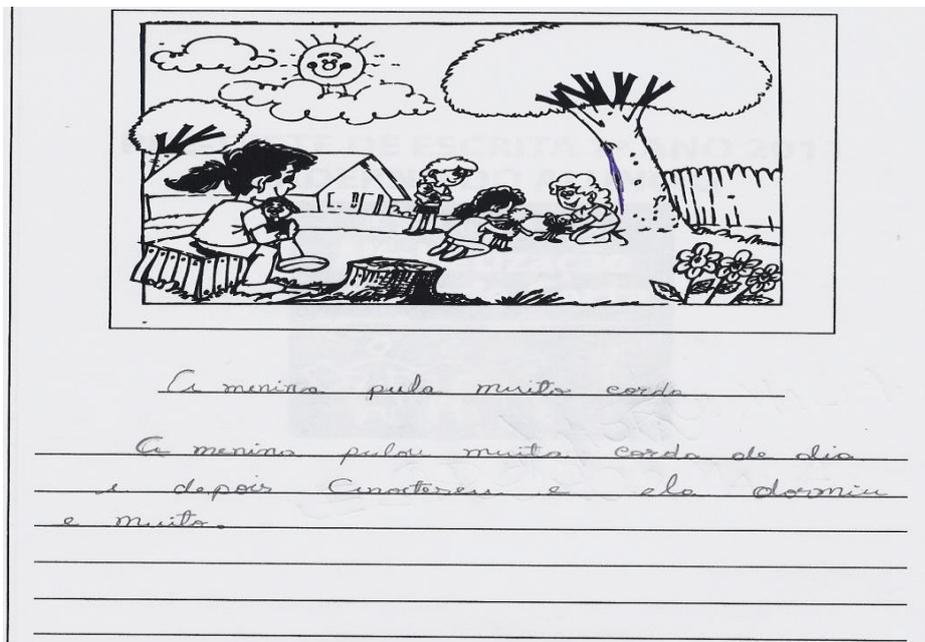
O professor pode estimular o aluno a ler e a escrever mais, indiferentemente de o texto ser pequeno ou não, tanto individualmente como coletivamente, e essas construções podem sempre ser pautadas na análise da própria criança, juntamente com o professor e os colegas de turma, sobre sua produção textual. Dessa maneira, a criança vai identificando seus próprios erros e aprimorando seu conhecimento acerca da escrita.

A professora P7 utiliza essa prática em sala de aula; ela afirma que uma das atividades voltadas para o desenvolvimento da escrita de seus alunos é a construção de pequenos textos coletivos, e que é através dessa tarefa que ela identifica os alunos que têm maiores dificuldades na construção coerente de textos, assim como aqueles que têm facilidade para realizar essa tarefa.

Segundo Jolibert e colaboradores (1994), é primordial que cada criança, durante toda a sua escolaridade, como leitora e como produtora, faça a experiência da utilidade e das diferentes funções da escrita: do poder que dá um domínio suficiente da escrita; do prazer que pode proporcionar a produção de um texto escrito.

#### b) Código 1 - Produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta

**Figura 29:** Atividade com escrita infantil – Caderno G



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador era orientado a pedir às crianças que observassem a figura e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela. Dessa maneira, o referido critério propõe identificar textos que não atendem à proposta de avaliação, mas que têm encadeamento lógico na sua construção.

Percebemos que o texto observado é alfabético, é um texto coerente, com sentido e significado, porém não atendeu à proposta, pois a criança não desenvolveu um texto sobre a figura no instrumento. A criança escreveu sobre meninas pulando corda e mesmo se referindo a “meninas”, fica claro, na figura do texto, que elas não estão pulando corda e sim brincando com bonecas.

No entanto, no item que avaliava a frase, era solicitado que as crianças escrevessem a seguinte frase: A MENINA PULA CORDA. O que provavelmente aconteceu foi que a criança pode ter-se confundido e escrito um texto sobre a frase e não sobre a figura que avaliava a produção textual. Nesse caso, a criança está coerente com o instrumento, mas não com a proposta de avaliação de texto.

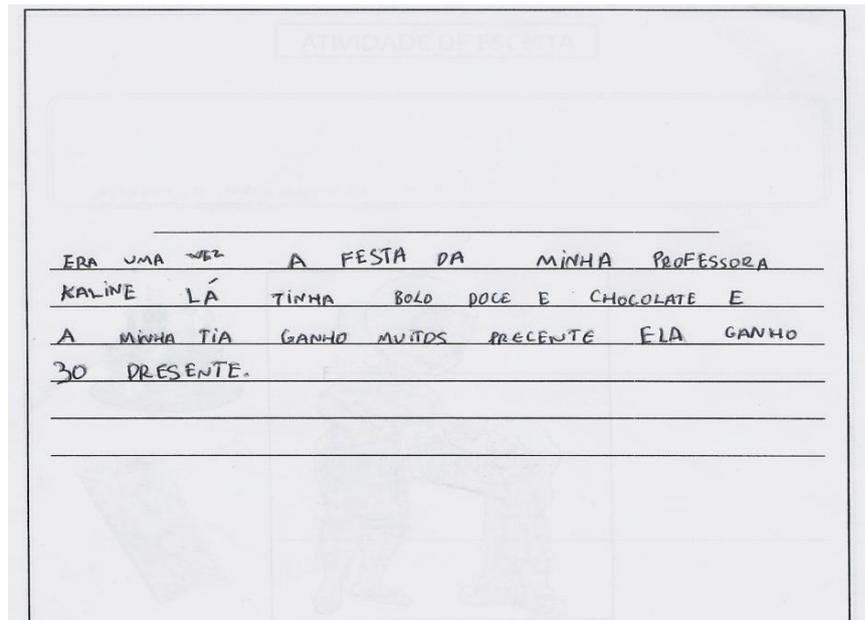
Esses aspectos devem ser levados em consideração tanto no momento de análise da escrita de crianças a partir de categorias de avaliação da produção textual, em Avaliações em Larga Escala, como no cotidiano da sala de aula. A avaliação tem por objetivo sempre perceber o desenvolvimento da aprendizagem e não somente classificar; por esse motivo é importante a análise criteriosa de avaliações assim subjetivas, como a escrita infantil.

Hoffmann (2001) assevera que em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados de desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem no cotidiano para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais, como no caso dessa criança que escreveu sobre outro tema mas alfabeticamente.

A autora também afirma que o aspecto avaliativo da teoria construtivista é fundamental. O desenvolvimento do indivíduo dá-se por estágios evolutivos do pensamento, a partir de sua maturação e suas vivências. Se o entendimento do aluno decorre de sua experiência, se entendermos a construção do conhecimento como permanente e sucessiva, a expressão “este aluno não aprende” torna-se incoerente. No entanto, ultrapassar posturas convencionais, em avaliação, exige aprofundamento e conhecimento.

**c) Código 2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta**

**Figura 30:** Atividade com escrita infantil – Caderno B



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No referente item, o aplicador pedia que as crianças escrevessem o que elas acharam da festa de aniversário da professora “fictícia”, presente em todo o instrumento. O critério de análise é indicado para textos com encadeamento lógico atendendo à proposta de avaliação do instrumento.

Podemos verificar que o texto apresenta uma escrita alfabética, coerente com a proposta de avaliação e que possui sentido. Nele são encontrados alguns elementos conectores de coesão (E, ELA, LÁ), dando ao texto um encadeamento lógico, facilitando com isso a compreensão de quem o lê.

A fase de alfabetização requer uma intensidade nos trabalhos de leitura e escrita, pois é nesse momento que a compreensão sobre a escrita é solidificada. A produção textual analisada demonstra como é possível uma criança em fase de alfabetização construir textos alfabéticos, com sentido, significado e encadeamento lógico, atendendo à proposta de avaliação do item.

No entanto, a escola deve estar atenta a essas produções e estimular a criança para que desenvolva mais textos e se torne uma formadora de textos, como lembram Jolibert e colaboradores (1994). Para os autores, é necessário que essa formação seja estimulada na escola e que esse processo seja contínuo na formação desses pequenos escritores.

Antunes (2010) confirma essa teoria ao expressar: “A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (p.62).

### 8.3 Análise da escrita de crianças em relação à organização do texto

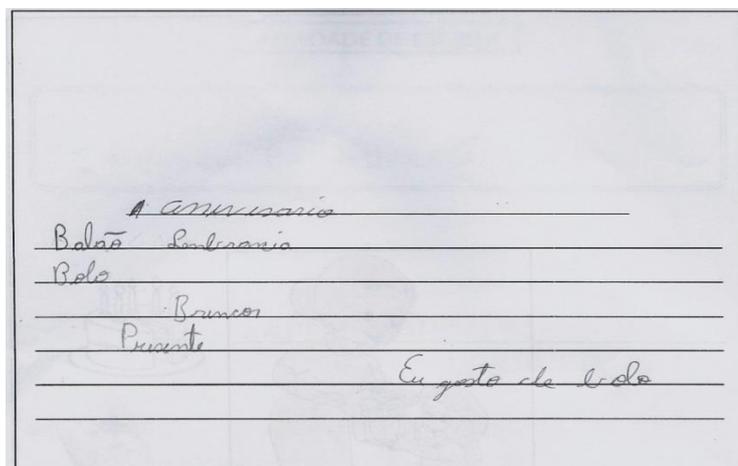
A categoria, citada acima, tem por objetivo identificar o desenvolvimento da criança em relação à organização da produção textual. A organização textual é primordial nas construções de textos escritos, pois é através dela que o texto fica adequado para uma escrita convencional.

Antunes (2010) nos ensina que elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações através de sinais gráficos. Supõe ao contrário, várias etapas interdependentes e intercomplementares (como a organização de um texto e seu direcionamento).

Dessa maneira, essa categoria está dividida em três critérios: 0 – Produziu texto sem direcionamento, 1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado, 2 - Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.

#### a) Código 0 – Produziu texto sem direcionamento

**Figura 31:** Atividade com escrita infantil – Caderno B



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Esse item é o mesmo analisado no exemplo anterior. O critério propõe identificar o direcionamento da escrita no texto.

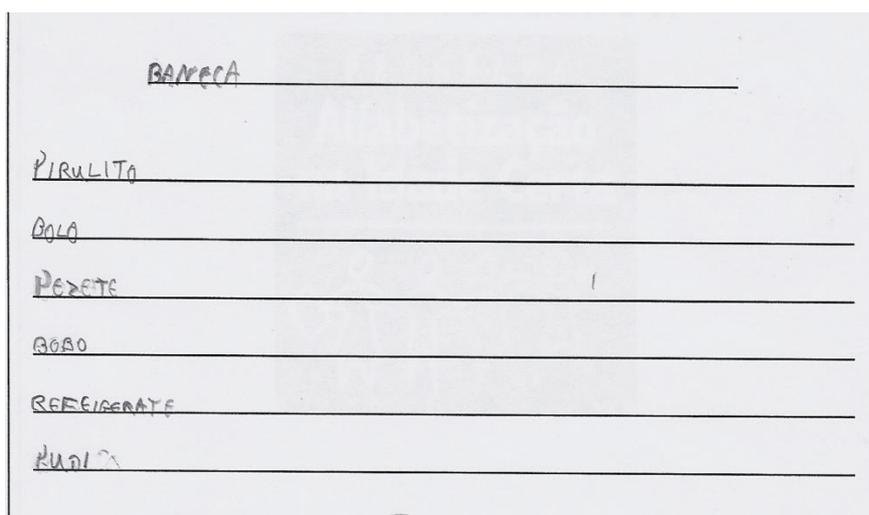
Ao verificar a escrita desse item, encontramos um texto coerente com a proposta, porém, com palavras e frases aleatórias e soltas, no meio do texto. As palavras e a frase estão em um nível alfabético de escrita e dão indícios de que essa criança não sabe o direcionamento de um texto convencional. Essa aprendizagem pode ser desenvolvida através de leituras periódicas e de atividades de produção textual.

O contato direto com os livros desenvolve na criança a compreensão de que a escrita, nesses livros, tem um direcionamento, principalmente para leitores e escritores iniciantes. Essa compreensão vai fazer com que a criança passe a recriar essa escrita nos seus textos.

Chartier, Clesse e Hébrard (1996) afirmam que é, através dos primeiros textos escritos, que o iniciante dota-se, muito intuitivamente, de “conhecimentos” gerais sobre a forma como a escrita funciona, seu direcionamento e sua estrutura. Essas tomadas de consciência evidentemente são mais fáceis para aquele que já conhece, através das leituras que lhe foram feitas, a “língua dos livros”, diferente da oral que ele usa nas conversas com as pessoas ao seu redor.

**b) Código 1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado**

**Figura 32:** Atividade com escrita infantil – Caderno A



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

Nesse item, o aplicador orientava as crianças a imaginarem uma festa de aniversário. A partir dessa ideia, eram solicitadas a escreverem tudo sobre essa festa: quem elas convidariam, o que teria na festa e os presentes que ganhariam.

O critério indicado propõe identificar se a escrita produzida está no formato de uma lista e/ou ditado, assim como, se esta escrita está produzida, num texto, de cima para baixo.

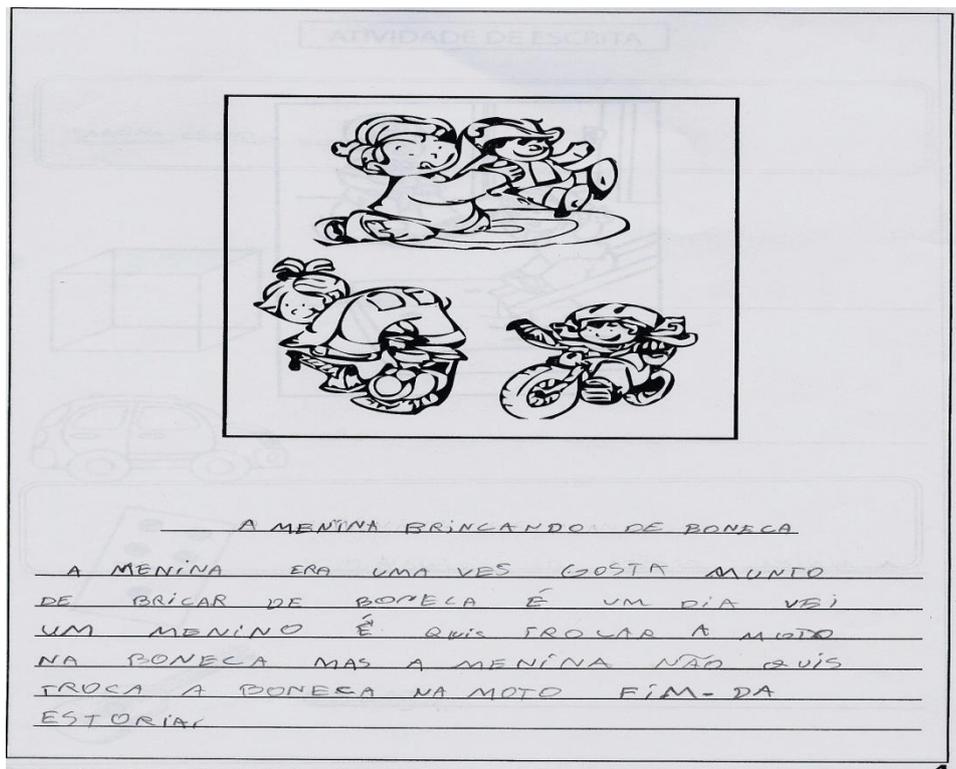
Analisando-o, percebemos que o texto está num formato não convencional da escrita de textos narrativos, porquanto apresenta-se no formato de uma lista ou de um ditado. Provavelmente, essa criança não sabe distinguir diferentes tipos de suportes textuais e não está em contato com diversos tipos de leitura em livros. Kato, Moreira e Tarallo (1998) corroboram:

A leitura de livros ainda não convencional realizada por crianças pequenas surge a partir de leituras interativas e provoca avanço no desenvolvimento da leitura e escrita. Crianças expostas à leitura repetida dos mesmos livros, 'lendo' esses livros espontaneamente apresentam uma evolução no conhecimento das características da linguagem escrita (p.38).

Essa reflexão, mais uma vez, aponta para a importância do contato direto das crianças com diferentes suportes textuais e, principalmente, com diferentes literaturas. O que acontece é que a leitura é, muitas vezes, considerada uma habilidade de treino. Equívoco que pode ocorrer cotidianamente em uma sala de aula. A criança não tem somente que decodificar, ela deve, sim, compreender o que está lendo.

**c) Código 2 - Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita**

**Figura 33:** Atividade com escrita infantil – Caderno H



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No referido item, o aplicador convida a criança a escrever sobre a imagem contida na atividade. Esse critério propõe identificar se a criança já escreve da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.

Percebemos, nessa produção textual, que a criança já escreve da esquerda para direita, obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita. Podemos perceber a escrita do título e o recuo do parágrafo no início do texto, aspectos também importantes na organização de um texto narrativo convencional.

As habilidades que levam a uma escrita convencional são adquiridas a partir de contato com livros (através de leituras direcionadas ou mesmo de tentativas de leituras individuais). Soares (2004) “afirma que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento”(p.14). Nesse caso específico, o letramento literário, que é o estado de quem faz usos da literatura em geral.

O letramento literário pode iniciar-se antes de a criança saber ler e escrever. Esse tipo de letramento trabalha especificamente com obras literárias, necessitando de uma diferente abordagem, do incentivo e de orientação e da escolha da leitura pelo professor ou pelos pais.

Dessa maneira, para que a criança torne-se uma produtora de textos é necessário que ela tenha letramento literário, pois este é parte fundamental do processo de aquisição da leitura e da escrita. As aprendizagens adquiridas através do letramento literário são diversas; o contato com as diferentes formas de letras, palavras, frases e textos levam a criança a refletir sobre a escrita e assim, levantar hipóteses e fazer relações acerca da linguagem oral e da linguagem escrita.

Diante desse pressuposto, podemos perceber que essa criança, possivelmente, já possui um conhecimento acerca da escrita e de como ela funciona, provavelmente, através de leituras anteriores. Dessa maneira, podemos concluir, mais uma vez, que a leitura é um aspecto importante na construção de textos.

#### 8.4 Apresentação da 1ª versão dos critérios de avaliação da produção textual no 1º ano

Após as análises das escritas infantis, foi apresentada a 1ª versão, ou seja, os critérios de avaliação da produção textual no 1º ano do EF, desenvolvida a partir da análise individual da pesquisadora.

**Quadro 15:** Critérios de avaliação da produção textual 1º ano (1ª versão)

<b>Produção Escrita</b>
0 – Deixou o espaço da atividade em branco.
1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos).
2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico).
3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta.
4 – Escreveu frase ou frases soltas com ou sem coerência com a proposta.
5 – Produziu texto predominantemente alfabético.
6 – Produziu texto alfabético.

<b>Formulação de ideias</b>
0 – Produziu texto sem encadeamento lógico.
1 – Produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta.
2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta.

<b>Organização do texto</b>
0 – Produziu texto sem direcionamento.
1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado.
2 – Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora

## 9 LABORATÓRIO DE PESQUISA

O laboratório de pesquisa teve como objetivo verificar se os critérios de análise de escrita infantil desenvolvidos durante a pesquisa estavam de acordo com os achados na observação dos avaliadores.

Com esse laboratório, pôde-se também perceber quais cadernos se saíram melhor no pré-teste, assim como outros critérios que poderiam adentrar o quadro de análise da escrita infantil. Participaram do laboratório quatro especialistas em avaliação e alfabetização e uma especialista em fonologia e avaliação.

### 9.1 Resultados do laboratório de pesquisa

No primeiro momento, os avaliadores quantificaram o número de critérios encontrados em cada caderno. O quadro a seguir mostra o quantitativo geral de critérios encontrados pelos avaliadores no laboratório de pesquisa.

**Quadro 16:** Quantitativo de critérios encontrados na análise (1ª versão)

<b>Produção Escrita</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Deixou o espaço da atividade em branco.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos).	2	4	1	5	1	1	0	3	17
2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico).	23	21	25	22	37	18	54	38	238
3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta.	21	2	2	6	4	2	3	1	41
4 – Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.	3	6	2	5	2	2	3	10	33
5 - Produziu texto predominantemente alfabético.	4	2	6	2	3	8	7	1	33
6 – Produziu texto alfabético.	1	6	10	2	1	0	3	3	26

<b>Formulação de ideias</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Produziu texto sem encadeamento lógico.	0		3	2	1	0	0	0	6
1 - Produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta.	0	3	1	5	0	1	1	0	11

2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta.	5	10	14	6	3	7	10	4	59
--	---	----	----	---	---	---	----	---	----

<b>Organização do texto</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Produziu texto sem direcionamento.	2	0	1	0	3	1	2	0	9
1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado.	0	0	4	1	3	3	4	0	15
2 – Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.	3	14	13	7	3	5	5	4	54

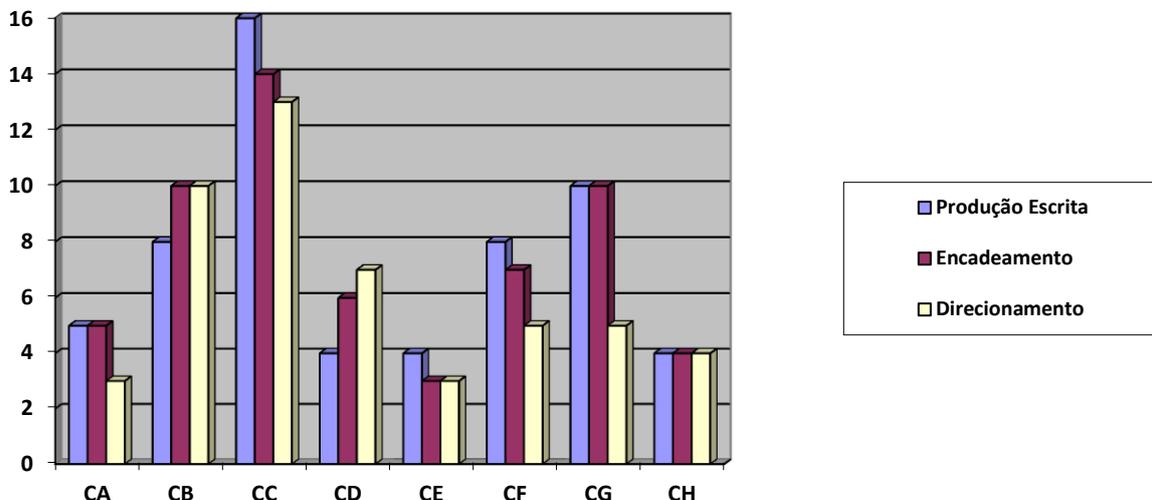
Fonte: Laboratório de pesquisa

As provas em branco foram retiradas da presente amostra. Em relação à quantificação, todos os critérios estabelecidos durante a pesquisa foram encontrados, e outros achados durante o laboratório foram agregados ao quadro.

A apresentação dos resultados do laboratório foi dividida em: análise dos melhores cadernos encontrados na pesquisa; análise das observações dos especialistas acerca dos critérios de avaliação da escrita no 1º ano; análise das escritas infantis a partir de critérios sugeridos no laboratório em relação à produção escrita; e apresentação da versão final dos critérios de avaliação da produção textual 1º ano após o laboratório de pesquisa.

## **9.2 Análise dos melhores cadernos encontrados no laboratório**

O gráfico a seguir demonstra os dados dos quantitativos referentes a produções textuais predominantemente alfabéticas e produções totalmente alfabéticas, textos com encadeamento lógico atendendo à proposta e textos escritos da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita, todos compilados no laboratório de pesquisa.

**Gráfico 2:** Quantitativo dos melhores cadernos referentes à produção textual

Fonte: Laboratório de Pesquisa

Através da análise desse gráfico, pudemos perceber quais cadernos saíram-se melhor durante o pré-teste. Dentre eles, destacamos três que se sobressaíram nas produções textuais. São eles: Cadernos B, C e G. Dessa maneira, a análise deter-se-á nesses três instrumentos.

Vale lembrar que, no caderno B, o instrumento foi direcionado para a festa de aniversário de uma professora “fictícia” (sem apoio visual). No caderno C, o aplicador pedia às crianças que escrevessem um texto convidando um amigo para o seu aniversário (com apoio visual – imagem de um bolo e balões lembrando um convite de aniversário). No caderno G, o aplicador solicitava às crianças que observassem a figura de meninas brincando de boneca e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela (com apoio visual).

Somando-se as categorias 5 e 6 da produção escrita, o caderno B tem 8 produções textuais; o caderno C, 16 produções e o caderno G, 10 produções textuais.

Dando segmento à análise desses cadernos, verificamos um quantitativo razoável no caderno B. No que se refere à produção de texto com encadeamento lógico atendendo à proposta, foram encontradas 10 escritas, assim como, também, em relação à produção de texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita, foram encontradas 10 escritas.

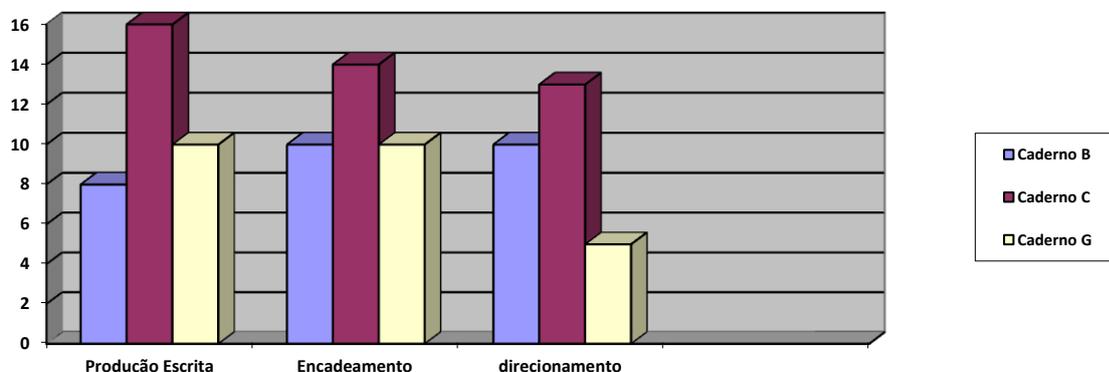
O caderno C apresenta um quantitativo que dá destaque ao gráfico. Em relação à produção de texto com encadeamento lógico atendendo à proposta, foram encontradas 14 escritas, e, no que se refere à produção de texto escrito da esquerda para direita

(direcionamento) obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita, foram encontradas 13 escritas.

No caderno G, o índice foi um pouco menor em relação à produção de texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita: somente 5 escritas de textos foram encontradas. Já, em relação à produção de texto com encadeamento lógico atendendo à proposta, foram encontradas 10 escritas, assim como no caderno B.

Fazendo um demonstrativo, especificamente, desses cadernos, através de um gráfico, pudemos perceber, com maior clareza, qual caderno teve mais destaque no pré-teste.

**Gráfico 3** - Quantitativo dos três melhores cadernos referentes à produção textual



Fonte: Laboratório de Pesquisa

O gráfico acima representa o quantitativo dos cadernos que se destacaram no laboratório de pesquisa. Através dele, podemos perceber que o caderno C tem um número excedente tanto com referência à produção escrita quanto em relação ao encadeamento lógico e ao direcionamento da escrita. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de esse tema estar mais próximo das crianças (escrita de um convite para uma festa de aniversário), além de o item ter apoio visual (figura de um bolo e de um presente com balões).

### **9.2.1 Observações e sugestões acerca da análise dos critérios de avaliação da escrita no 1º ano no laboratório de pesquisa**

No laboratório de análise da produção escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, no bloco de “Produção Escrita”, foram encontradas pelos especialistas participantes da oficina palavras soltas, assim como, frases soltas, COM e SEM coerência com a proposta de avaliação. Dessa maneira, foi sugerido por eles o desmembramento dos

critérios 3 e 4 (1ª versão da tabela), como também o acréscimo de categorias que avaliassem ambas as escritas na versão final dos critérios. A seguir os critérios sugeridos:

- Código 3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas sem coerência com a proposta.
- Código 4 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas coerentes com a proposta.
- Código 5– Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.
- Código 6 - Escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta.

Também, na “Produção Escrita”, foi verificado, na análise das escritas infantis, que vários textos tinham por referência a oralidade. A partir dessa constatação, foi sugerido pelos especialistas o acréscimo de um critério que avaliasse tal habilidade. A seguir o critério sugerido no laboratório:

- Código 8 - Produziu texto alfabético baseado na oralidade.

Após algumas discussões, os especialistas participantes do laboratório chegaram a um consenso quanto ao prosseguimento da avaliação. Foi decidido, então, que a análise avaliativa deveria prosseguir somente se a criança avaliada apresentasse os critérios, transcritos abaixo:

- Código 7- Produziu texto predominantemente alfabético.
- Código 8- Produziu texto alfabético baseado na oralidade.
- Código 9 - Produziu texto alfabético.

Também foi verificado no laboratório de análise que, na organização dos blocos, as categorias poderiam ser invertidas. Dessa maneira, foi sugerido que o bloco “organização do texto” deveria vir antes do da “formulação de ideias”. Essa troca justifica-se pelo fato de a categoria “formulação de ideias” ser uma habilidade que requer maiores conhecimentos da criança, além de permitir que o avaliador possa verificar, em um último momento, o quadro geral das habilidades da criança avaliada. No entanto, na avaliação, uma categoria não elimina a outra.

Por fim, foi observado pelos avaliadores que, no bloco da categoria “organização de texto”, o critério 1 - Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado, poderia ser modificada por:

- Código 1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, como tópicos.

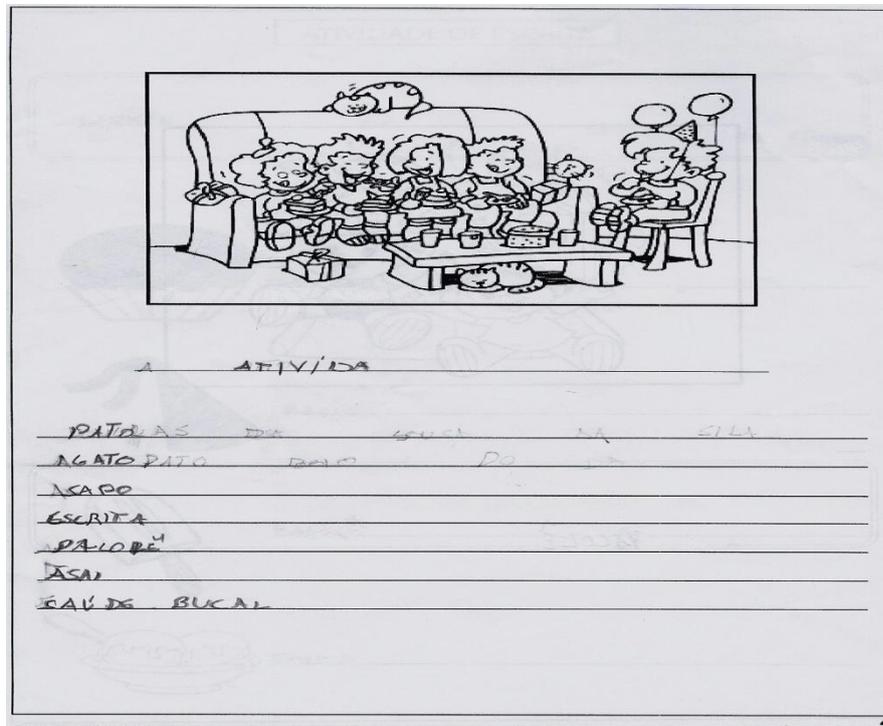
Todas as sugestões e observações ocorridas durante o laboratório de análise das produções escritas infantis foram discutidas pelo grupo, embasadas em muitas análises e critérios sugeridos no referido laboratório, sendo, dessa maneira, todas elas agregadas ao trabalho.

### 9.2.2 *Análise das escritas infantis a partir dos critérios sugeridos no laboratório em relação à produção escrita*

No laboratório de análise, foi sugerido pelos especialistas que outros critérios fossem incluídos na tabela de avaliação. Portanto, para dar prosseguimento aos estudos desses critérios, foram analisadas escritas infantis referentes ao bloco da categoria “Produção Escrita”, único bloco que sofreu alterações de avaliação nos critérios a partir do laboratório.

- a) **Código 3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas sem coerência com a proposta**

**Figura 34:** Atividade com escrita infantil – Caderno D



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No referido item, o aplicador solicitava às crianças que observassem a figura e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela. O critério indicado para esse item propõe identificar escrita de textos que possuem somente palavras soltas predominantemente alfabéticas sem coerência com a proposta.

Ao observarmos o texto, podemos inferir uma escrita copiada. Provavelmente, essa lista de palavras estivesse na lousa ou escrita em algum lugar da sala em que essa criança se encontrava no momento da aplicação do instrumento. Poderia também acontecer que a criança já tivesse internalizado e/ou memorizado estas palavras.

De qualquer forma, não podemos afirmar em que nível de alfabetização essa criança está, pois, além de conter na escrita palavras soltas, como uma lista, elas também não estão coerentes com a proposta de avaliação. Infelizmente, muitas crianças deixam de escrever por seu próprio pensamento e se detêm apenas ao trabalho copista, estimulado, muitas vezes, pelo professor.

No entanto, o fato de a criança ter, pelo menos, tentado escrever o texto mostra como ela já diferencia certas peculiaridades da escrita. O conjunto de signos escritos por essa criança pode fazer com que ela se aproprie, no mínimo, das formas ali codificadas. Segundo Teberosky & Colomer (2001), “a reprodução de um texto modelo não se reduz a uma mera cópia, mas é uma imitação que permite, de maneira indireta, repetir as formas em que estão codificadas as informações” (p. 138).

A partir dessa reflexão, podemos concluir que estimular uma criança a escrever somente através da cópia produz nela uma aprendizagem das formas das letras, mas não lhe estimula o pensamento sobre a escrita. Futuramente, essa criança terá dificuldades de escrever um texto mais complexo, assim como de fazer uma leitura com compreensão eficaz.

**b) Código 4 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas coerentes com a proposta**

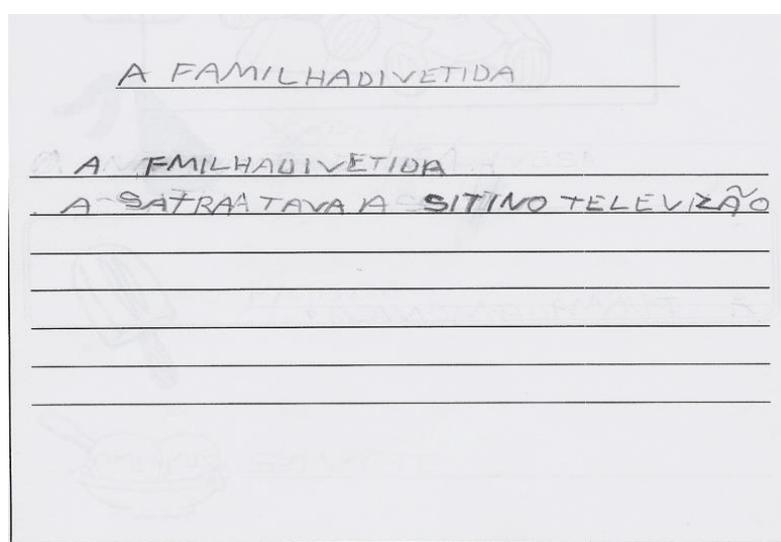
**Figura 35:** Atividade com escrita infantil – Caderno A



Cagliari (2010) é duro quanto a esse aspecto. O autor assevera que “Seria bom que não houvesse ditados durante a alfabetização, mas muitas cópias curtas em seu lugar. O ditado estimula a zombaria entre os colegas, servindo apenas de objeto de avaliação – ninguém aprende a escrever corretamente através deles” (p. 161).

**c) Código 5– Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta**

**Figura 36:** Atividade com escrita infantil – Caderno B



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No item analisado, o aplicador pedia que as crianças escrevessem o que elas acharam da festa de aniversário de uma professora “fictícia”. O critério analisado propõe identificar a escrita de frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.

Na análise do texto, pudemos verificar a escrita de três frases que não atendem à proposta do item, já que este pedia que descrevesse a festa de uma professora “fictícia”.

Nesse caso, a criança, possivelmente, não estava atenta ao comando do aplicador e escreveu o que lhe veio à cabeça, podendo tratar-se também de uma cópia. No entanto, pudemos perceber que essa escrita está bem avançada. Se essa escrita não foi copiada de nenhum lugar da sala de aula ou do próprio caderno, podemos afirmar que essa criança está quase alcançando a escrita alfabética.

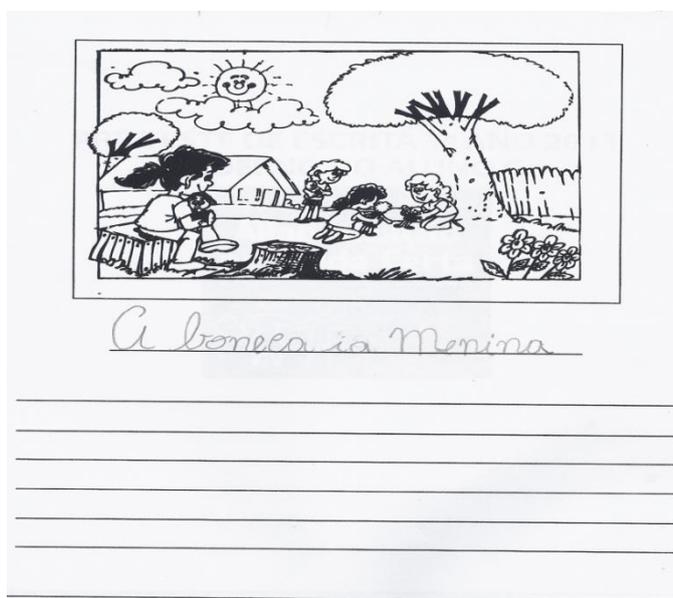
Em avaliações em Larga Escala, é necessária a observação constante do aplicador no momento da aplicação de um instrumento, especialmente, em avaliações da escrita, devido a

sua subjetividade. Em sala de aula, o professor tem muito mais a observar na avaliação de seus alunos.

Cagliari (2010) assegura que a avaliação deve ter um propósito definido, que o professor tem que saber o que fazem seus alunos e que avaliar somente os erros ortográficos é imperdoável, especialmente, no momento da alfabetização. O professor não deve exigir que todos os alunos façam as mesmas coisas e apresentem os mesmos resultados, independentemente dos processos usados individualmente.

**d) Código 6 - Escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta**

**Figura 37:** Atividade com escrita infantil – Caderno G



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No presente item, o aplicador pedia às crianças que observassem a figura e, em seguida, escrevessem uma história sobre ela. O critério propõe identificar frase ou frases soltas coerentes com a proposta.

Observamos que se tratava da escrita de uma frase alfabética, coerente com a proposta de avaliação, com sentido e significado. Ao analisarmos essa frase, verificamos que a criança estava começando a escrever o texto, pois a frase escrita, possivelmente, representa o título desse texto: A BONECA E A MENINA.

A criança estava propensa a continuar a escrita, mas por algum motivo não continuou. Em sala de aula são necessárias várias observações quanto à escrita de textos. O professor

pode incentivar seus alunos através de escritas coletivas de textos e atividades lúdico-pedagógicas, fazendo-os refletir sobre a linguagem escrita e suas peculiaridades, no intuito de que estes não se desmotivem e acabem desistindo da sua produção individual. Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (2006) salientam que

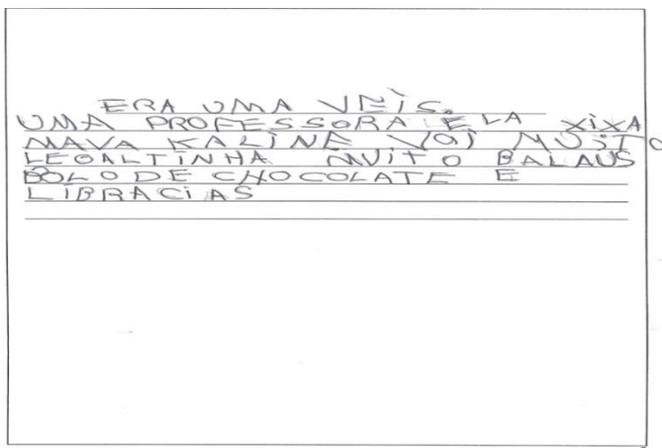
A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos (p. 23).

A partir da manifestação dessa singularidade na escrita, a criança passa a querer escrever sozinha, porém outros fatores são desencadeados nessa escrita, como o medo de escrever errado. Segundo Cagliari (2010), “Para começar a escrever, a criança não precisa estudar gramática, pois já domina a língua portuguesa na sua modalidade oral [...]”.

Após os primeiros contatos com a escrita de palavras, incentiva-se o aluno a produzir textos da maneira que achar melhor, usando, espontaneamente, a língua que sabe; isso o estimulará a escrever do modo que lhe parecer fácil, correto e apropriado, nas mais diversas situações. Esse estímulo deve partir do professor que pode propor ao aluno a produção espontânea de diferentes textos, e não se deter na correção ortográfica da sua escrita, pois a criança ainda se está apropriando da linguagem escrita convencional.

#### e) Código 8 - Produziu texto alfabético baseado na oralidade

**Figura 38:** Atividade com escrita infantil – Caderno B



Fonte: Pré-teste do PAIC- Alfa 2011

No item analisado, o aplicador pedia que as crianças escrevessem o que elas acharam da festa de aniversário de uma professora “fictícia”. O critério analisado propõe identificar a produção de texto alfabético baseado na oralidade.

Ao observarmos o texto, encontramos várias marcas de oralidade na escrita dessa criança. As palavras VEZ, SE CHAMAVA, BALÃOS, LEMBRANÇAS estão escritas, respectivamente, no texto, assim: VEÏZ, XIXAMAVA, BALAUS, LIBRACIAS.

A oralidade presente no texto não é um entrave à formação da escrita dessa criança. Pelo contrário, ao escrever como fala, a criança está utilizando um artifício que ela mesma construiu, e isso leva a crer que está em processo de desenvolvimento da linguagem escrita através do uso da oralidade no ato de escrever.

Cagliari (2010) afirma que, muitas vezes, “a criança usa a sua fala como referência para a escrita e não comete erros por leviandade ou distração” (p. 59). É o que aconteceu na escrita desse texto, em que a criança não se importou com os percursos cometidos na escrita, pois para ela a escrita é uma transcrição da fala. Portanto, durante o ato de escrever algumas palavras no texto, a criança associou a escrita à fala.

Ainda sobre o uso da oralidade na escrita, Kato (2005) estabelece o seguinte esquema: fala 1-> escrita 1-> escrita 2 -> fala 2. Segundo a autora, a análise do esquema é interpretada dessa forma:

[...] a fala 1 é a fala pré-letramento; a escrita 1 é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita 2 é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala 2 é aquela que resulta do letramento (KATO, 2005, pp. 11-12).

Ao fazermos uma relação da escrita do texto coma análise da autora, percebemos que a criança construiu seu pensamento sobre os sistemas de escrita. Para o desenvolvimento dessa linguagem, a criança deve compreender que a escrita é uma representação da fala (significante e não significado da fala) e que aquela representa a fala de uma forma fonêmica e não silábica (fonemas e não grafemas).

### 9.3 Apresentação da versão final dos critérios de avaliação da produção textual 1º ano

A partir das observações feitas pelos especialistas no laboratório, a tabela de categorias foi modificada, surgindo assim uma versão final, cujos critérios relacionamos abaixo:

**Quadro 17:** Critérios de avaliação da produção textual 1º ano, versão final

<b>Produção Escrita</b>
0 – Deixou o espaço da atividade em branco.
1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos).
2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico).
3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas sem coerência com a proposta.
4 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas coerentes com a proposta.
5 – Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.
6 – Escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta.
7 – Produziu texto predominantemente alfabético.
8 – Produziu texto alfabético baseado na oralidade.
9 – Produziu texto alfabético.

<b>Organização do texto</b>
0 – Produziu texto sem direcionamento convencional da escrita.
1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, como tópicos.
2 – Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.

<b>Formulação de ideias</b>
0 – Produziu texto sem encadeamento lógico.
1 – Produziu texto com encadeamento lógico sem atender à proposta.
2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo à proposta.

Fonte: construído pela pesquisadora

## 10 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS

O estabelecimento de critérios em avaliações em larga escala, visa a uma melhor investigação de escritas no 1º ano, tomando uma proporção maior, um quantitativo maior de alunos. Esses critérios tentam contemplar aspectos essenciais numa escrita de texto, aspectos, esses tão subjetivos na avaliação da escrita

Os resultados desse estudo mostraram que é possível a avaliação da escrita em larga escala de crianças em processo de alfabetização, especificamente, no 1º ano do EF, considerando a avaliação como diagnóstica e com o objetivo da intervenção na aprendizagem.

As respostas das professoras investigadas provaram que a metodologia e o incentivo à produção escrita em sala de aula e a leitura de diferentes textos são essenciais na aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, e a relação dessa fala com as análises solidificaram muitas análises de escritas construídas pelos alunos.

Não podemos esquecer a importância deste estudo para entender peculiaridades das escritas infantis, achados preciosos, que revelaram a capacidade de crianças que, com menos de sete anos, estudantes de escola pública, já conseguem escrever textos, com sentido, significado e obedecendo a padrões convencionais da escrita. E aquelas que não o conseguiram já tinham, no mínimo, se aproximado de escritas pré-silábicas e silábicas, níveis também interessantes em crianças com essa idade e avaliadas no meio do 1º semestre do ano letivo.

Podemos considerar, através do quantitativo de categorias nos cadernos compilados durante o laboratório de pesquisa, que os instrumentos de avaliação da escrita, especificamente, da produção de textos, devem ser coerentes com o ano avaliado, contextualizado, e que itens com apoio visual, são mais bem aceitos pelas crianças.

Também no laboratório, momento crucial da pesquisa, foram consolidados muitos critérios de análises da escrita e expostos outros, os quais foram agregadas à versão final dos critérios de avaliação da produção textual no 1º ano. O estudo durante o laboratório solidificou muitas análises já construídas, melhorando qualitativamente o trabalho.

Vale ressaltar que os critérios construídos, analisados e estabelecidos neste trabalho são direcionados para avaliações em larga escala, e que as avaliações em sala de aula podem ter a mesma perspectiva, embora devam ser utilizadas de maneira diferenciada, pois a avaliação interna visa a obter um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em relação à programação curricular da própria escola.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em larga escala vêm aumentando, sobremaneira, e uma cultura voltada para avaliação vem crescendo no país, em especial no Ceará. Podemos, então, enfatizar que a avaliação, atualmente, vive um momento de euforia. No entanto, reiteremos, esta não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira no âmbito institucional da escola. De acordo com Vianna (2000), a avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

O PAIC avalia a escrita e a leitura de crianças através de um instrumental, com finalidade diagnóstica. O professor recebe um relatório individual, de cada criança, contendo as habilidades de leitura desta, assim como o nível de escrita em que ela se encontra e a categoria alfabética de frase. É de grande importância a avaliação em larga escala do 1º ano do Ensino Fundamental, pois avaliando o nível de escrita das crianças, podem-se garantir estratégias de acompanhamento pedagógico diferenciado. No entanto, o professor deve ter uma concepção clara do objetivo da avaliação.

A avaliação educacional sempre foi vista como punitiva e autoritária. A maioria dos professores que elaboram provas desempenha esse papel somente com o objetivo de aprovar ou reprovar, o que é completamente equivocado em se tratando do verdadeiro objetivo da avaliação da aprendizagem, que é a verificação, no aluno, do aprendido, e, no professor, da prática de ensino.

Devemos, pois, considerar a importância do diagnóstico em sala de aula, porquanto é através dele que o professor deve definir estratégias de intervenção pedagógica e, também, a forma de avaliar seus alunos. Desse modo, a avaliação em sala de aula é de grande relevância e deveria ser também direcionada para os diferentes níveis de escrita dos alunos, uma vez que a evolução da escrita dependerá dos estímulos e oportunidades que serão oferecidos à criança.

A escola deve dar subsídios para que o desenvolvimento da aquisição da escrita seja potencializado, e isso, como sabemos, deve acontecer a partir da interação da criança com práticas reais de leitura em que o professor alfabetizador exerce um importante papel como mediador desse processo.

A avaliação em larga escala voltada para o diagnóstico também deve seguir essa premissa, não se detendo apenas na classificação de um município, escola ou aluno, no intuito de uma promoção, mas, acima de tudo, ter como objetivo primeiro o de intervir para melhorar a aprendizagem escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & interação**. 1ª ed. 9ª reimp. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- ABAURRE M. B.; FIAD R. S. e MAYRINK. S. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 2006.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BORBA, A. M. & FERRI, C. **Avaliação: contexto e perspectivas**. Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí – Alcance. Itajaí – SC: ano IV, nº 2, p. 47-55, jul/dez/1997.
- BLOOM, B. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo**. Porto Alegre, RS: Globo, 1963.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização & Linguística**. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Boletim do sistema de avaliação – SPAECE**. v.1. Juíz de Fora, 2009.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Manual de escrita da atividade avaliativa PAIC-Alfa 1º ano**. CIASCA, I.; JALLES, A.; MARQUES, C.; MEDEIROS, A. P. (Organizadores). Fortaleza, 2010.
- COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: avaliação das políticas públicas na Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAGNINO, E. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**, Dagnino, Evelina (org.). **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- DE LANDSHERE, G. **Avaliação e exames; noções de docimologia**. Coimbra, Almedina, 1976.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo, EPU, 1989.

ESCUADERO, E. T. **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.** RELIEVE: (2003). v. 9, n. 1, p. 11-43. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).

FERRÃO M. E.; ANDRADEA. C. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a modelagem dos dados.** In: Revista, **Coleção Estudos da Cidade.** Rio Estudos nº 44, p. 1-13. Março: 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Reimpressão 2008. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FRASSON, C. B. **Análise do discurso: considerações básicas.** Campinas, 2007. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <http://www.fucamp.com.br/nova/editora06.php>. Acessado em 02 de maio de 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, E. P. **Didática do nível alfabético.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

MICARELLO. H.; TOLEDO. J. Mini-curso: **Avaliação da escrita na alfabetização.** Fortaleza: Abave, 2011.

INEP. 2011. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em <http://www.encceja.inep.gov.br>. Acesso em 10 de maio de 2012.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. MOREIRA N. R.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística.** São Paulo: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação.** Filosofia e ação educativa. Mimeo. Rio de Janeiro, 1980.

L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. In: Vygotsky. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, L.S. **Pensamento e linguagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAVELA, P. **Para compreender las evaluaciones educativas: fichas didacticas.** Ficha 2. p. 9-9. Preal; avaliações; América Latina; 2005.

RIBEIRO, A. P. **Avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2011.

RIO, G. S. Secretaria de Educação. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 10 de maio de 2012.

SÃO PAULO. Secretária de Educação. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em: [http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2\\_Apresentacaodosite.pdf](http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pdf). Acesso em 10 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Secretária de Educação. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <http://dicasmil.com.br/prova-do-saesp-dos-anos-anteriores.html>. Acesso em 10 de maio de 2012.

SANTAMARIA, V.L.; LEITÃO, P.B.; ASSENCIO-FERREIRA, V.J. **A consciência fonológica no processo de alfabetização.** *CEFAC*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 237-241, jul./set. 2004.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar.** Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. N. 25, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas,** Revista Brasileira de Educação, n. 0, 1995, pp. 5 – 16.

\_\_\_\_\_. **O livro didático e a escolarização da leitura.** Entrevista Brasil. 2008. Citação de referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico>. Acesso em 3 de maio de 2012.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, I. L. **Escrita: pra que te quero?** Fortaleza. Edições Demócrito Rocha: UECE, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: ed. Martins Fontes, 2001.

ZUIN, P. B & REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktine Freire.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO.****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
NÚCLEO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL****Pesquisa de campo**

**Pesquisa:** A avaliação em larga escala da produção escrita dos alunos matriculados no 1º ano do EF no Estado do Ceará.

**Pesquisadora:** Maria Leonir do Nascimento Silva.

**Questionário de pesquisa:**

1. Quais são as maiores dificuldades que seus alunos apresentam na produção escrita (frase e texto)?

---

---

---

---

---

2. O que, em sua opinião, facilitaria o desenvolvimento da escrita dos seus alunos na sala de aula?

---

---

---

---

---

3. O que você tem feito para auxiliar o desenvolvimento da escrita de seus alunos?

---

---

---

---

---

**ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO DOS CADERNOS DE ESCRITA  
1º ANO NO LABORATÓRIO DE PESQUISA E TABELA DE QUANTITATIVO.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
LINHA DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
EIXO EM AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Orientações para observação dos cadernos de escrita 1º ano**

**Avaliador:** \_\_\_\_\_

**Cadernos Analisados:** CA ( ) CB ( ) CC ( ) CD ( ) CE ( ) CF ( ) CG ( ) CH ( )

**Objetivo:**

Observar se as categorias de avaliação textual estabelecidos pela pesquisadora estão sendo contemplados nas escritas produzidas por crianças do 1º ano, no pré-teste ocorrido em maio de 2011 e se serão necessárias novas categorias de análise.

**Direcionamento:**

1. Cada avaliador ficará com dois cadernos de escrita.
2. O avaliador irá verificar se, dentro dos cadernos observados, as categorias de avaliação da produção escrita estabelecidas pela pesquisadora, estão coerentes com os achados na observação.
3. O avaliador irá quantificar cada categoria encontrada na ficha que lhe foi entregue no momento da observação.
4. Se algum outro critério for observado na análise o avaliador deverá escrevê-lo nas observações gerais.

**Agradecida pela colaboração de todas (os) na análise!**

**Maria Leonir do Nascimento Silva.  
Mestranda em Educação Brasileira.  
Bolsista de pós-graduação - PROPAG.  
Faculdade de Educação – UFC.**

**Tabela do quantitativo de critérios de análise da escrita (1ª versão) para preenchimento no laboratório.**

<b>Produção Escrita</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Deixou o espaço da atividade em branco.									
1 – Produziu texto não-verbal (desenhos ou rabiscos).									
2 – Produziu texto predominantemente não-alfabético (pré-silábico e silábico).									
3 – Escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta.									
4 – Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta.									
5 - Produziu texto, predominantemente, alfabético.									
6 – Produziu texto alfabético.									

<b>Formulação de idéias</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Produziu texto sem encadeamento lógico.									
1 - Produziu texto com encadeamento lógico sem atender a proposta.									
2 – Produziu texto com encadeamento lógico atendendo a proposta.									

<b>Organização do texto</b>	<b>CA</b>	<b>CB</b>	<b>CC</b>	<b>CD</b>	<b>CE</b>	<b>CF</b>	<b>CG</b>	<b>CH</b>	<b>Total</b>
0 – Produziu texto sem direcionamento.									
1 – Produziu texto escrito de cima para baixo, com tópicos, como uma lista ou ditado.									
2 – Produziu texto escrito da esquerda para direita obedecendo aos padrões convencionais da leitura e da escrita.									

**Observações Gerais:**

---



---



---

