



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
IFCE CAMPUS MARANGUAPE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO

META-AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EVOLUTIVO DA ESCRITA
INFANTIL: CRITÉRIOS AVALIATIVOS DA COMPETÊNCIA NAS CRIANÇAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARANGUAPE

2021

BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO

META-AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EVOLUTIVO DA ESCRITA
INFANTIL: CRITÉRIOS AVALIATIVOS DA COMPETÊNCIA NAS CRIANÇAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como exigência do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida.

Coorientadora: Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira.

MARANGUAPE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M772m Monteiro, Biatriz de Souza.
Meta-avaliação do desenvolvimento evolutivo da escrita infantil : critérios avaliativos da competência nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental / Biatriz de Souza Monteiro. - 2021.
176 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida.
Coorientação: Prof. Dr. Joyce Carneiro de Oliveira.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Sequência evolutiva da escrita infantil. 3. Critérios de avaliação. I. Título.
-

BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO

META-AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EVOLUTIVO DA ESCRITA
INFANTIL: CRITÉRIOS AVALIATIVOS DA COMPETÊNCIA NAS CRIANÇAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como exigência do
Programa Associado de Pós-Graduação em
Ensino e Formação Docente do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará (IFCE), como requisito para obtenção do
título de mestre.

Aprovado em: 03/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel de Almeida Rodrigues (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte inesgotável de misericórdia, graça e luz. *Soli Deo Gloria* (somente a Deus a glória).

À minha família, pela paciência, amor e encorajamento diário.

À minha amada Igreja Bíblica Batista de Pacatuba, pela rede de oração que manteve minhas forças quando achei que não teria mais condições de chegar ao término desta pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, Camila Félix e Paula Trajano, obrigada pelo riso, pelo apoio e pelo cuidado.

Aos demais amigos que me encorajaram diariamente, manifestando-se como lembrete da graça que não mereço, mas que recebi e recebo por intermédio de Jesus.

Aos meus alunos, que são minhas fontes de expiração, doação, amor e realização.

À escola Vicente Fialho, na pessoa do corpo gestor e docente, o diretor Jefferson, a coordenadora Norma e Vany, a secretária Valdeniza, as colegas e amadas amigas Paloma, Adriana, Glaucir, Verônica, Geovana e Kátia, tem um pedaço de vocês aqui, obrigada.

Ao meu terapeuta, que, mediante meu processo de adoecimento, auxiliou-me clarificando e aguçando o meu olhar, possibilitando, com isso, a retomada e término deste ciclo, seu profissionalismo e humanidade tornaram isso aqui possível, obrigada.

À professora Dra. Ana Paula Tahim, obrigada por acreditar. Lembro-me daquele dia na biblioteca, tempo em que eu ainda cursava o terceiro semestre da graduação, e a senhora olhou nos meus olhos e disse que eu chegaria aqui. A senhora sempre será minha referência de docência, de pesquisa e de ser humano.

À professora Dra. Joyce Carneiro, eu não tenho palavras que possam dimensionar minha gratidão a ti, desejo que todo aluno, um dia, possa ter uma Joyce em sua vida, e possam, assim, experimentar a profundidade do conhecimento, aliado da humildade e do cuidado, que só a nossa Joyce Carneiro oportuniza.

Ao meu orientador, professor Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida, pela paciência e generosas contribuições sobre pesquisa e docência, obrigada, de coração, professor.

Aos membros da banca, na pessoa da professora Dra. Ana Paula Medeiros e a professora Dra. Sinara Mota, obrigada pelas contribuições que aperfeiçoaram este trabalho.

E a todos aqueles que fazem parte do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente.

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, fruto do processo de formação no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (IFCE-Unilab), tem como objeto de estudo a avaliação da escrita de crianças, tendo como foco a sequência evolutiva da escrita infantil nas turmas pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Foi proposto, de maneira formativa e processual, analisar, por meio de uma meta-avaliação, o processo avaliativo docente da escrita sobre a perspectiva sequencial para, com isso, propor critérios capazes de subsidiar e direcionar a avaliação da referida competência. E não apenas isso, mas descrever o caminho percorrido para se chegar aos critérios, de modo que outros docentes tenham condições de fazer essa elaboração. Para tanto, inicialmente, no que concerne ao campo teórico, apresentou-se o cenário brasileiro das pesquisas desenvolvidas sobre a avaliação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, disponíveis na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Logo após, traçou-se um breve histórico da escrita, bem como da avaliação da aprendizagem, conceituando e situando historicamente as categorias em estudo. Com vistas ao alcance da completude das pretensões delimitadas, em campo, a partir de dois passos, realizou-se o levantamento de critérios. No primeiro passo, foram produzidos os dados por meio da coleta de um perfil de escrita, elaborado com uma amostra de dez crianças. Esse perfil, mais tarde, foi submetido ao segundo passo: a avaliação docente, realizada por cinco professoras pertencentes aos anos iniciais. As análises e descrições foram sujeitas à meta-avaliação, resultando na descrição dos critérios avaliativos conforme cada fase que perpassa a desenvoltura infantil frente à escrita, culminando, assim, com a elaboração do Caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil, produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Sequência evolutiva da escrita infantil. Critérios de avaliação.

ABSTRACT

The present dissertation, the result of the training process in the Professional Master's Degree of the Postgraduate Program in Teaching and Teacher Training (IFCE-Unilab), has as its object of study the evaluation of children's writing, focusing on the evolutionary sequence of writing children in classes belonging to the early years of elementary school. It was proposed, in a formative and procedural way, to analyze, through a meta-evaluation, the teaching evaluation process of writing from the sequential perspective, in order to propose criteria capable of subsidizing and directing the evaluation of that competence. And not only that, but describe the path taken to reach the criteria, so that other professors are able to do this elaboration. Therefore, initially, with regard to the theoretical field, the Brazilian scenario of research developed on the assessment of writing in the early years of elementary school was presented, available on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) platform. Soon after, we traced a brief history of writing, as well as the assessment of learning, conceptualizing and historically placing the categories under study. With a view to achieving the completeness of the delimited claims, in the field, from two steps, we carried out a survey of criteria. In the first step, we produced the data by collecting a writing profile, prepared with a sample of ten children. This profile was later submitted to the second step: the teacher evaluation, carried out by five teachers belonging to the initial years. The analyzes and descriptions were subjected to meta-evaluation, resulting in the description of the evaluation criteria according to each phase that permeates the children's resourcefulness in relation to writing, thus culminating with the elaboration of the digital notebook of evaluation criteria for children's writing, an educational product developed in this research.

Keywords: Learning assessment. Evolutionary sequence of children's writing. Rating criteria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Instrumento de produção de dados para o perfil de escrita.....	28
Figura 2	–	Aspectos requeridos para a escrita.....	69
Figura 3	–	BNCC e a sua organização curricular.....	70
Figura 4	–	Hipóteses da escrita infantil.....	73
Figura 5	–	Produção espontânea da Criança 01.....	96
Figura 6	–	Produção espontânea da Criança 02.....	98
Figura 7	–	Produção espontânea da Criança 03.....	100
Figura 8	–	Produção espontânea da Criança 04.....	101
Figura 9	–	Produção espontânea da Criança 05.....	102
Figura 10	–	Produção espontânea da Criança 06.....	104
Figura 11	–	Produção espontânea da Criança 07.....	106
Figura 12	–	Produção espontânea da Criança 08.....	107
Figura 13	–	Produção espontânea da Criança 09.....	109
Figura 14	–	Produção espontânea da Criança 10	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Perfil das crianças.....	29
Quadro 2	–	Perfil das docentes.....	30
Quadro 3	–	Especificações da atuação enquanto docente.....	31
Quadro 4	–	Trabalhos encontrados na BDTD.....	37
Quadro 5	–	Categorias elencadas.....	40
Quadro 6	–	Pesquisas do eixo: práticas avaliativas nos anos iniciais.....	41
Quadro 7	–	Pesquisas do eixo: implicações didáticas das avaliações externas.....	50
Quadro 8	–	Pesquisas do eixo: instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais.....	53
Quadro 9	–	Critérios que avaliaram as crianças na fase pré-silábica.....	115
Quadro 10	–	Habilidades relacionadas a hipótese pré-silábica.....	115
Quadro 11	–	Critérios que avaliaram as crianças na fase silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.....	117
Quadro 12	–	Habilidades relacionadas a hipótese silábica.....	118
Quadro 13	–	Critérios que avaliaram as crianças na fase silábico-alfabético.....	120
Quadro 14	–	Habilidades relacionadas à hipótese silábico-alfabética.....	121
Quadro 15	–	Critérios que avaliaram as crianças na fase alfabética.....	123
Quadro 16	–	Habilidades relacionadas a hipótese alfabética.....	125
Quadro 17	–	Etapas de elaboração do produto educacional.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AERA	American Educational Research Association
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APA	American Psychological Association
BALE	Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CV	Consoante e vogal
CVC	Consoante, vogal, consoante
CCV	Consoante, consoante, vogal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESEA	Elementary and Secondary Education Act
FAC	Centro de Ensino Superior do Ceará Faculdade Cearense
IES	Instituições de ensino superior
IFCE	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MPE	Mestrado Profissional em Ensino
NCME	National Committee on Measurement in Education
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PE	Processo educacional
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PPGEF	Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente
PROAPTEN	Protocolo de Avaliação da Produção de Texto Narrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretária de Educação
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UF	Unidade federativa
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
V	Vogal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
3	O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DA ESCRITA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	34
3.1	Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	35
3.1.1	<i>As pesquisas selecionadas na plataforma de busca.....</i>	37
3.1.2	<i>Categoria 1: práticas avaliativas nos anos iniciais.....</i>	41
3.1.3	<i>Categoria 2: implicações didáticas ao ato de avaliar das avaliações externas..</i>	50
3.1.4	<i>Categoria 3: instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais.....</i>	53
4	A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	61
4.1	A escrita em um breve histórico.....	62
4.2	O ensino e a aprendizagem da escrita.....	68
4.2.1	<i>A sequência evolutiva da escrita infantil.....</i>	72
4.2.2	<i>O desempenho em escrita nas avaliações externas: em âmbito nacional e estadual.....</i>	76
4.3	A avaliação da aprendizagem: em um breve histórico.....	79
4.4	Avaliação da aprendizagem: conceitos e reflexões.....	87
4.4.1	<i>Modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.....</i>	90
4.4.2	<i>O ciclo que percorre o ato de avaliar.....</i>	91
5	ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	95
5.1	Descrições da avaliação e da meta-avaliação: desdobramentos da pesquisa empírica.....	95
5.2	Critérios de avaliação utilizados pelas docentes na avaliação das produções espontâneas infantis.....	113
6	PRODUTO EDUCACIONAL: O CADERNO DIGITAL DE CRITÉRIOS PARA AVALIAR A SEQUÊNCIA EVOLUTIVA DA ESCRITA INFANTIL.....	128
6.1	Produto educacional: caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil.....	129
6.2	Caderno digital de critérios para a avaliação da escrita infantil.....	134
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	152
	REFERÊNCIAS.....	157

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO ENTREGUE À DOCÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO.....	165
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO.....	166

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF), ofertado em associação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e pela Universidade Internacional da Integração e Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). A mesma pertence ao eixo de Ensino e Formação Docente, situando-se na linha de pesquisa 2 do programa “Currículo e Avaliação”, centrando suas delimitações na categoria que pesquisa a avaliação da aprendizagem.

O objeto em estudo nesta análise é a avaliação da escrita, tendo como foco principal a sequência evolutiva da escrita infantil nas turmas pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Foi proposto, de maneira formativa e processual, analisar, por meio de uma meta-avaliação, o processo avaliativo docente da escrita sobre a perspectiva sequencial, para, com isso, propor critérios capazes de subsidiar e direcionar a avaliação da referida competência. E não apenas isso, mas descrever o caminho percorrido para se chegar aos critérios, de modo que outros docentes tenham condições de fazer essa elaboração.

Para a delimitação apresentada acima, algumas conceituações se fazem necessárias, para só então dar seguimento às reflexões posteriores. Desse modo, entende-se por avaliação da aprendizagem, neste estudo, a concepção elucidada por Luckesi (2011), na qual a avaliação é compreendida como capacidade de acompanhar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à construção de um desfecho definido anteriormente.

Estabelece-se, assim, como um mecanismo subsidiário, efetivando-se por meio de um ciclo de ação: neste, inicialmente, faz uma averiguação, momento em que mede o aproveitamento; em seguida, faz a inferência, em outras palavras, transforma essa medição em nota ou conceito; para só então utilizar os resultados apresentados, momento final do ciclo, com a tomada de decisão.

A fidedignidade do parecer avaliativo é garantida mediante o conjunto de procedimentos empregados durante o acontecimento deste ciclo, dentre dos quais, destacam-se os critérios de avaliação. Na perspectiva de Depresbiteris (1998), os mesmos são definidos como princípios de referência para o julgamento de alguma coisa, como corrobora Sant’anna (2014), quando ressalta o caráter norteador dos critérios para a ação avaliativa. Assim, os critérios avaliativos se constituem como ponto de referência, uma vez que, estabelecidos anteriormente, conduzem o processo avaliativo estabelecendo correspondência com o desenvolvimento e a aprendizagem estipulada.

Sendo nossa pretensão avaliar a avaliação da aprendizagem da escrita, mais precisamente, propor, a partir da meta-avaliação, critérios de avaliação para a escrita infantil, torna-se basilar apontar a compreensão que se assume sobre a escrita. Assim, neste estudo a escrita foi assumida sob a perspectiva de Soares (2020), entendendo-a como um sistema de representação dos sons da fala, que evolui sucessivamente em hipóteses distintas até culminar na escrita alfabética. Compreendida, ainda, para além da transcrição, consolidada como atividade social estabelecida desde os primórdios, que se manifesta sobre seus mais variados formatos e gêneros, é conduzida em âmbito escolar sob a concepção enunciativo-discursiva, orientada pelo documento normativo que regula tais práticas aplicadas ao ensino de língua portuguesa, em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

As sucessivas hipóteses da escrita foram estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1999) em três grandes períodos: modo de representação icônico e o não icônico; construção dos modos de diferenciação sobre os eixos quantitativos e qualitativos; e a fonetização da escrita. Soares (2020), por sua vez, desdobra esses três grandes períodos em oito níveis de escrita que a criança poderá percorrer enquanto está sendo alfabetizada, que são eles: icônico, garatuja, pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

No nível icônico, a criança representa, literalmente, o objeto por meio do desenho; na garatuja, simula em rabiscos a escrita convencional de adultos que a cercam; no pré-silábico, compreende que a escrita requer o uso de letras, mesmo que ainda não sinalize coerência sonora no uso das mesmas; no silábico sem valor sonoro, manifesta indícios de consciência fonológica e representa uma letra para cada sílaba da palavra, porém, ainda sem correspondência sonora com as sílabas da palavra escrita; no silábico com valor sonoro, identifica sonoramente o núcleo das sílabas, ou seja, as vogais presentes na palavra, identificando-as e representando-as para cada sílaba da palavra, estabelecendo, assim, uma correspondência com os sons ouvidos.

No nível silábico-alfabético, faz essa transição com uma análise mais próxima da escrita convencional, percebe a segmentação dos sons das palavras em unidades menores, os fonemas, e com isso conclui que pode usar mais de uma letra para representar aquele som; no alfabético, já estabelece correspondência entre fonemas e grafemas, representando a palavra com todos os seus fonemas, embora ainda haja erros ortográficos ocasionados pela não linearidade dos sons dos fonemas; e, por fim, no ortográfico, a criança chega ao uso convencional estabelecido da escrita, atendendo as demandas ortográficas e gramaticais da língua.

O desenvolvimento desse processo evolutivo acontece no período escolar denominado por alfabetização, que é delimitado pela BNCC como sendo os dois primeiros anos do ensino fundamental: 1º e 2º anos. A ação docente, durante o ciclo alfabetizador, tem o foco centralizado para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Assim, a mesma deve caminhar a fim de garantir “[...] amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018, p. 59). Apto nas habilidades descritas, o discente está alfabetizado.

Entretanto, tal proposição não condiz com toda a realidade dos discentes na alfabetização, alguns chegam ao final do ciclo e ainda fazem registros que se classificam em níveis iniciais da escrita: icônico, garatuja e pré-silábico. E mesmo não alfabetizados, são encaminhados nas demais turmas dos anos iniciais, demonstrando significativas ausências ou atrasos no desenvolvimento das competências em leitura e escrita. Esse fato observável nas porcentagens de desempenho apresentadas através das avaliações externas sobre a alfabetização no Brasil, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As siglas que denominavam as avaliações externas da alfabetização passaram por algumas reformulações, por essa razão, antes de apresentar os dados que sustentam os fatos apresentados acima, este estudo sintetizou, a seguir, tais modificações. Até o ano de 2019, existiram, incorporadas ao Saeb, siglas referentes a diversas avaliações externas e em larga escala no Brasil, mas, a partir de 2019, siglas como a Ana (Avaliação Nacional da Alfabetização) foram extintas e agora todas as avaliações, em âmbito nacional, são denominadas por Saeb. Neste estudo, alguns dados se mostraram relevantes, até mesmo aqueles que são anteriores a esta integração e mudança de nomenclatura. À vista disso, foram utilizados, a fim de analisar e compreender o desempenho da alfabetização no Brasil e no Ceará, os dados de três avaliações externas e em larga escala.

Dentre essas, duas estão situadas em âmbito nacional: a Ana (edição 2016) e o Saeb (edição 2019). A terceira se situa na esfera estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-ALFA – edição 2018), em que o uso do teste aplicado em 2019 não foi possível, pois o boletim com o relatório dos resultados ainda não está disponível no *site* onde é vinculado, apenas o quantitativo dos padrões de desempenho está disponível.

No relatório disponível na página do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a última edição da Ana (INEP, 2018) apresenta um panorama da proficiência do Brasil e dos estados. A avaliação se organiza para averiguar a proficiência em

leitura, em escrita e em matemática, e apresenta os dados seguindo essa mesma divisão: dando um diagnóstico de desempenho em ambas as competências. No que concerne à proficiência em escrita, o Brasil se apresenta dividido em cinco níveis de proficiência, que são: 14% no nível 1; 17% no nível 2; 2% no nível 3; 58% no nível 4; e 8% no nível 5.

Como observado, o nível 4 se mostra como o de maior concentração no cenário nacional, que corresponde à escrita ortográfica com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção textual, as crianças atendem a proposta solicitada, embora ainda estejam ausentes elementos importantes da narrativa, e ainda, apresentam desvios ortográficos, que, embora comprometem parcialmente o texto, não prejudicam a compreensão.

Na esfera estadual, a proficiência em escrita, assim como os dados nacionais, tem sua maior concentração no nível 4, com 61,6%. Embora a porcentagem se mostre positiva, há uma preocupação quanto aos demais níveis, pois estes somam, ao todo, 29,3%, divididos em 10,9% (nível 1), 14,2% (nível 2) e 4,1% (nível 3), que correspondem àquelas crianças que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma que a compreensão esteja comprometida, bem como a produção textual em que os desvios as comprometem.

Os dados mais recentes referentes ao Saeb (INEP, 2019) – em sua nova versão, já incorporado e seguindo as delimitações da BNCC (BRASIL, 2018) –, que estabelece o final do ciclo alfabetizador para o segundo ano, mostram uma escala crescente, em comparação com a Ana (INEP, 2018). Uma das mudanças, fruto da integração, é o fato da avaliação averiguar a escrita, mas apresentar os dados de forma conjunta com o desempenho em leitura. Contudo, está organizada sobre os eixos temáticos que versam sobre a apropriação do SEA, leitura e produção textual. Sintetiza tais informações e faz a aferição sobre os níveis de alfabetização em língua portuguesa, distribuídos em 9 níveis, a saber: nível abaixo de 1, nível 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

No que se refere à proficiência, a média em língua portuguesa do Brasil no 2º ano, conforme a tabela de resultado, situa-se em 750, o que corresponde ao nível 5 da escala de proficiência do Saeb, que, em síntese, indica que os discentes já localizam informações explícitas, fazem inferência em cartazes, fazem inferência em textos que articulam linguagem verbal e não verbal e ainda escrevem, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, tendo correspondências, que são regulares no contexto, entre letras e fonemas, e isso a partir do ditado. No destrinchar das demais porcentagens do cenário nacional, apresentaram-se os níveis na seguinte divisão: o nível abaixo de 1 concentra 4,62%, o nível 1 – 4,22%, o nível 2 – 6,72%, o nível 3 – 11,9%, o nível 4 – 17,8%, o nível 5 – 21,55%, o nível 6 – 18,39%, o nível 7 – 9,76% e o nível 8 – com 5,04%.

Segundo as porcentagens apresentadas, o cenário nacional tem maior concentração no nível 5, com 21,55%, seguido dos níveis 4, com 17,8%, e o nível 6, com 18,39%. Embora pareça positivo, principalmente quando o olhar está direcionado à média de proficiência nacional (750), os demais níveis para a turma que está fechando o ciclo alfabetizador ainda indicam, para esse público, significativos atrasos no processo de alfabetização, pois tais porcentagens somam 27,46%, dados esses que se situam nos níveis iniciais de alfabetização, segundo a escala de proficiência do Saeb (níveis abaixo de 1, nível 1, 2, e 3). No contexto estadual, o Ceará se mostra, como na Ana, em destaque. A média do estado se sobrepõe à nacional, com 765,50, contudo, concentra-se no nível 5 da escala de proficiência, do mesmo modo que a média geral do Brasil.

O gráfico por unidade federativa (UF) não apresenta, ainda, as porcentagens de cada nível da escala, mas está representado por cores, permitindo, assim, a observação na qual se percebe a concentração do desempenho cearense nos níveis 4, 5, 6 e 7, o que se revela de forma positiva em comparação aos demais UF e ao contexto nacional. Reitera-se que, apesar de positivo em termos de média, os demais níveis, conforme a delimitação de cores, ainda acendem um alerta, pois se trata do final do ciclo alfabetizador, e embora a alfabetização e o letramento não se encerram ali, as próximas turmas se mostrarão como um grande desafio as crianças, principalmente pelo foco da ação docente ser ajustado.

A avaliação estadual, Spaece (CEARÁ, 2018), objetiva medir a qualidade da educação no estado do Ceará por meio da mensuração do desempenho estudantil. No tocante à alfabetização, 2º ano do ensino fundamental, faz aferição da proficiência em língua portuguesa, a nível de leitura, a partir de padrões de desempenho, distribuídos em cores e termos, sendo eles: vermelho, representando os não alfabetizados; laranja, os com alfabetização incompleta; amarelo, o intermediário; verde-claro, o suficiente; e verde-escuro, o desejável.

Nessa avaliação, o Ceará apresenta como média de desempenho em língua portuguesa 195,1 – na escala que se estabelece de 0 a 500, sendo de 0 a 75 os não alfabetizados, de 75 a 100 os com alfabetização incompleta, de 100 a 125 os intermediários, de 125 a 150 suficientes e acima 150 os em estado desejável. A pontuação do estado o situa no padrão de desempenho desejado e corresponde a 78,9% da sua população, o que em resumo descreve alunos que identificam o assunto de um texto, estabelecendo ligações com suas partes visando chegar ao seu sentido global, revelando, com isso, autonomia na leitura, o que é significativo no prosseguimento de seu caminho escolar e no processo de aquisição do SEA.

Os demais padrões somam 21,2%, que, distribuídos, situam-se em 0,7% não alfabetizados, 2,9% com alfabetização incompleta, 6,8% em intermediário e 10,8% em

suficiente, o que, em quantitativo, exibe-se de maneira positiva. Todavia, é preciso relembrar que a avaliação estadual, Spaece-Alfa, propõe-se a medir o desempenho a nível de leitura, não se encontra em suas delimitações pretensões quanto à escrita, o que, a certo modo, é preciso repensar, visto que, embora a leitura e a escrita sejam indissociáveis no processo alfabetizador, elas se diferem em conceituações e na prática de ensino e aprendizagem.

Os dados apresentam um panorama do desempenho da alfabetização nos últimos cinco anos, e apesar da crescente em comparação ao cenário de analfabetismo já vivenciado no Brasil, as porcentagens distribuídas em fases iniciais do ciclo alfabetizador preocupam qualquer docente atuante e pesquisador dessa área. Assim, levando em consideração esse cenário, nossa pretensão por meio deste estudo é potencializar a ação conjunta e efetiva da avaliação no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois se percebe que “[...] a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2005, p. 15). Em outras palavras, a avaliação, no cenário interno da escola, só faz sentido se favorecer a aprendizagem.

Isso posto, decidiu-se, a fim de delimitar nossa problemática de estudo, conhecer o cenário das pesquisas que já foram desenvolvidas no contexto da avaliação da escrita infantil nos anos iniciais. Dessa maneira, este estudo, apesar de ter elaborado em seu capítulo bibliográfico inicial um estado da arte, pretende aqui sintetizar e descrever o que foi encontrado, a fim de caminhar na construção da justificativa e delimitação para o novo estudo que aqui foi estabelecido.

Assim sendo, para a realização da busca, optou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se como chaves de busca as seguintes categorias: avaliação da escrita; avaliação da aprendizagem; alfabetização e anos iniciais. Frente às 1.887 pesquisas encontradas, ficou decidido realizar um refinamento a partir de alguns critérios estabelecidos, que, em síntese, selecionou as pesquisas que versam especificamente sobre avaliação da aprendizagem na alfabetização. A partir disso, 16 pesquisas foram selecionadas, 13 estão no formato de dissertações e 03 no formato de teses. Ambas versam sobre a temática, mas, por possuírem focos distintos, foram divididas em três categorias.

A partir das categorias elencadas, foi possível conhecer as discussões acerca da avaliação da escrita nos anos iniciais, inclusive, pode-se aferir que: no cenário das pesquisas desenvolvidas sobre a escrita infantil, destacaram-se três principais discussões: a primeira diz respeito às pesquisas que versam sobre as práticas avaliativas na alfabetização; a segunda se refere à influência das avaliações externas nas práticas de ensino e avaliação na alfabetização; por fim, a terceira está relacionada com as pesquisas sobre o desenvolvimento de instrumentos

avaliativos para a escrita e a leitura. Diante da leitura, percebe-se que há uma real preocupação em entender como se dá a aquisição da escrita e como, de forma coerente, é possível refletir sobre o seu processo avaliativo, assim como elencar instrumentações capazes de averiguar e tomar decisões acerca desse processo.

Entretanto, não há, nas pesquisas encontradas, destaques quanto aos procedimentos de análises da avaliação, especificamente, não foi encontrada nenhuma descrição de como são realizadas as avaliações, como transformam a classificação ou as escalas em explanações qualitativas e, muito menos, sobre quais critérios as mesmas são ajuizadas. Desse modo, destaca-se a relevância de incluir, neste cenário, uma pesquisa que se interessa em agregar todos esses aspectos e acrescentá-los com uma discussão reflexiva e concreta acerca dos critérios de avaliação para esse processo, levando em consideração a construção sequencial e evolutiva da escrita infantil.

Por ser a pesquisa “[...] uma atividade de busca, questionamento, investigação, com o intuito de elaborar conhecimento que ajude a compreender a realidade, oriente as ações e ajude a solucionar problemas” (BASTOS, 2005). E mediante o contexto exposto, aguçaram-se algumas indagações que direcionaram esta pesquisa, que são: como se mostra o processo de avaliação da sequência evolutiva da escrita infantil nos anos iniciais do ensino fundamental? É possível perceber o ciclo avaliativo cumprido nessas avaliações? Os critérios de avaliação são anteriormente elaborados? Os mesmos se mostram coerentes e se relacionam com as hipóteses infantis no que concerne à escrita alfabética? As habilidades delimitadas na BNCC se relacionam com esse processo de avaliação e critérios? É possível, por meio da meta-avaliação, contribuir com essa avaliação no sentido de potencializar caminhos para a construção de critérios?

Tais questionamentos não se formaram ao acaso, mas se relacionam diretamente à minha trajetória como docente e pesquisadora. Graduada em pedagogia pelo Centro de Ensino Superior do Ceará Faculdade Cearense (FaC), no período de 2014.2 a 2017.2, vivenciei as mais diferentes oportunidades de elaborar e apresentar pesquisas, as quais, desde o quarto semestre de graduação, interessadas em entender os fenômenos que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem. Inclusive, tive como culminância do curso a pesquisa “Critérios de avaliação para o trabalho monográfico”, contribuindo, assim, e sugerindo uma ficha de critérios condizentes com as habilidades necessárias para averiguação desse formato de trabalho.

Já graduada e inserida no contexto escolar, especificamente nas turmas da Educação Infantil, ingressei na especialização em Ensino na Educação Básica, ofertada pelo IFCE, no período de 2018.1 a 2019.2, culminando o curso com a pesquisa “O feedback do processo

avaliativo na pré-escola: devolutivas necessárias à prática”, propondo uma discussão ainda não alvo das pesquisas nesse cenário. Ainda finalizando essa etapa, e no período de transição para funcionária temporária da prefeitura de Fortaleza, ingressei na especialização em Alfabetização e Multiletramentos, ofertada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2018.2 a 2020.1. Atuante nas turmas de pré-escola e anos iniciais, interessei-me pelos fenômenos que envolvem a escrita infantil. Inclusive, terminei o curso com a pesquisa “A escrita espontânea de pré-escolares: o que demonstram sobre as hipóteses da escrita”.

Debruçada em avaliar no cotidiano da sala de aula a espontaneidade da escrita dos pré-escolares, enveredei-me por esse campo, especificamente na intenção de entender a escrita para avaliá-la e, assim, contribuir com o cenário onde estava inserida. O que me levou a uma proximidade e identificação com o tema, que, mediante as experiências em sala, continua a evidenciar novas inquietações, como as colocadas aqui como problemática.

A inquietação motora desta pesquisa em andamento circunda em torno do desconhecimento sobre a avaliação da escrita em suas especificidades, o que leva a uma rasa e influenciada análise no campo da alfabetização. E esse fato não está restrito à minha experiência pessoal, mas, conforme apontado nas pesquisas do estado da arte, essa mesma problemática emerge frente ao despreparo e desconhecimento epistemológicos e pedagógicos das pedagogas atuante nas turmas dos anos iniciais sobre escrita e sobre avaliação da aprendizagem, especialmente nas turmas alfabetizadoras.

O ingresso no mestrado profissional em Ensino e Formação Docente se manifestou como uma oportunidade teórica e prática de me aprofundar e contribuir com a temática, pois, em concordância com Silva e Souza (2018, p. 5), “[...] o Mestrado Profissional em Ensino tem por característica, além da dissertação, apresentar também um trabalho final de pesquisa profissional aplicada que descreva o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que possam contribuir para aperfeiçoar o ensino na área específica”.

Isso posto, na perspectiva de propor caminhos para a construção de uma avaliação que se realize de modo formativo, coerente e fidedigno, direcionada à escrita, é objetivo deste estudo analisar o processo de avaliação da sequência evolutiva da escrita infantil realizado pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de desenvolver um caderno digital com critérios para conduzir a avaliação da escrita infantil. Assim, o estudo sugere critérios de avaliação da escrita, mas não somente, compartilha aspectos e caminhos que foram determinantes para a elaboração desses critérios. Sendo assim, para além dos critérios estáticos em si, os professores que tiverem acesso ao trabalho também terão subsídios para elaborar

critérios de avaliação condizentes com o processo de ensino e de aprendizagem ao qual eles e os alunos estão submetidos no que concerne ao desenvolvimento da escrita.

Para tanto, especificamente, pretende-se:

- 1) mapear os critérios de avaliação da escrita utilizados pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental;
- 2) estabelecer uma associação entre as habilidades descritas na BNCC com os critérios de avaliação da escrita;
- 3) investigar a congruência entre os critérios de avaliação utilizados e as hipóteses infantis a respeito do funcionamento do SEA.

Para tanto, inicialmente, no que concerne ao campo teórico, apresentou-se o cenário brasileiro das pesquisas desenvolvidas sobre a avaliação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da plataforma BDTD. Logo após, traçou-se um breve histórico da escrita, bem como da avaliação da aprendizagem, conceituando e situando historicamente as categorias em estudo. Com vistas ao alcance da completude das pretensões delimitadas, em campo, a partir de dois passos, realizou-se o levantamento de critérios.

No primeiro passo, os dados foram produzidos por meio da coleta de um perfil de escrita, elaborado com uma amostra de dez crianças, perfil que mais tarde foi submetido ao segundo passo, a avaliação docente, realizada por cinco professoras pertencentes aos anos iniciais. As análises e descrições foram sujeitas à meta-avaliação, resultando na descrição dos critérios avaliativos conforme cada fase que perpassa a desenvoltura infantil frente à escrita, culminando com a elaboração do “Caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil”, produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo condensa os fundamentos e procedimentos metodológicos utilizados com intuito de resolver as questões levantadas nesta pesquisa, para, com isso, alcançar os objetivos propostos, sobre a análise da avaliação da escrita infantil com vistas à proposição de critérios para sua condução. Neste estudo, “[...] entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1994, p. 17). Assim, para o seu desenvolvimento, é necessário um conjunto de delimitações, que, atendendo aos objetivos propostos, age de modo cientificamente determinado, para só então conhecer o objeto de pesquisa em seus variados cenários, que podem ser de ordem teórica, documental e empírica, entre outros.

Em conformidade com Lüdke e André (1986), “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Desse modo, deve, prioritariamente, compreender por quais parâmetros o estudo irá percorrer no caminho do conhecimento. Assim, a pesquisa científica se configura como uma atividade organizada, que mescla procedimentos e técnicas a fim de chegar às proposições. Nesse ponto, “[...] o pesquisador deve saber como conhecer o objeto a ser investigado, o que deve fazer para conhecê-lo, e como é possível dizer que o conhece” (BASTOS, 2005, p. 27).

Demo (2011, p. 14), assertivamente, ressalta que “[...] pesquisar somente para saber já seria proposta alienante, porque desencarna a pesquisa da sua face inserida na realidade histórica, reduzindo-a ao esforço de sistematização de ideias e de especulação dedutiva”. A pesquisa não se insere como ato isolado, pelo contrário, manifesta-se como ato processual de inquirição, mediante o desconhecido e os limites colocados pela natureza e a sociedade. Tal proposição só será possível após definir o problema e, a partir das questões levantadas, o que leva o pesquisador a organizar o caminho metodológico para encontrar não apenas as respostas, mas, sobretudo, para por meio delas, produzir o novo.

Assim, cabe ao pesquisador, frente às suas pretensões, delinear o caminho que irá percorrer. À vista disso, considerando o objetivo de analisar e propor critérios a partir da avaliação docente da sequência evolutiva da escrita infantil, este estudo foi classificado como descritivo, visto que se baseia na descrição, registro, análise e interpretação dos resultados advindos do processo avaliativo docente da escrita infantil, levantados por meio da meta-avaliação.

Considerando que as descrições desses dados não são de ordem quantitativa, mas que há uma elaboração que se propôs a perceber os desdobramentos no que concerne a causas e efeitos, situando-os no tempo-espço, considerou-se esta pesquisa, quanto à sua abordagem, como qualitativa. De acordo com Santos Filho (2013, p. 41), nessa abordagem “[...] o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação”, o que leva o pesquisador qualitativo a emergir na temática pesquisada.

O desenvolvimento desta pesquisa foi realizado em duas etapas: inicialmente, constituiu-se a pesquisa teórica; em seguida, realizou-se a pesquisa empírica. A constituição da fundamentação teórica neste estudo se caracterizou, por seus objetivos, como exploratória e descritiva, e teve como finalidade: conhecer as pesquisas já produzidas sobre a avaliação da escrita nos anos iniciais e conceituar e descrever as categorias em discussão: a avaliação e a escrita.

Quanto à escolha do caráter, descritivo, pois, com base em Bastos (2005), expõe o fenômeno, insere-se na busca para verificar sua regularidade e apontar sua caracterização, com causas e vínculos com os fatos, classificando-os e interpretando-os; e exploratória, pois se insere na busca de aperfeiçoamento das concepções, a fim de colaborar com a aquisição de pressupostos para sua realização (BASTOS, 2005).

A pesquisa teórica, conforme Martins (2000), baseia-se no recolhimento, seleção, análise e interpretação de contribuições teóricas já existentes sobre a temática. Assim, baseando-se na literatura já publicada, inicialmente, nesta etapa, elaborou-se um estado da arte, que, como desdobramento da pesquisa bibliográfica, constituiu-se, conforme Romanowski e Ens (2006), de um delineamento do que vem sendo publicado cientificamente acerca da temática em estudo especificamente, não se restringindo a apenas conhecer, mas aferir sobre os dados, compreendendo e produzindo novos problemas a partir dos achados.

Este capítulo foi elaborado a partir de 16 pesquisas, selecionadas na BDTD¹, divididas em 13 dissertações e 3 teses, dos autores: Oliveira (2006); Furlanetto (2007); Diana (2007); Helmer (2009); Alves (2010); Araújo (2011); Ribeiro (2011); Silva (2012); Soares (2014); Coimbra (2015); Lima (2015); Silveira (2016); Sampaio (2017); Costa (2018); Pereira (2019); e Ramalho (2019).

Está organizado a partir da delimitação de três categorias: a primeira, com 08 trabalhos, refere-se às práticas avaliativas na alfabetização; a segunda, com 02 trabalhos, versa sobre as

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

implicações didáticas no ato de avaliar das avaliações externas; e a terceira, com 06 trabalhos, está direcionada aos estudos que discutem instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais.

O capítulo que fundamenta teoricamente as categorias em estudo, “escrita” e “avaliação”, organiza-se sobre tópicos conceituais, entendidos como imprescindíveis para este estudo, que são: breve histórico da escrita, ensino e aprendizagem da escrita, subdividindo-se nas subseções que descrevem a sequência evolutiva da escrita e o seu desempenho em âmbito nacional e estadual nas avaliações externas. Para tal desenvolvimento, contou com a ajuda dos autores e documentos que contextualizam a temática, sendo eles: Ferreiro e Teberosky (1999); Zorzi (2003); Teberosky e Colomer (2003); Pauluk (2004); Queiroz (2005); Cagliari (2007); Figueiredo *et al.* (2009); Ferreiro (2010); Oliveira (2012); Soares (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013); Costa, Silva e Vilaça (2013); Ana (INEP, 2018); BNCC (2018); Spaece-Alafa (CEARÁ, 2018); Pinheiro (2019); Reis (2019); Saeb (INEP, 2019); Monteiro (2020) e Soares (2020).

No que concerne à avaliação, inicialmente, traçou-se um breve histórico da categoria; após, em um segundo tópico, conceituações e reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, dividindo-se em duas subseções, uma que trata das modalidades da avaliação e outra sobre o ciclo que a mesma percorre para cumprir suas funções. Do mesmo modo, para descrever o contexto, utilizou-se das obras e contribuições dos autores: Depresbiteris (1998); Vianna (2000); Demo (2002); Guerra (2007); Parente e Rodrigues (2010); Lima (2010); Luckesi (2011); Kenski (2012); Libâneo (2013); Vianna (2014); Parente *et al* (2014); Sant’anna (2014); Roldão e Ferro (2015); Souza, Lima e Albuquerque (2017); e Abreu, Sousa e Lima (2019). Algumas das obras mencionadas nestes últimos parágrafos são documentos de ordem primária, o que leva a enquadrar este estudo dentro de outra tipologia.

Ao analisar documentos de ordem primária, constituiu-se como um estudo documental. Em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Na análise documental procura-se verificar informações efetivas nos documentos com base em indagações ou presunções de interesse. Neste estudo, utilizou-se como fonte de ordem primária os boletins e relatórios das avaliações externas e em larga escala aplicadas na alfabetização (ANA, edição 2016; SAEB, edição 2019; e SPAECE, edição 2018) e o documento normativo – BNCC (BRASIL, 2018).

A fim de atender em sua completude os objetivos traçados, a pesquisa empírica foi assinalada, por suas pretensões, como meta-avaliação, e por seus procedimentos, assim como

na etapa teórica, como pesquisa documental, pois utilizou-se como fonte para as análises as avaliações realizadas pelos docentes, uma vez caracterizadas como documentos de ordem primária, constituiu o procedimento como pesquisa documental. A meta-avaliação se refere à avaliação da avaliação. E para empregá-la como tipologia de pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre seus pressupostos e delimitações, com vistas à justificação de seu uso e validação enquanto método de pesquisa.

Mas o que é a meta-avaliação? É “[...] um procedimento para descrever uma atividade avaliativa, julgando-a a partir de um conjunto de ideias daquilo que constitui uma boa avaliação” (GIMENES, 2006, p. 36). Assim, a meta-avaliação se constitui como um meio de ajuizar o valor e a importância das ações avaliativas já realizadas. Para isso, conta com uma organização preestabelecida de padrões, princípios e critérios. Furtado e Laperrière (2012) relembram que toda avaliação, seja ela primária ou secundária, deve seguir componentes essenciais que são anteriormente predefinidos, sendo eles: informação; estabelecimento de critérios; julgamento e tomada de decisão. É necessário frisar que a meta-avaliação não objetiva desqualificar a avaliação já realizada, ao avaliar essa avaliação, tem como finalidade “[...] ajudar a avaliação a realizar seu potencial” (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012, p. 699).

A meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor, com critérios pré-definidos, com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em cursos ou já realizadas) para subsidiar eventuais tomadas de decisão” (FURTADO, 2012, p. 696).

Esses dois momentos citadas acima (em curso ou já realizadas) se tratam das funções de uma meta-avaliação, que podem ser de ordem formativa, com fins de orientar a avaliação em curso, e de ordem somativa (são as mais comuns), a que avalia os resultados divulgados ao final do processo (GOULART, 2018).

Avalia-se a avaliação porque a mesma necessita ser continuamente revista e aperfeiçoada. Ela determinará, nessa análise, pontos fortes e fracos, revendo e apontando acerca dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados em sua aplicação. Logo, “[...] avalia o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo de avaliação e a eficiência do processo avaliativo” (GOULART, 2018, p. 78). Para isso, como citado anteriormente, o estudo meta-avaliativo necessita determinar o conjunto de procedimentos que utilizará para sua realização. Como visa avaliar a avaliação, terá, aqui, como direcionamento, os princípios básicos de toda avaliação, que são: informação; estabelecimento de critérios; julgamento e tomada de decisão.

Como o objetivo de estabelecer caminhos que guiam a avaliação educacional nos seus mais diferentes âmbitos, surgiram, em 1981, os padrões de avaliação, elaborados por um

conjunto de especialistas da área e de autoria do *Joint Committee on Standards for Educational* (2011). O texto mescla orientações, procedimentos e critérios que julgam a qualidade da avaliação. Nesse sentido, representa um conjunto amplo de diretrizes com 30 padrões de avaliação divididos em cinco grupos ou categorias, sendo elas: utilidade; viabilidade; ética; precisão; e responsabilização da avaliação. A intencionalidade dessa iniciativa foi elaborar diretrizes em linguagem clara e de fácil captação para projetos, programas e até outras produções de avaliação, incluindo, igualmente, a meta-avaliação, que se direciona ao julgamento de avaliações já efetuadas (ELLIOT, 2011).

Segundo Gimenes (2006, p. 40- 41), “[...] um dos pontos centrais de qualquer processo de avaliação é a relevância e a utilização das informações coletadas de modo a contribuir para a transformação contínua e para o desenvolvimento institucional, bem como para a melhoria [...]” dos contextos dos envolvidos e da esfera educacional. Em outras palavras, a condução e o uso das informações advindas do processo avaliativo é o que valida e demonstra a veracidade da avaliação, além de acentuar a relevância e a contribuição dos processos avaliativos nos mais diferentes cenários. Esses pontos fazem toda diferença na escolha das categorias que se pode utilizar para julgar o processo avaliativo, pois, com base em Goulart (2018, p. 85), “[...] os padrões devem ser revistos em cada contexto diferente”. Não necessariamente foram utilizadas as 05 categorias somando os 30 padrões. Neste estudo, foram empregadas as categorias utilidade e a categoria precisão.

A categoria utilidade objetiva assegurar que a avaliação atenda às necessidades dos diferentes envolvidos, em outras palavras, “[...] procura-se avaliar até que ponto a avaliação produziu informações relevantes para o aperfeiçoamento dos diversos interessados” (GIMENES, 2006, p. 38). Dentro da categoria utilidade, conforme Goulart (2018, p. 82), têm-se oito padrões que se correlacionam, sendo eles:

- U1 - Credibilidade do avaliador;
- U2 - Atenção aos *Stakeholders*;
- U3 - Propósitos negociados;
- U4 - Identificação dos valores;
- U5 - Informações relevantes;
- U6 - Processos e produtos significativos;
- U7 - Comunicação oportuna e apropriada dos relatórios;
- U8 - Preocupação com as consequências e influências da avaliação.

Como dito anteriormente, não há obrigações quanto ao uso completo de todos os padrões em seu projeto avaliativo, cada avaliação é uma avaliação e, dado o cenário, o uso pode

ser seletivo, conforme os objetivos e necessidades empreitados. A outra categoria utilizada foi a precisão, que visa “[...] garantir que uma avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre as características que determinam o valor e o mérito do objetivo que está sendo avaliado” (GOULART, 2018, p. 84). Isto é, verifica se o processo aconteceu considerando as definições de procedimentos, princípios, perspectivas e indicadores apropriados para cumprir os fins propostos. A categoria supracitada conta, do mesmo modo e em conformidade com Goulart (2018, p. 84-85), com oito padrões, que são:

- P1 - Conclusões e decisões justificadas;
- P2 - Informações válidas;
- P3 - Informações fidedignas;
- P4 - Explicitação das descrições do propósito e do contexto;
- P5- Gerenciamento das informações;
- P6 - Análise e planos sólidos;
- P7 - Explicitação do raciocínio da avaliação;
- P8 - Comunicação e relatório.

O uso da categoria utilidade ajudou este estudo a analisar os dados gerados, levando em consideração os sujeitos envolvidos e suas necessidades diante do contexto da elaboração e condução da avaliação da aprendizagem da escrita infantil. Operou diretamente na articulação entre as necessidades do nosso público-alvo. Já a categoria precisão atuou diretamente na condução da meta-avaliação e no trato com os dados técnicos. Ajudou, assim, na produção de informações relevantes sobre pontos avaliativos, e isso engloba tanto a condução da avaliação primária, na qual realizou-se a meta-avaliação, bem como o trato com os dados produzidos sobre a avaliação da sequência evolutiva da escrita infantil e, principalmente, no encaminhamento para a proposição dos critérios, objetivo primordial neste estudo. Para tanto, trilhou-se um caminho que se dividiu em dois passos principais: a produção de dados para a avaliação primária dos docentes e a aplicação e coleta da avaliação dos docentes para a realização da nossa meta-avaliação.

Chamou-se de *passo 1* a etapa em que foi produzido o instrumento de produção de dados. Etapa primordial, visto que foi por seu intermédio que se montou o perfil de escrita infantil submetido à avaliação docente. Esse instrumento de produção de dados foi a forma que se encontrou de levantar dados referentes às hipóteses da escrita infantil para submetê-los à avaliação docente, levando em consideração o enfrentamento da pandemia ocasionada pela disseminação do vírus causador da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Devido à preocupação com a fidedignidade do perfil de escrita, foi elaborado e aplicado, seguindo os protocolos de

segurança, o instrumental com uma amostra de crianças divididas entre as idades de 4 a 10 anos. Para melhor detalhamento deste instrumento, tem-se, a seguir, a descrição de sua elaboração e aplicação.

Com o objetivo de coletar a escrita espontânea das crianças, foi definido, inicialmente, um tema para o instrumento: animais. A partir do tema, dividiu-se a sua estrutura em três questões que solicitaram às crianças diferentes habilidades no que concerne à escrita. A primeira questão tem seis figuras de animais aleatórios, escolhidos com base no critério das possíveis hipóteses, para que escrevessem seus respectivos nomes; na segunda questão deveriam escrever duas frases com base nas imagens delimitadas; na terceira, uma produção textual, do mesmo modo, com base em uma imagem sugerida. Como dito acima, o objetivo deste é coletar, de modo aleatório, a escrita espontânea infantil em suas diferentes fases/hipóteses, para compor o instrumental avaliativo submetido aos docentes participantes deste estudo. A seguir, o instrumento que foi utilizado para a construção desse perfil:

Figura 1 – Instrumento de produção de dados para o perfil de escrita

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA SEUS NOMES:

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO:

Fonte: dados da pesquisa.

O instrumento acima foi aplicado com 18 crianças selecionadas de modo aleatório, levando em conta o limite de idade (de 4 a 10 anos), no período de janeiro a maio de 2021. Dessas, foi selecionada uma amostra de 10 crianças, considerando que “[...] a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (DESLANDES, 1994, p. 43). Isso posto, realizou-se essa seleção com base nos seguintes critérios:

- ser uma coerente hipótese de escrita infantil;
- seguir, em ambas as questões, uma sequência coerente quanto à hipótese identificada;
- originalidade;
- repertório;

- vocabulário;
- criatividade.

O compilado sobre a escolha da amostra foi organizado da seguinte forma, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil das crianças

Gênero	Idade	Turma	Hipótese/fase
Masculino	4 anos	Infantil 4	Pré-silábico
Masculino	7 anos	2º ano	Pré-silábico
Feminino	8 anos	3º ano	Pré-silábico
Feminino	6 anos	1º ano	Silábico sem valor sonoro
Feminino	6 anos	1º ano	Silábico sem valor sonoro
Feminino	7 anos	2º ano	Silábico-alfabético
Masculino	6 anos	1º ano	Silábico-alfabético
Masculino	7 anos	2º ano	Alfabético
Masculino	8 anos	3º ano	Alfabético
Masculino	10 anos	5º ano	Alfabético

Fonte: dados da pesquisa.

Como apresentado no Quadro 1, pode-se observar a delimitação da amostra em 10 crianças, das quais 06 pertencem ao gênero masculino e 04 ao gênero feminino. No tocante à idade, as mesmas se encontraram divididas entre 4 e 10 anos, sendo 01 de 4, 03 de 6, 03 de 7, 02 de 8 e 01 de 10 anos. Quanto ao ano escolar, 01 pertence à turma do infantil 4, 03 pertencem ao 1º ano, 03 ao 2º ano, 02 pertencem ao 3º ano e 01 pertence à turma de 5º ano. No que concerne às hipóteses que traçaram o perfil de escrita, 03 crianças estão na hipótese pré-silábica, 02 na hipótese silábica sem valor sonoro, 02 na hipótese silábico-alfabética e 03 na hipótese alfabética da escrita.

Após levantar o perfil de escrita, por intermédio das crianças acima, confeccionou-se o instrumento de pesquisa de campo, aplicado ao público-alvo da pesquisa empírica realizada, que foram cinco docentes dos anos iniciais. Esta amostra, das docentes, definiu-se da seguinte forma: procurou-se a coordenação pedagógica de duas escolas públicas, da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, solicitou-se a permissão para aplicar a pesquisa, obtendo, com isso, do público de 04 professoras da primeira escola, 02 devolutivas, da segunda escola, do mesmo modo, do grupo de 05 professoras, obteve-se a devolutiva de 02 professoras. tendo em vista a

pequena amostra, solicitaram-se algumas outras escolas da rede, mas, infelizmente, não houve devolutivas. Desse modo, buscou-se a rede privada de ensino, obtendo apenas 01 devolutiva, e devido às condições, sendo uma delas o enfrentamento da pandemia da Covid-19, e a conjuntura de trabalho docente frente às adaptações, fechou-se a amostra com as 05 docentes pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo essa uma amostra diversa, desconsidera-se a descrição dos lócus, visto que foram três instituições distintas. A seguir, tem-se a descrição do perfil das professoras pesquisadas.

No tocante à pesquisa empírica, Bastos (2005) retrata essa etapa como sendo o momento de adquirir informações sobre o fenômeno investigado. Tendo em vista o caráter qualitativo do estudo, ainda conforme a autora, este tipo de pesquisa “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma multiplicidade de procedimentos e de técnicas de coleta de dados” (BASTOS, 2005, p. 40). Desse modo, o instrumental utilizado, composto por duas seções, dividiu-se, primeiro, em coletar o perfil das docentes por meio do questionário fechado, este, enquanto ferramenta de coleta, é constituído ordenadamente por perguntas, que podem ser abertas ou fechadas e assinaladas por escrito (BASTOS, 2005). O mesmo foi constituído por perguntas ordenadas e fechadas. Os dados dele colhidos se destinam ao conhecimento e descrição do perfil dos sujeitos respondentes.

Quadro 02 – Perfil das docentes

Gênero		Idade	Formação acadêmica	Instituição de atuação
P1	Feminino	Entre 18 e 25 anos	Licenciada em pedagogia e especialista em gestão escolar.	Privada
P2	Feminino	Entre 26 e 35 anos	Licenciada em pedagogia e especialista em gestão escolar.	Pública
P3	Feminino	Entre 26 e 35 anos	Licenciada em pedagogia e especialista em gestão escolar.	Pública
P4	Feminino	Entre 46 e 55 anos	Licenciada em pedagogia e especialista em linguística.	Pública
P5	Feminino	Entre 46 e 55 anos	Licenciada em pedagogia, não especificou a especialização.	Pública

Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa no Quadro 02, a amostra é representada por 05 docentes, como não serão identificadas por seus nomes originais, as mesmas serão chamadas pelo termo alfanumérico “P” e o número de ordem posicional. Ambas pertencem ao gênero feminino, 01 com idade entre 18 e 25 anos, 02 com idade entre 26 e 35 anos e 02 entre 46 e 55 anos. Todas

as docentes são licenciadas em pedagogia, 03 possuem especialização em gestão escolar, 01 possui especialização em linguística e 01 não especificou sua especialização. Outras questões buscadas dizem respeito à atuação das docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Especificações da atuação enquanto docente

	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação como alfabetizadora	Turma de atuação atualmente	Turma passa por avaliação externa
P1	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	4º ano	Não
P2	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	1º e 2º ano	Sim
P3	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos	1º e 2º ano	Sim
P4	Mais de 26 anos	Entre 5 e 10 anos	5º ano	Sim
P5	Mais de 26 anos	Entre 11 e 15 anos	3º ano	Não

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao cenário de atuação como docente, 3 têm seu tempo de atuação na educação entre 5 e 10 anos e 2 possuem mais de 26 anos. No que concerne ao tempo como alfabetizadoras, 4 delas se situam entre 5 e 10 anos e 1 está entre 11 e 15 anos. No que concerne às turmas de atuação atuais, a P1 é professora do 4º ano, a P2 e P3 são professoras do 1º e 2º anos, a P4 é professora do 5º ano e a P5 é professora do 3º ano do ensino fundamental. Quanto às instituições em que atuam, a P1 pertence a uma instituição de ensino privada e a P2, P3, P4 e P5 são de instituições de ensino público municipal. Quanto à turma passar por avaliações externas, 2 afirmaram que as suas turmas não passam, e as outras 3 afirmam que sim, suas turmas são avaliadas por avaliações externas.

O segundo passo foi sujeitar o perfil de escrita à avaliação docente, nessa etapa os sujeitos descritos acima receberam a produção espontânea coletada pelo instrumental representado pela Figura 1 das 10 crianças selecionadas na amostragem do perfil, e realizaram a avaliação deste perfil, tendo que:

- identificar as hipóteses da escrita no perfil;
- atribuir conceitos ou notas às produções espontâneas;
- transformar a atribuição quantitativa em qualitativa em um parecer;
- no parecer, descrever os critérios e indicadores utilizados para chegar aoajuizamento.

A etapa seguinte fora destinada à descrição das avaliações que as docentes realizaram a partir do instrumento de produção de dados. Para Martins (2000, p. 53), essa é a fase de “[...] com apoio do referencial bibliográfico consultado dar significado aos resultados obtidos”, para

tanto, os achados necessitam ser organizados. A despeito disso, Lüdke e André (1986) apontam que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões que são reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A análise de dados qualitativos é concebida como processo dinâmico e criativo, que envolve um rigor intelectual elevado, assim como dedicação. Nesse processo, o pesquisador deverá entender que os mesmos caminham intencionalmente aos propósitos elencados anteriormente, direcionando-se a eles. Dessa forma, implica entender que existem enrustidos nesses, finalidades pré-determinadas. Gomes (1994) elenca três delas: a primeira, é determinar um entendimento dos dados; a segunda, atestar ou não as presunções da pesquisa e/ou obter as respostas à problemática; e a terceira, acrescer o conhecimento acerca da temática em estudo, encadeando-a ao cenário cultural no qual está situada.

Inicialmente, todo o material foi lido, analisado e refletido, e, a partir disso, disposto em redação de texto, figuras ilustrativas e quadros de síntese. A expressão dos dados se segue dentro da congruência evolutiva da escrita infantil, conforme a divisão de hipóteses proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) e, ainda, conforme as fases delimitadas por Soares (2020). A disposição dos achados segue dentro da seguinte ordem lógica: descrição da hipótese detectada, com a figura ilustrando a produção da criança, seguida das avaliações docentes do perfil de escrita em destaque e a análise das análises, em outras palavras, a meta-avaliação, acompanhada dos calços teóricos que contextualizam e fundamentam a temática.

O passo seguinte foi destinado a listar os critérios identificados na avaliação docente. Os critérios, embora não sinalizados anteriormente pelas docentes sujeitos da pesquisa, foram evidenciados e potencializados por meio da meta-avaliação, os quais foram expressos no corpo do texto em quadros de síntese. Paralelo aos quadros de critérios, têm-se os quadros de habilidades referentes à escrita retirados da BNCC (BRASIL, 2018), em que se estabeleceu uma associação e, a partir dela, compreendeu-se como os mesmos se relacionam e se mostram como uma fonte de base para a elaboração e explicitação de critérios avaliativos referente à sequência evolutiva da escrita infantil.

A culminância desse processo resultou na elaboração do produto educacional requerido ao formato de programa pelo qual este estudo está submetido. O objetivo da meta-avaliação realizada não foi averiguar em certo ou errado a avaliação docente realizada do perfil de escrita levantado, mas potencializar as possibilidades, destacando os pontos objetivados e

evidenciando pontos que foram observados e não sinalizados adequadamente. Desse modo, a partir da descrição e análises dos achados, bem como do levantamento de critérios, elaborou-se o “Caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil”, organizado em capa, sumário, apresentação e capítulos, listando critérios conforme as hipóteses e fases da escrita.

3 O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO DA ESCRITA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

O capítulo bibliográfico inicial se constitui como a fase exploratória deste estudo, no qual, por meio do estado da arte, buscou-se pesquisar, em âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisas nos formatos de teses e dissertações que versassem pela temática: avaliação da escrita nos anos iniciais. Ambos os temas, aquisição da escrita e avaliação da aprendizagem, são, por constituição, complexos, principalmente as discussões em pesquisa educacional e o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Isso se dá, principalmente, pelas distintas posições e perspectivas que as cercam. Entende-se escrita, neste estudo, como uma habilidade para além da cópia e da repetição, e que a cópia é sua forma de registro, mas não se encerra nesta mera atividade. A escrita é uma habilidade social que se emprega nos mais diferentes contextos. Já a avaliação da aprendizagem tem sua compreensão aqui como processo contínuo e sequencial, de caráter formativo, dando-se sobre o ciclo de verificação, análise e tomada de decisão.

O estado da arte, conforme Romanowski e Ens (2006), é um mapeamento do que vem sendo discutido sobre determinada temática academicamente. Essa sistematização permite apurar e averiguar o conhecimento já concebido, e elenca os seus aspectos, o que das temáticas foi mais explorado, assim como os pontos não destacados. Ainda com base nas autoras, o estado da arte “[...] não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p. 39), postura essa adotada na construção inicial que se constitui no presente capítulo.

Neste estudo, a escolha de buscar pesquisas que estão estruturadas, direta ou indiretamente, na mesma premissa se deu pelo interesse de conhecer o que tem sido discutido sobre a temática, tendo por intenção fazer um levantamento bibliográfico bem específico, utilizando-se, para tanto, teses e dissertações, para que, por intermédio dessa busca, análise e considerações, a delimitação deste novo estudo ganhe forma, sob uma perspectiva que busque sanar as lacunas presentes no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e, especificamente, os instrumentos avaliativos da escrita infantil nos anos iniciais.

Para tanto, o primeiro passo para a constituição desta seção foi a escolha da plataforma em que se buscaria as pesquisas. Diante da multiplicidade de plataformas e formas de encontrar trabalhos nos descritos formatos, percebeu-se que a plataforma denominada de BDTD – que se constituiu como um banco de dados que tem o objetivo de disseminar, em parceria com as

instituições brasileiras, os trabalhos acadêmicos dos cursos *stricto sensu* produzidos no Brasil e no exterior, viabilizando a publicação e divulgação dos trabalhos, facilitando o acesso e tornando público as produções dos mais diversos cursos desse nível de aperfeiçoamento – seria o repositório viável e completo para a busca, uma vez que condessa pesquisas das diferentes áreas e instituições de modo mais acessível no Brasil.

O momento seguinte foi de delimitar as palavras-chaves para a busca. Dessa forma, definiram-se as seguintes: avaliação da escrita; avaliação da aprendizagem; alfabetização e anos iniciais. O banco, por meio da busca avançada, é direcionado para uma série de trabalhos, e estes nem sempre tratam especificamente da temática. Por essa razão, realizou-se uma espécie de *pente fino* na própria plataforma, o que ajudou a organizar e categorizar os dados encontrados. A refinada seguiu como parâmetro alguns critérios de escolha, são eles: estudos que tenham como eixo as práticas avaliativas de leitura e escrita; os instrumentos em discussão e em teste para avaliar as habilidades e as reflexões sobre as ações avaliativas docentes na alfabetização.

Após essa delimitação, mediante os critérios elencados acima, 16 trabalhos se mostraram necessários e relevantes para apresentar a discussão sobre a temática em nosso cenário atual. Mediante essas pesquisas encontradas, elencou-se uma categorização, dessa forma, três modos de descrição dos dados foram especificados. Por seu intermédio, os tópicos a seguir foram organizados: o que, de modo geral, encontrou-se nas pesquisas? Quais categorias foram elencadas e o porquê? Quais os trabalhos que mais se aproximaram e permitiram uma delimitação para o presente estudo?

Assim, seguiu-se dentro dessa conjuntura, realizando um apanhado geral das pesquisas encontradas. Em seguida, descrevendo as categorias elencadas e seus objetivos, e esmiuçando os trabalhos que se mostraram relevantes para o encaminhado deste, e, por fim, tecendo algumas considerações sobre os achados.

3.1 Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A partir das chaves inseridas para a busca (avaliação da escrita; avaliação da aprendizagem; alfabetização e anos iniciais), uma série de muitos trabalhos foi encontrada, frente às 1.887 pesquisas localizadas, ficou decidido refinar a busca e ir excluindo trabalhos que não versassem especificamente sobre a temática na própria plataforma da BDTD. Para essa exclusão, uma lista de critérios se fez necessária, uma vez que a exclusão não deveria ser apenas pela quantidade encontrada, assim, decidiu-se pela eliminação de estudos como: avaliação da

escrita na educação de jovens e adultos, pois esse estilo de pesquisa, conforme a leitura dos resumos, versa sobre especificidades que não atingem diretamente o público dos anos iniciais.

Outro formato de pesquisa dentro dessa premissa é o estudo de caso e o relato de experiência com a escrita e instrumentais de avaliação aplicados no contexto do ensino fundamental II e no ensino médio. No entanto, embora se tratem de experiências riquíssimas para o âmbito acadêmico e escolar, não contribuem especificamente com este estudo, outra vez pelo motivo de não corresponderem às especificidades no que dizem respeito, não apenas, às habilidades e às competências da etapa, mas outros pontos, como o caso da autonomia e conhecimento sistematizado já estabelecido pelos adolescentes e jovens das etapas supracitadas.

Um eixo de estudos que se teve cuidado na exclusão foi o relacionado aos que tratam sobre avaliação externa da alfabetização, uma vez que os trabalhos sobre avaliação externa versam sobre desempenho da leitura e da escrita, e não aprendizagem contínua e processual das mesmas. Com exceção de duas pesquisas, que foram selecionadas aqui como válidas para a discussão que se construiu neste estudo, a exclusão dos demais se justifica por terem como objetivos de pesquisa: quantificar os resultados; apresentar críticas ao mau uso do recurso avaliativo; ou propor mudanças avaliando institucionalmente os programas e resultados.

Os dois estudos escolhidos se tornaram importantes por evidenciarem o processo de avaliação da escrita como eixo central. Visto que, um tem o objetivo de entender a influência da avaliação nas práticas diárias de ensino e o outro pretende verificar se a avaliação externa consegue aferir aprendizagens sobre escrita de alunos do 1º ano do ciclo alfabetizador. Por um lado, um estudo objetiva evidenciar como a avaliação externa pode mecanizar o processo de ensino e o processo de avaliação da escrita no contexto diário em sala de aula, por outro, tenta extrair como, e se é possível, avaliar a escrita de discentes do primeiro ano do ciclo de alfabetização, por meio da avaliação em larga escala.

Dentro da premissa de critérios de exclusão, outro eixo que foi excluído foi o relacionado às pesquisas que tratam sobre a aquisição da leitura e escrita, visto que o objetivo central aqui não é de entender como se dá o processo, mas como se avalia esse processo de forma fidedigna. Esses eixos têm relevância para este estudo no que tange aos conceitos sobre escrita e entendimento de seu acontecimento na história e cognitivamente no processo educacional, mas nesse levantamento torna-se secundário, em razão do olhar aqui está centrado sobre o processo avaliativo e, especificamente, os critérios elencados que verificam as aprendizagens. Outra categoria excluída foi a relacionada aos trabalhos que versam sobre língua estrangeira, pela razão da centralidade estar na língua materna que este estudo possui.

Dessa forma, foram apresentados acima tanto os critérios de escolha como o de exclusão dos estudos com as suas devidas justificativas, em razão da necessidade de refinar a busca e apresentar especificamente a temática nas pesquisas em dissertações e teses do Brasil. Assim, é possível observar, a seguir, os achados da busca realizada. Dessa forma, pode-se visualizar, primeiramente, um panorama geral, mas, conforme o andamento, torna específicas e esclarecedoras as categorias listadas.

3.1.1 As pesquisas selecionadas na plataforma de busca

No processo de busca, 16 pesquisas se mostraram coerentes com os objetivos aqui propostos. Por meio dos achados, percebeu-se que os estudos versam sobre a temática e atendem aqui a expectativa de se conhecer o que se tem discutido sobre o assunto. Dessa forma, o quadro a seguir tem o objetivo de apresentar, em ordem cronológica, conforme o ano em que foi escrito, as dissertações e teses que discutem a avaliação da escrita no Brasil.

Quadro 04 - Trabalhos encontrados na BDTD

Autor	Título	Ano	Nível do trabalho/ curso	Instituição	Região do país
OLIVEIRA, Tânia Maria Fernandes de	Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes	2006	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Nordeste
DIANA, Cleber Aparecido	Tele-avaliação: validação da bateria de avaliação de leitura e escrita (BALE) on-line	2007	Dissertação (mestrado em Psicologia)	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	Sudeste
FURLANETTO, Cláudia Regina	A prática avaliativa da professora da 1ª série em uma escola municipal de Fortaleza: entre o escrito e o vivido	2007	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
HELMER, Ester Almeida	A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano do ensino	2009	Dissertação (mestrado em Ciências Humanas)	Universidade Federal de São Carlos - Ufscar	Sudeste

	fundamental				
ALVES, Marly dos Santos	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	2010	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros	A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças	2011	Tese (doutorado em Educação)	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
ARAÚJO, Monilly Ramos	Avaliação da leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas: um estudo a partir do protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas PACL	2011	Dissertação (mestrado em Psicologia)	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Nordeste
SILVA, Leonir do Nascimento	Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental	2012	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
SOARES, Maria Zuleide Abrantes	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	2014	Dissertação (mestrado em Linguística e Ensino)	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Nordeste
COIMBRA, Cláudia Stefânia Figueiredo Neves	Instrumento de avaliação da escrita: repertório inicial	2015	Tese (doutorado em Psicologia)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Sudeste
LIMA, Maria de Fátima Moura de	Avaliação de conhecimentos das crianças	2015	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal de Pernambuco -	Nordeste

	relacionadas à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental			UFPE	
SILVEIRA, Priscila Bier da	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa	2016	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS	Sul
SAMPAIO, Maria Nobre	Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental I	2017	Tese (doutorado em Educação)	Universidade Estadual Paulista - UNESP	Sudeste
COSTA, Maria Rosilane da	O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento?	2018	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
PEREIRA, Vanessa Brandão	Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização	2019	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Nordeste
RAMALHO, Ângela Maria Alexandre	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	2019	Dissertação (mestrado em Educação)	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Nordeste

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima é um panorama geral das pesquisas encontradas. Conforme se pode perceber, ao todo, 16 trabalhos se mostraram relevantes e estão distribuídos da seguinte forma: 13 dissertações de mestrado, das quais 9 são de programas em educação, 2 são de programas em psicologia, 1 de um programa em Linguística e Ensino e, por fim, 1 em um programa de ciências humanas; e 3 teses de doutorado, das quais 2 são de programas em educação e 1 de um programa em psicologia.

Como se pode apreender, há uma prevalência da área da educação, mas mista com as suas principais contribuintes: a psicologia, que teve na história da avaliação educacional uma grande influência, e, também, na compreensão do desenvolvimento da escrita, bem como a linguística, que é a área de estudos que condensa a compreensão do sistema em suas mais variadas especificidades.

As datas de produção das pesquisas se concentram entre o ano de 2006 e 2019, com exceção dos anos 2008 e 2013, tais apontamentos serão descritos com mais detalhes nas exposições subsequentes deste estudo. Quanto ao perfil dos autores, percebeu uma prevalência feminina, uma vez que, dos 16 estudos, 15 autoras são do sexo feminino e apenas 1 é do sexo masculino. Quanto às instituições de ensino superior (IES) de onde decorrem os estudos encontrados, todas são universidades brasileiras, distribuídas em 13 universidades federais, 2 universidades confessionais e 1 universidade estadual.

Das regiões de onde provêm os trabalhos, percebeu-se uma grande concentração na Região Nordeste, com 11 trabalhos; a segunda região que ganhou destaque foi a Sudeste, com 4 dos trabalhos; e a Região Sul, com 1 trabalho. Uma hipótese favorável para justificar a concentração das pesquisas sobre a temática no Nordeste se deve aos programas de alfabetização e avaliação que ganham cada vez mais destaque no país e se estendem, das exitosas experiências, para o restante das regiões, como é o caso do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Como se pode constatar, há uma multiplicidade entre as pesquisas encontradas. Embora elas tratem, direta ou indiretamente, sobre escrita e avaliação nos anos iniciais, fez-se necessário uma categorização, uma vez que as mesmas tratam do tema central em discussão neste estudo, mas não se encaixam todas em um perfil-padrão de discussão e objetivos. Dessa forma, três categorias foram elencadas, como se pode observar nas descrições do quadro abaixo.

Quadro 5 - Categorias elencadas

Categorias	Título dado	Quantidade de trabalhos
01	Práticas avaliativas na alfabetização	08 trabalhos
02	Implicações didáticas ao ato de avaliar das avaliações externas	02 trabalhos
03	Instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais	06 trabalhos

Fonte: elaboração própria.

Com o auxílio do quadro acima, foram elencadas e descritas a categorização dos estudos encontrados, para que, por meio delas, fosse possível compreender melhor cada pesquisa,

alcançando, assim, os objetivos propostos para a busca de tais. Dessa feita, têm-se, acima, 3 categorias. A primeira, com 8 dos trabalhos, versa sobre práticas avaliativas nos anos iniciais. Esses estudos apresentam experiências exitosas em turmas específicas dos anos iniciais sobre a ação avaliativa no contexto diário do processo de alfabetização.

A segunda categoria, com 2 trabalhos, investiga as implicações didáticas ao ato de avaliar das avaliações externas. Procuraram aferir como a avaliação externa pode influenciar a prática de ensino e avaliação na alfabetização, e como pode contribuir em alguns aspectos para melhor direcionar o ensino, bem como a prática avaliativa. A terceira categoria, com 6 trabalhos, descreve alguns exemplos de instrumentos avaliativos para a escrita. Os interesses circundam entre exemplos, validação e experiências exitosas de instrumentação válidas para avaliar o processo de aquisição da escrita.

Assim, pode-se assinalar que cada categoria condensa uma quantidade expressiva de estudos que devem ser esmiuçados para sua devida apreciação e descrição. Dessa forma, a seguir, em quadros e redações de textos, serão exploradas e descritas cada uma, organizadas sob a forma que foram elencadas anteriormente.

3.1.2 Categoria 1: práticas avaliativas nos anos iniciais

A primeira categoria elencada é constituída de 8 pesquisas que versam sobre práticas avaliativas nos anos iniciais, divididas em 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado dos seguintes autores: Oliveira (2006); Furlanetto (2007); Alves (2010); Ribeiro (2011); Soares (2014); Lima (2015); Silveira (2016); e Ramalho (2019). O quadro a seguir descreve as especificidades das pesquisas, apresentando o ano em que foram publicadas, identificando os autores, bem como o título, objetivo e formatos dos estudos.

Quadro 6 – Pesquisas do eixo: práticas avaliativas nos anos iniciais

Autor e ano	Título	Objetivo	Formato
Oliveira (2006)	Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes	Investigar, junto a professores da escola pública do ensino fundamental, as dificuldades vivenciadas por eles, no trabalho docente específico de avaliar crianças em processo de alfabetização.	Dissertação

Furlanetto (2007)	A prática avaliativa da professora da 1ª série em uma escola municipal de Fortaleza: entre o escrito e o vivido	Compreender como vem sendo conduzida a avaliação de aprendizagem em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, a partir dos textos oficiais (Sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem, Proposta curricular do município – da alfabetização à 4ª série, Diretrizes pedagógicas para a implementação das instituições de educação – creches e pré-escolas na rede municipal de ensino de Fortaleza, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar) e da prática avaliativa da professora da 1ª série.	Dissertação
Alves (2010)	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	Verificar como as ações desenvolvidas pelo eixo de avaliação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação
Ribeiro (2011)	A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças	Investigar como a avaliação diagnóstica poderia contribuir para o êxito em alfabetizar crianças, bem como identificar fatores intervenientes nesse processo.	Tese
Soares (2014)	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem (correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, denominado também de Ciclo de Alfabetização) na produção textual escrita.	Dissertação
Lima (2015)	Avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental	Investigar as práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental quanto à avaliação dos conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita, durante o processo de alfabetização. Buscamos perceber o que as professoras avaliavam ao longo do ano letivo, como ocorria essa avaliação e o que faziam com os resultados obtidos, nas	Dissertação

		avaliações, para orientar suas práticas em sala de aula.	
Silveira (2016)	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa	Identificar e analisar como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras do final do ciclo de alfabetização estão dialogando com a proposta de avaliação de uma cadeia multiplicadora de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação
Ramalho (2019)	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	Compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de uma professora de Águas Belas-PE.	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar acima, as pesquisas versam sobre as práticas avaliativas no ciclo alfabetizador. Embora os objetivos se distanciem nas descrições, logo em seguida é possível perceber uma unicidade, tanto no que concerne à conceituação como no que se identifica e propõe nos achados e considerações.

Outro ponto em comum nas pesquisas são os procedimentos metodológicos sobre os quais estão organizadas, pois todas se descrevem como pesquisas qualitativas, algumas definem a tipologia, aferindo ser estudo de caso, pesquisa etnográfica e, em sua maioria, de campo. Os métodos de coletar dados são os mesmos em todas as pesquisas, por se tratar de pesquisas qualitativas e em campo, todas utilizam entrevistas, questionários, diários de bordo e análise documental, entre outras que se tornam desdobramentos das citadas. As descrições se organizaram em descrever os objetivos; como são tratadas e entendidas as categorias principais: alfabetização e avaliação; e quais achados e considerações tecem acerca da temática, como se pode vislumbrar adiante.

Oliveira (2006) trabalha com as duas categorias com elementos primordiais em sua pesquisa, a avaliação e a alfabetização. A autora ressalta a relação direta que ambas têm no que tange ao sucesso/fracasso e na inclusão/exclusão escolar. Dada essa premissa, explora ambas as temáticas em seus conceitos e dificuldades enfrentadas, destacando o entendimento histórico que se tem de ambas e elencando tanto o desafio de alfabetizar como o de avaliar esse processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em seu texto, evidencia que alfabetização é um processo que envolve o aprendizado alfabético da escrita e o uso desse aprendizado em seu contexto social. Em outros termos, não é meramente aprender a escrever e aprender a ler, é entender a funcionalidade e relevância de tais habilidades em sua vida diária. Para tanto, existe uma deficiência e algumas concepções enraizadas que impedem que esse processo aconteça de forma significativa. A autora aponta a avaliação da aprendizagem como um meio, quando realizada visando à construção da aprendizagem, de promover uma prática que é revisitada e ajustada de forma contínua e processual. Entendendo a avaliação como um recurso indispensável à aprendizagem, e que deve ser processada não apenas para constatar ou evidenciar aprendizados, mas para averiguar, aferir e tomar decisões, adequando a prática sempre que necessário.

Entre os principais desafios de avaliar a alfabetização apontados por Oliveira (2006), estão as questões teóricas de ordem conceitual e metodológica, um ponto comum com as demais pesquisas descritas abaixo. Embora o trabalho já tenha quase 14 anos desde a sua publicação, no ano de 2019 ainda se aponta esse desafio frente às práticas de avaliação da alfabetização, como é o caso do trabalho de Ramalho (2019), que será discutido no decorrer desta seção. Existe uma lacuna não só no que tange à formação docente, mas no próprio contexto escolar, no acompanhamento pedagógico do professor e nos próprios documentos oficiais, que estão permeados de conceitos gerais e vagos que impedem a incorporação à prática docente diária, uma vez que não se chega a recurso físico e intelectual para a docência, como aponta o estudo a seguir de Furlanetto (2007).

O elemento central discutido por Furlanetto (2007) é a avaliação da aprendizagem na alfabetização, em todo o estudo perpassa uma preocupação em compreender o que é em essência o processo avaliativo e como a compreensão desse pode impactar a ação docente, principalmente mediante as especificidades que envolve a fase da alfabetização. Nesse sentido, a mencionada autora centraliza o olhar sobre o que é avaliação e os seus desdobramentos, no sentido de responder ao anseio levantado por ela de conhecer como se dá a prática avaliativa nas diretrizes documentais e na prática docente da professora de 1ª série do município escolhido na pesquisa.

Furlanetto (2007) aponta em suas conclusões que as deficiências no processo avaliativo identificadas são múltiplas, estendem-se desde a falta de estrutura e material da escola, a ausência de acompanhamento pedagógico, interação adequada com a família, à própria formação inicial e continuada da docente, que, apesar da extensão de suas qualificações na área educacional, desconhece os teóricos que discutem a avaliação educacional e, não menos importante, os próprios textos oficiais carecem de especificidades no que tange aos

esclarecimentos acerca do processo avaliativo. A autora deixa claro que os mesmos não esclarecem satisfatoriamente, gerando, com isso, implicações diretas, uma vez que não foram identificados os princípios avaliativos gerais na prática da professora.

Assim, entende-se o desdobramento de uma prática engessada, que não dá conta de avaliar esse momento da escolarização, que exige não apenas disposição, mas conhecimento aprofundado das nuances que a cercam. Alfabetizar não é apenas ensinar a escrever e a ler, está para além disto, e avaliar essas habilidades não é apenas aferir quem sabe ler e quem sabe escrever, é dar conta de acompanhar o processo em seu contínuo caminho, averiguando e ajustando a prática, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Alves (2010), que tenta apontar como programas de avaliação podem contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

A pesquisa desenvolvida por Alves (2010) descreve a avaliação como colaboradora indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, exemplifica essa contribuição por meio do PAIC, programa que se tornou política de educação do estado do Ceará a partir de 2007 e que visa alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade. O mesmo ganhou espaço, inicialmente, nos demais estados do Nordeste, estendendo-se, agora, ao restante do país.

Conforme a autora, o PAIC impulsionou no estado iniciativas de estudos sobre a avaliação, tanto em seus desdobramentos teóricos como em metodologias, práticas e instrumentais avaliativos. Os relatórios emitidos pelo programa permitem ajustes, readequações e correções de falhas. Alves (2010) aponta que entender as contribuições desse programa à prática avaliativa é vital, uma vez que é necessário revisar as práticas avaliativas, de modo que estejam associadas às práticas pedagógicas e intimamente interessadas na aprendizagem (contínua, processual e inerente a cada aluno).

Dessa feita, vai discorrer, inicialmente, sobre alfabetização, diferenciando o que se entendia para o que hoje se compreende desse processo. Com isso, corrobora com Oliveira (2006) e Furlanetto (2007) no tocante ao entendimento de que alfabetização é um processo de aprender a escrever e a ler, mas não apenas isso, ou melhor, está além disso, implica usar socialmente tais habilidades, empregando-as coerentemente em seus contextos sociais.

A avaliação, como nas perspectivas das autoras supracitadas, é um processo que deve acompanhar o ensino e a aprendizagem, averiguando-o, analisando-o e reajustando-o. Aliado às práticas pedagógicas e a serviço da aprendizagem, e que esta se dê de forma significativa e útil aos educandos. Alves (2010) apontou em suas considerações que o programa foi um divisor de águas para o processo de alfabetização, conforme os relatórios emitidos em 3 anos de

aplicação, mostrando significativas mudanças na prática docente e no desempenho dos alunos. A mesma ressalta que o programa veio para melhorar a qualidade da educação nos anos iniciais.

A forma de organização do programa tem ganhado espaços e se desdobra em outras pesquisas, as quais ressaltam a eficiência de uma prática avaliativa coerente, como a tese de doutoramento de Ribeiro (2011). A autora problematizou a ação pertencente ao eixo de avaliação externa do programa, a avaliação diagnóstica, e a partir desse ponto se dispôs a investigar como a avaliação diagnóstica poderia contribuir para o êxito em alfabetizar crianças, bem como identificar fatores intervenientes nesse processo.

Nessa premissa, segue conceituando e refletindo sobre as categorias principais do trabalho, a alfabetização e a avaliação. Pode-se aferir que há uma conceituação comum até aqui para alfabetização, e essa é a que a desvincula de um processo meramente mecânico para um processo de uso social, situando aqui o letramento como elemento indissociável à alfabetização. No que diz respeito à avaliação, relembra sua historicidade centrada na medida e discute a busca de uma prática coerente na qual a avaliação cumpra, de fato, sua função, um recurso ao ensino e verdadeiramente interessada na aprendizagem.

Nesse sentido, deverá percorrer um caminho que estuda a prática para entendê-la e ajustá-la, fazendo inferência não apenas no final dos ciclos, mas já emitir parecer no início do processo e seguir nessa perspectiva de compreendê-la e retroalimentá-la. E é essa a hipótese da pesquisa, confirmada e descrita em alguns pontos em suas análises e considerações. Conforme Ribeiro (2011), a avaliação diagnóstica, aliada de uma prática comprometida e coerente, contribui de forma significativa no contexto da aprendizagem dos alfabetizandos. Mas, essa só pode contribuir, conforme as considerações da autora, se utilizada adequadamente aos fins propostos, o que inclui: manusear devidamente resultados; delinear e dar cumprimento às intervenções pedagógicas; e dar suporte e acompanhamento ao trabalho do professor.

Já Soares (2014), em contraste com Ribeiro (2011), aponta questões complexas que dizem respeito tanto à alfabetização como à avaliação. O texto vai centralizar as questões referentes à avaliação da produção textual escrita nos anos iniciais e, principalmente, nos três primeiros anos (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), que se consolidaram a partir do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa consolidado em 2012 para dar suporte à alfabetização na idade certa até o 3º ano do ensino fundamental.

A autora discorre em um único capítulo acerca das questões referentes à alfabetização e à avaliação da mesma, centralizada, como já mencionado, na ação avaliativa da produção textual. Dessa forma, defende o ponto de vista em torno da aprendizagem da escrita, que se centra no sociointeracionismo, em que, conforme a autora, o processo de ensino e aprendizagem

leva em consideração o ambiente social e histórico dos sujeitos, e no que diz respeito à leitura e à escrita, entende-as em sua utilidade, aplicabilidade e uso adequado no cotidiano diário do discente.

Correlacionando esses pontos à avaliação, tece duras críticas aos modelos vigentes e observáveis de conduta avaliativa na escola. Para a autora, medir e classificar não são formas de subsidiar e auxiliar a avaliação, a prática avaliativa adequada, nesse ponto corrobora com Ribeiro (2011), pois seria uma avaliação que considera que nem todos partem de um mesmo ponto de partida e que muito menos chegam ao mesmo nível de desenvolvimento, pelo contrário. Nesse sentido, ressalta a necessidade de uma avaliação não excludente, que se interessa, de fato, em apontar os avanços e não se concentra em comparações e classificações.

Entretanto, não é o que encontra em seus resultados e que aponta em suas considerações. Para Soares (2014), embora se perceba os esforços tanto na fala docente como na execução de suas práticas, ainda há uma distância teórico-metodológica em transpor didaticamente, principalmente no que diz respeito à avaliação da produção textual escrita.

A pesquisa de Lima (2015) preenche as lacunas apontadas por Soares (2014). Primeiro, em sua delimitação e nos procedimentos e métodos de coleta, a autora não se restringe apenas em apontar percepções, não que não sejam relevantes, mas pretende aprofundar essas percepções tentando compreender como estão correlacionadas, na prática, com a ação avaliativa. O texto apresentado na referida dissertação entrelaça teoria e prática constantemente, evidenciando a construção de uma ação coerente de ensino que caminha em direção às aprendizagens significativas.

Isso se dá, inicialmente, compreendendo as especificidades que cercam o processo de alfabetização e, conseqüentemente, da sua avaliação. Lima (2015) trata ambas as categorias de forma interligada, confirmando a hipótese de que o método de ensino ou concepção de ensino reflete ou define o procedimento avaliativo. E é exatamente nessa premissa que, teoricamente, a autora apresenta as categorias, situa os métodos de alfabetização e sua conseqüente ação avaliativa.

Na perspectiva tradicional, a autora apresenta a concepção de alfabetização puramente mecânica, em que o processo é descrito, pura e simplesmente, como a habilidade de ler e escrever, e a avaliação uma ação excludente, classificatória e pontual. No contraponto, descreve as novas perspectivas de alfabetização, como é o caso do método da psicogênese, que concebe a aprendizagem da escrita para além das habilidades de saber ler e escrever, situada em contexto evolutivo e que se dá por fases, e seu desenvolvimento compreende que ler e escrever fazem, sim, parte do processo, mas de uma forma centrada no uso social, na vida diária dos educandos.

A avaliação, nessa premissa, deve dar conta de subsidiar o processo, ela não é apenas para apontar quem aprendeu e quem não aprendeu, mas deverá acontecer de forma contínua, processual e inerente a cada aluno.

Dessa forma, Lima (2015) traz à tona a reflexão de que existe, de fato, especificidades nessa etapa que dizem respeito à alfabetização, e que não é necessário apenas ter conhecimento teórico desse período, linguisticamente falando, mas é necessário compreender enquanto docente: como avaliar esse processo; em quais formatos; quais instrumentais; e o que fazer com os resultados extraídos ao longo do processo, entendendo que os mesmos podem auxiliar na orientação da prática docente. Assim, para Lima (2015, p. 41-42), a utilização da prática avaliativa na alfabetização se dá “[...] como um mecanismo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e subsídio para organização e planejamento em sala de aula”.

Em seus resultados, Lima (2015) aponta que as professoras pesquisadas entendiam essa importância e praticavam a avaliação com essa coerência, entendendo e atendendo as demandas distintas, construindo, com isso, em um processo contínuo e com variedade instrumental, uma prática que atende as demandas dessa etapa, reconhecendo a relevância da ação avaliativa para a alfabetização e conduzindo-as condizentes com as aprendizagens acerca da leitura e da escrita.

Silveira (2016), em sua pesquisa, propôs investigar como as práticas avaliativas do final do ciclo de alfabetização dialogam com a proposta avaliativa do Pnaic. Para tanto, explora, por meio da pesquisa documental, todo o documento normativo do referido programa, seus eixos norteadores e componentes. A autora explora as categorias avaliação e alfabetização a partir das concepções expressas no mesmo.

O Pnaic tem por meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, sua aplicação se estende, especificamente, às séries que pertencem ao ciclo alfabetizador: 1º, 2º e 3º do ensino fundamental I. Sendo assim, seus eixos se organizam sobre tal meta, por essa razão, um de seus principais pontos é a formação continuada dos professores alfabetizadores e o outro é a avaliação. O programa tem um sério comprometimento com a formação dos professores dessas turmas do ciclo, pois compreende que assim consegue atualizar e unificar o trabalho, no sentido de conseguir garantir o cumprimento da meta, de forma geral, nos municípios.

Autora, como dito anteriormente, concebe as categorias alfabetização e avaliação a partir do que é descrito no Pnaic. Dessa forma, organiza o eixo avaliação a partir dos três componentes citados no programa: primeiro, as avaliações processuais; segundo, o registro em sistema informatizado desse processo; e terceiro, a avaliação nacional para coletar a consolidação do processo. A perspectiva de alfabetização, conforme Silveira (2016) corrobora com as demais autoras supracitadas nessa categoria, é aquela que se entrelaça ao letramento e

entende a indissociável relação entre ambos. Assim, escrita e leitura não são, apenas, cópias e decodificações, mas se estende ao uso no contexto social de vida dos educandos, um aluno alfabetizado é aquele capaz de empregar bem as habilidades em seu uso social diário.

Voltando aos objetivos propostos na pesquisa, Silveira (2016) observou o diálogo entre o dito e o vivido no que concerne às práticas avaliativas, porém, não com algumas incompatibilidades. Mas, os eixos contribuem de forma satisfatória nessa resolução, porque embora perceba práticas que não coincidem, as formações conseguem atingir, e já se percebe grandes renovações, principalmente no que tange ao confronto do estilo de avaliação mais tradicional, que está, em última instância, restrito ao instrumento prova. Observa-se esse esforço docente em variar a instrumentação com o entendimento que a perspectiva de avaliação formativa proposta pelo programa deve estar a serviço da aprendizagem da escrita e da leitura, e entende que essa aprendizagem é processual e se dá sobre uma crescente. No que se refere às hipóteses, a avaliação, nesse sentido, deve dar conta de subsidiar tal evolução.

A pesquisa de Ramalho (2019) se insere, de forma relevante, neste estudo, pois a autora objetivou compreender as formas avaliativas que subsidiam os saberes dos discentes sobre escrita e como esse processo avaliativo refletia na construção das ações docentes das professoras do locus pesquisado. Para tanto, organizou, teoricamente e de forma enriquecedora, as categorias centrais, alfabetização e avaliação. Primeiro, discute a alfabetização, situando sua variedade de método e partindo de uma compreensão que corrobora com Silveira (2016), de não separar alfabetização e letramento, entendendo-os como complementares e inseparáveis. Nessa ponte, discute o letramento especificamente, no trabalho um tópico se destina a ele, e vai desdobrando o assunto e estabelecendo a ponte com formação e prática docente, bem como a avaliação da aprendizagem.

Ramalho (2019) aborda as categorias em concordância com as demais autoras aqui citadas, e conclui em seus achados que, embora as práticas avaliativas da docente atendam formalmente o que a Secretaria de Educação (SEDUC) exige, os modelos oferecidos se tornam insuficientes, uma vez que não conseguem apontar, de fato, a situação dos discentes, a despeito do SEA. Frente a essa realidade, identificou um ponto de extrema relevância aqui: a professora construiu seus próprios instrumentos avaliativos, conforme atesta Ramalho (2019), os quais eram condizentes com suas ações alfabetizadoras. Embora sua prática se aproximasse da perspectiva tradicional, suas ações incorporaram inovações e reflexões constantes, por fim, nenhum programa que normatize a alfabetização foi identificado, a não ser algumas orientações formativas do Pnaic.

Frente aos 8 trabalhos descritos nesta primeira categoria, percebeu-se uma unidade de conceitos, tanto no que concerne à alfabetização como à avaliação. Pode-se aferir que as pesquisas têm, em âmbito conceitual, nas categorias tratadas, uma unicidade. Compreendem alfabetizar para além de concepções técnicas, compreendendo que o sujeito só é possuidor das habilidades, ler e escrever quando consegue empregar seu uso de forma coerente em seu contexto diário em sociedade.

Acerca da avaliação, os estudos percebem que existe um enraizamento que compreende avaliar como medir e confunde processo com o instrumento (prova), limitando seu uso e contribuição. Os estudos buscam refletir sobre as contribuições dos processos avaliativos na prática docente, principalmente direcionando a se interessar verdadeiramente pela aprendizagem, compreendendo que a mesma se dá de forma contínua e processual, não é estática, nem irrevogável, mas subsidia o ensino e aprendizagem direcionados, adequando e refletindo sobre a prática. Como pode ser observado nos exemplos a seguir, embora contraditórios, são complementares e necessários nesta discussão.

3.1.3 Categoria 2: implicações didáticas ao ato de avaliar das avaliações externas

A segunda categoria aqui delimitada, com 02 pesquisas, disserta sobre as implicações didáticas das avaliações externas no contexto alfabetizador. Ambos os estudos são dissertações de mestrado em educação, dos seguintes autores: Silva (2012) e Costa (2018). O Quadro 7 está organizado por ordem da data de publicação, com títulos, objetivos e formato do trabalho, como se constata a seguir.

Quadro 7 – Pesquisas do eixo: implicações didáticas das avaliações externas

Autor e ano	Título	Objetivo	Formato
SILVA (2012)	Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental	Verificar se é possível avaliar em larga escala a escrita de textos de alunos do 1º ano do ensino fundamental.	Dissertação
COSTA (2018)	O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento?	Analisar as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental de um município da região norte cearense, tomando por base os tipos ideais de ensino da escrita que norteiam essas práticas e as atividades que são propostas para as crianças.	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima apresenta as duas dissertações que tratam sobre avaliação externa na alfabetização, mesmo sendo uma categoria excluída nos critérios de busca na plataforma, as duas pesquisas se tornaram relevantes na medida em que eram lidas. Apesar de haver uma divergência nos objetivos, ambas destacam aspectos que não podem ser descartados, principalmente quando o assunto é avaliação da escrita e da leitura. As metodologias empregadas nas pesquisas são de natureza qualitativa, fazendo uso de seus principais instrumentos: entrevista, questionário e análise documental. As descrições a seguir se detêm em apontar os objetivos, descrever a estruturação teórica em volta das categorias em análise e aponta os achados e considerações, promovendo reflexões sobre os mesmos.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2012) teve como pretensão verificar se é possível avaliar em larga escala a escrita de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Para o alcance de tal objetivo, passou a analisar as produções escritas de crianças pertencentes à turma de 1º ano nos pré-testes aplicados pela equipe do PAIC. Durante essa análise, pontos fundamentais foram observados, capazes de levantar possíveis critérios de análises, e eles têm por tentativa considerar aspectos primordiais que devem ser levados em consideração na escrita dos discentes nessa etapa.

O levantamento teórico trata, de forma satisfatória, ambas as categorias. Situa a avaliação, primeiramente, em seu contexto histórico e concepções. Discute sua inserção no contexto brasileiro, assim como as iniciativas estaduais no Ceará (lócus da pesquisa). A outra categoria, alfabetização, é inicialmente discutida a partir de sua relação, direta e necessária, com o letramento, em seguida, descreve como é concebida no estudo a construção da escrita infantil, encerrando o tópico com o ponto que liga leitura e escrita como saberes relacionados e indissociáveis. O quarto capítulo da referida dissertação interliga os capítulos das categorias, levantando e descrevendo os programas pioneiros que avaliam a produção escrita de alunos no ensino fundamental.

Em seus achados e considerações, concluiu a relevância da pesquisa, principalmente por sensibilizar e voltar o olhar para as especificidades desse momento de aquisição da escrita, concluindo, também, que por meio desse olhar e da delimitação a partir dos testes, ser possível avaliar a escrita em larga escala, mas pontuando que é necessário olhar essa forma de avaliação não meramente como resultado do desempenho do grande número pesquisado, mas se valer de tais dados como diagnósticos e estes com vistas a intervir nas aprendizagens.

Em contrapartida, o estudo de Costa (2018) aborda outro aspecto das avaliações externas. Em sua pesquisa, analisa as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental, apresentando como base os tipos ideais de ensino da escrita que

orientam essas práticas e as atividades que são ofertadas aos discentes. O lócus do estudo foi escolhido por ter avançado do último lugar do *ranking* para o primeiro, não de forma gradativa, mas repentinamente, o que levou a autora às hipóteses de que as práticas de ensino não se centravam em alfabetizar os educandos, mas em treiná-los para essas avaliações externas, visando aos benefícios criados de incentivos às instituições escolares.

Como fundamentação teórica, situa as concepções de escrita, de alfabetização e de letramento, descrevendo-as e diferenciando-as; disserta sobre o ensino da escrita e tece alguns comentários e reflexões sobre o problema da alfabetização no contexto das avaliações externas. É interessante que sua produção respalda bem pontos essenciais para contra-argumentar as práticas de treinamento no ensino da leitura e da escrita, deixando perceptível a concepção de que as ações ler e escrever não podem ser mediadas a partir de um alvo tão simplista, pois seu ensino deve se interessar em tornar o discente alguém capaz de empregar bem em seu contexto social a leitura e a escrita.

Costa (2018), a partir das análises, elencou três tipos ideais de ensino da escrita que perpassam as práticas pedagógicas das professoras: primeiro, o ensino mais voltado à compreensão e constituição do código a ser lido; segundo, a introdução à escrita como uma prática social, mas bem limitada, conforme a autora; e terceiro, um ensino na perspectiva de treinamento para as avaliações externas, o que a faz concluir que o estado, lócus da cidade da pesquisa, precisa rever seu sistema de avaliação externa, pois, conforme a autora, essas políticas avaliativas têm interferido diretamente nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Ambas as autoras destacam pontos relevantes em suas pesquisas. Silva (2012) aponta que é possível avaliar em larga escala a escrita dos discentes, mas traz as ressalvas necessárias para que essa avaliação não seja, apenas, para medir. Elenca que critérios foram sistematizados, principalmente, para conseguir ter dados fidedignos de uma grande população. Aponta, ainda, que os dados não devem se limitar ao desempenho, mas se valer dos resultados como diagnósticos possíveis de serem usados em intervenções no processo de ensino e na aprendizagem.

Já Costa (2018), preocupa-se em apontar como o mau uso das avaliações externas pode interferir e prejudicar o processo de alfabetização, visto que desvincula as práticas pedagógicas, de ensino da leitura e da escrita, de seus reais objetivos. Faz-se necessário repensar ambos os pontos discutidos, tanto o que assinala ser possível avaliar a escrita em larga escala quanto o que culpa as avaliações externas pelo uso político feito com vistas a incentivos de ascensão. A aquisição da leitura e da escrita é um momento permeado por especificidades, avaliar esse processo é considerar os múltiplos fatores que o permeiam. À vista disso, é necessário refletir

sobre quais instrumentos avaliativos estão sendo usados para subsidiar essas aprendizagens, e perguntar-se: esses realmente conseguem cumprir com seus objetivos?

3.1.4 Categoria 3: instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais

A última categoria aqui elencada aborda as pesquisas que, especificamente, dissertam sobre os instrumentos que avaliam a leitura e a escrita nos anos iniciais. Entre os estudos encontrados, têm-se 5 dissertações e 1 tese, dos seguintes autores: Diana (2007); Helmer (2009); Araújo (2011); Coimbra (2015); Sampaio (2017); e Pereira (2019). Para uma visualização geral, as pesquisas estão organizadas no quadro abaixo, primeiro, pelas datas de publicação, seguidas dos títulos, objetivos e formatos, como se pode observar adiante.

Quadro 8 - Pesquisas do eixo: instrumentos avaliativos da escrita nos anos iniciais

Autor e ano	Título	Objetivo	Formato
DIANA (2007)	Tele-avaliação: validação da bateria de avaliação de leitura e escrita (BALE) on-line	validar 5 dos 11 testes que compõem a versão computadorizada da BALE On-Line (Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita) para crianças do ensino fundamental I.	Dissertação
HELMER (2009)	A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino fundamental	Elaborar instrumentos avaliativos, a partir de um trabalho colaborativo entre professoras, parceiras da pesquisa, e pesquisadoras, abordando as concepções sobre avaliação das participantes, as características que elas atribuíam aos instrumentos avaliativos e as implicações que tais instrumentos trariam ao processo de intervenção docente.	Dissertação
ARAÚJO (2011)	Avaliação da leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas: um estudo a partir do protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas PACL	Analisar a relação entre habilidades cognitivas e metalinguísticas e o desempenho em leitura e escrita no primeiro ciclo do ensino fundamental.	Dissertação
COIMBRA (2015)	Instrumento de avaliação da escrita: repertório inicial	Aplicar e analisar um instrumento de avaliação de escrita (IAEs-I) para crianças no ciclo I do ensino	Tese

		fundamental, visando a subsidiar a atuação dos professores.	
SAMPAIO (2017)	Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental I	1 teve como objetivo elaborar um instrumento de avaliação da produção de texto narrativo (PROAPTEN) para escolares do ensino fundamental I. / O Estudo 2 teve como objetivo caracterizar e comparar o desempenho dos escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em produção textual de texto narrativo, bem como verificar a relação entre a estrutura narrativa com vocabulário, consciência sintática e leitura dos escolares.	Tese
PEREIRA (2019)	Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização	Investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º ano do ciclo de alfabetização.	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

Como é possível visualizar no quadro, os estudos se interessam em discutir a avaliação da escrita, mas de uma forma mais aplicável, ora querendo levantar instrumentos que dão conta de avaliar a leitura e escrita, ora propondo e validando instrumentais, por meio de diferentes suportes, para subsidiar as habilidades citadas acima. As metodologias empregadas nas pesquisas se dividem em quanti-qualitativas, mas, apesar de mesclar ambas, a maioria dos dados foi expressa em dados de forma estatística. As descrições adiante se organizam em descrever os objetivos das pesquisas, bem como dos instrumentos e possíveis critérios levantados nos trabalhos para avaliar a leitura e a escrita, como também apontar os achados e conclusões que se chegou nos estudos.

A primeira pesquisa delimitada tem um viés técnico-quantitativo, acredita-se que por se tratar de um trabalho de um programa de pós-graduação em psicologia, a autora, Diana (2007), traz em sua escrita um caráter mais técnico, o que não anula o valor do trabalho, mas desafia o campo da educação e, principalmente, o estudo que aqui está se constituindo, pois se entende aqui que a validação das habilidades leitura e escrita não se reduzem apenas aos aspectos cognitivos, mas tenta buscar e listar as diferentes nuances que poderão ajudar nessa validação.

Diana (2007) tem como objetivo validar testes psicológicos que visam avaliar funções cognitivas. Ela se utiliza do recurso Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita (BALE), ferramenta aplicável por intermédio de ferramentas tecnológicas. Por isso, em seu título traz o

termo teleavaliação, porque os testes foram validados a distância, via *Internet*. O público-alvo da pesquisa é composto por crianças dos anos iniciais de escolas públicas e privadas. Como dito anteriormente, a autora teve uma pretensão com um viés mais técnico, a partir da abordagem cognitiva da psicologia.

Dessa forma, em sua construção teórica aborda as etapas, na psicologia, para a construção de um instrumento de avaliação. O referido capítulo não traz os desdobramentos que envolvem a avaliação da aprendizagem, por essa razão, apontou-se como um desafio para o cenário da educação entender o valor da psicologia no campo educacional. No entanto, entende-se, do mesmo modo, que a contribuição, mesmo que condense em grande parte a área que está sendo constituída, deve conhecer o cenário educacional, ausente disso, é necessária uma adequação por um licenciado apto ao exercício do magistério que lidará direto com o processo.

Após a delimitação técnica da construção dos instrumentos de avaliação, Diana (2007) vai tratar sobre as tecnologias de avaliação computadorizadas de funções cognitivas. Dada a época de publicação do trabalho, entendeu-se aqui o interesse por defender e apresentar recursos via *Internet* que auxiliam nessa validação. Em seguida, descreve a BALE, em sua constituição e funcionamento.

Nota-se que, pelo caráter que a pesquisa possui, faltaram elementos teóricos que situem o autor quanto à alfabetização, tanto no sentido teórico como metodológico. É necessário lembrar que não é um trabalho em educação, mas com uma perspectiva psicológica, a fim de entender os processos que envolvem as funções cognitivas. Mas, ainda assim, é necessário discutir ambas as categorias que se dão dentro do processo de alfabetização. Os achados e conclusões apresentados em dados estatísticos apontam para o desempenho demonstrado pelas crianças, evidenciando perfis que conseguiram construir e dificuldades entre as redes de ensino.

Diferente da pesquisa descrita acima, Helmer (2009), em seu estudo, traz proposições muito pertinentes para o cenário da avaliação da aprendizagem escolar, principalmente no que tange aos instrumentos que avaliam a leitura e a escrita de forma pontual, porém, com a completude entre ambos os campos que envolvem as habilidades. Por ser uma pesquisa qualitativa, com sua tipologia dentro da perspectiva colaborativa, tem uma construção, apesar de subjetiva, bem completa no que se espera de uma discussão sobre avaliação educacional.

Helmer (2009) teve como objetivo elaborar instrumentos avaliativos, de forma colaborativa com um conjunto de docentes que abarcassem e refletissem sobre suas concepções de avaliação, características que atribuem aos instrumentos e implicações que esses poderiam proporcionar no processo da ação docente. Percebe-se uma visão de avaliação que está para

além de apontar o desempenho. Nessa visão, a autora está a dizer que, no conjunto de construção de um instrumento de avaliação, o desempenho é extremamente importante, a constituição técnica também, mas as impressões e implicações do conjunto que os elabora soma, agrega e dá validade para tal instrumentação.

Em sua construção teórica, a autora disserta sobre a avaliação e suas implicações, bem como os instrumentos avaliativos. Concentra-se em ressaltar a importância do ciclo cumprido pela avaliação, diferenciando-a dos processos que se encerram em medidas e classificações. É nos métodos e nas análises que expõe os pressupostos sobre a escrita e a leitura, abordando seus eixos e campos, toda essa situação para elucidar questões referentes à elaboração do instrumento avaliativo. Por fim, em seus achados, retrata que o insucesso dos instrumentos se concentra na falta de clareza e sistematização do processo avaliativo, e que isso implica superficialidade. Aponta, ainda, que deve haver um olhar sobre a importância dessa sistematização, pois perceberam que essa atividade reflexiva sobre tais instrumentos auxiliou em uma melhor compreensão do processo de leitura e escrita.

Outra pesquisa, fruto de um programa em psicologia, é a dissertação de mestrado de Araújo (2011), diferente da primeira pesquisa aqui descrita, e mesmo sendo ambas de programas de pós-graduação em psicologia cognitiva, a autora traz o diferencial que foi apontado inicialmente como necessário. Embora se discuta a temática dentro da área que compete à psicologia, é necessário, já que se tem a pretensão de contribuir com a educação, que a pesquisa esteja respaldada dentro das perspectivas e que discuta as categorias em questão, neste espaço, especificamente: leitura e escrita.

Araújo (2011) teve como objetivo analisar a relação entre as habilidades cognitivas e metalinguística e o desempenho em leitura e escrita no primeiro ciclo do ensino fundamental. Para tal feito, teve como recurso e instrumento de coleta de dados o protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas. Conforme a autora, o presente instrumento se mostrou eficiente na medida em que, dentro de seu ponto de vista, é capaz de subsidiar as habilidades situadas nos campos de escrita e da leitura, que envolve os componentes auditivos, perceptivos e visuais. É com base nesses componentes que se organizará a fundamentação teórica, que se considera aqui como fundamental para dissertar sobre a temática.

Embora a pesquisa tenha um cunho quanti-qualitativo, visto que apresenta os dados e é capaz de analisá-los e refleti-los, a sua construção teórica não se reduz à objetividade dos apontamentos quantitativos, pelo contrário, tece uma discussão consistente acerca das categorias em análises, ressaltando seus conceitos, aspectos, perspectivas e refletindo sobre sua amplitude nos diferentes cenários de estudo. Por isso, concorda-se que a análise é completa,

pois articula a discussão visando contribuir com ambas as áreas em que são atuantes: educação e psicologia, as duas em suas vertentes podem dialogar sobre o eixo comum e usa isso para, de fato, levantar discussões, e, nesse caso em específico, um instrumento avaliativo que seja capaz de avaliar e usar os achados para o entendimento e resolução dos desafios enfrentados pela alfabetização.

Em seus achados e considerações, Araújo (2011) relata que entre as habilidades cognitivas e metalinguísticas há uma correlação de moderada a alta. Com base nisso, ressalta a viabilidade e a relevância de avaliá-las conjuntamente, percebendo uma linha de interdependência quando se trata de entender e subsidiar o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como de diagnósticos de dificuldades que se mostram.

Coimbra (2015) desenvolveu sua tese de doutorado em um programa de pós-graduação em educação, sendo sua linha de pesquisa do departamento que estuda a psicologia da educação. É visível na pesquisa esse delineamento entre as áreas e a ênfase nas contribuições da psicologia da educação, principalmente pelos autores que se mostram no corpo do texto, como Skinner (1957/1992), que é utilizado como base fundante. O objetivo do estudo foi elaborar, aplicar e analisar um instrumental de avaliação da escrita, que a mesma abrevia com a sigla IAEs-I, com crianças dos anos iniciais, exclusivamente com as turmas 3º e 5º anos.

O trato quantitativo e exposto estatisticamente se mostra na construção da fundamentação teórica, em que Coimbra (2015) apresenta um compilado de informações. Assim, observou-se um delineamento histórico, dados estatísticos de percentuais e datas e reflexões a partir desses, sobre três tópicos principais: dados oficiais sobre as avaliações externas que já serviram e as em vigor para averiguar a escrita, e tece uma reflexão sobre avaliação em educação. Apesar da autora pontuar na construção teórica sobre avaliação da escrita, a mesma não trata especificamente sobre a aquisição e aprendizagem da escrita.

É essencial mencionar que Coimbra (2015) expõe em sua construção que os modelos vigentes de avaliação da alfabetização não dão conta ou encerram-se na tentativa de averiguar a aprendizagem da escrita reduzindo e não apresentando dados palpáveis ou que auxiliem o docente nesse processo. Assim, inicia o processo de elaboração do instrumental que propõe em sua pesquisa. Tal construção se estabelece a partir de dois fundamentos básicos elencados pela autora: i) todas as atividades que deverão compor o instrumental são realizáveis pelos educandos do final do ciclo alfabetizador (3º ano do ensino fundamental I); ii) o instrumental terá as informações necessárias para que a docência seja capaz de aplicar e corrigir (instruções para aplicação e roteiro de correção).

O instrumental composto pelas atividades, que, em tese, todo aluno do final do ciclo alfabetizador é capaz de resolver, concentra, de forma bem extensa, todos os campos a serem avaliados no contexto da escrita, começando pelo ditado de letras e segue para palavras simples, palavras complexas, e nesta se estende às complexidades que vão desde o encontro vocálico ao encontro consonantal e as variáveis de letras como G, J, CH, X, R, L, GU e QU, dentro outras. Dita também orações, as quais seguem essa lógica básica, simples e complexas e finaliza com as produções textuais que são livres e preestabelecidas.

Nas análises e considerações, Coimbra (2015) pondera sobre os pontos mencionados anteriormente e sujeitos à averiguação, para a descrição, utiliza-se das tabelas e da redação de texto, apontando o desempenho tanto dos discentes das turmas de 3º ano como comparando-os com os das turmas de 5º ano. Mediante os achados expostos em dados apresentados estatisticamente, a autora assinala que o instrumento avaliativo elaborado e aplicado é capaz de reconhecer e distinguir os repertórios dos alunos em ambas as turmas. Aponta, ainda, mudanças na construção e propondo sua aplicação em pesquisas futuras nas demais turmas dos anos iniciais. A supracitada autora tem uma construção consistente e rica em dados, o instrumental é completo, porém, a dificuldade de sua aplicação é apresentada pelos docentes que tiveram acesso a ele, e que sugeriram sua aplicação de forma fragmentada, dando-se mediante os processos que envolvessem cada ponto e conteúdo.

Já Sampaio (2017), segue uma dinâmica parecida, porém, em sua tese de doutoramento, elaborou e aplicou um protocolo de avaliação de produção textual nos anos iniciais, especificamente nas turmas de 3º a 5º anos, sobre um viés quantitativo e exposto estatisticamente. O estudo se divide em dois objetivos principais. Inicialmente, a citada autora se preocupou em elaborar um instrumento de avaliação da produção textual, para tanto, essa construção perpassou quatro etapas consideradas como necessárias, que são as seguintes: primeiro, fez-se um levantamento dos estudos sobre avaliação da produção textual no Brasil, com o objetivo de conhecer os modelos e definir as atividades que deveriam compor o instrumento.

A segunda etapa se destinou a demarcar o público-alvo para aplicação do instrumento avaliativo, momento em que foram definidas as turmas e o que se esperava de desempenho no âmbito das habilidades e competências desenvolvidas na produção textual narrativa de cada turma. A terceira etapa foi o momento de traçar os temas que deveriam ser seguidos para a construção da narrativa pelos sujeitos pesquisados. A quarta e última etapa da construção delimitou os critérios de análises. Nesse espaço definiu o tempo de aplicação, as devidas coordenadas e observações necessárias para a construção da produção textual das crianças.

O segundo objetivo apresentado por Sampaio (2017) na referida pesquisa se interessou em caracterizar e comparar o desempenho apresentado no instrumental elaborado com o Protocolo de Avaliação da Produção de Texto Narrativo (PROAPTEN), no qual se avaliou a estrutura narrativa e os mecanismos de junção e ortografia. Antes de apontar os achados, é relevante aludir que o arcabouço teórico que traz fundamentação ao trabalho está estruturado objetivamente em um capítulo que inicia a discussão tratando sobre a aquisição da escrita, segue descrevendo as habilidades de produção textual e finaliza dissertando sobre o texto narrativo.

Após atingir os objetivos anteriormente citados, Sampaio (2017) assinala em seus achados e considerações, apresentados no corpo do texto de forma estatística, que há uma concordância moderada e boa no grau de narrativização das produções. Além disso, tanto os mecanismos de junção como de ortografia evoluem sobre o efeito escola, ou seja, na medida em que avançam na escolarização, aperfeiçoam esses índices. Quanto às demais implicações desse processo avaliativo, não foi possível estatisticamente, com base no método usado, aferir algo. A autora pondera, ainda, sobre a eficácia do protocolo para avaliar e caracterizar a produção textual, mostrando-se como instrumento auxiliar, tanto para docentes como para clínicos atuantes da área educacional.

O estudo desenvolvido por Sampaio (2017) é uma contribuição relevante para a discussão acerca dos instrumentais de avaliação da produção escrita dos discentes dos anos iniciais. Embora se reduza em expor os achados estatisticamente, a riqueza da construção e da delimitação do instrumento é vital, principalmente para definir e discutir critérios de análises, e é nesse ponto que se sentiu falta de uma fala que desse conta de apresentar os demais condicionantes que cercam esse processo. No entanto, a construção se tornou fundamental e trouxe a deixa para continuação, principalmente para dar conta de expor, com caráter mais qualitativo, as nuances que permeiam o processo de aquisição e avaliação da produção escrita.

É o que, notadamente, Pereira (2019) expressa em sua pesquisa. Com o objetivo de investigar como duas docentes, especificamente, conduzem o processo de avaliação da produção de texto de discentes do 3º ano, turma final do ciclo de alfabetização, a autora organiza e expressa os achados a partir da abordagem qualitativa, fazendo uso do estudo de caso e se valendo dos mais diferentes instrumentos característicos da pesquisa qualitativa, como: a observação e seu registro diário em campo, as entrevistas e aplicação de questionário, bem como a análise documental dos trabalhos das crianças com o olhar e avaliação das docentes.

Para subsidiar teoricamente o estudo, a autora disserta sobre tópicos essenciais para a discussão, com seus devidos autores, tais como: prática docente; alfabetização; produção de texto e avaliação. Nessa construção, percebeu-se uma base coerente e consistente que consegue

cruzar todo o trabalho, não se restringindo à parte teórica, mas traçando um caminho de coerência e de base para as análises e discussões. Como mencionado acima, os achados se deram a partir do acompanhamento das práticas das professoras pesquisadas. Com base nos achados, Pereira (2019) aponta que ambas as docentes se preocupavam em atender às mais diferentes especificidades da turma, inclusive variando a tipologia das atividades para atender as diferentes fases em que se encontravam os alunos.

A autora conseguiu apontar distintamente os processos avaliativos das docentes. A professora A classificou como centrada na produção textual como exercício de escrita, ausente, assim, da perspectiva discursiva. Quanto às intervenções avaliativas, mostrou como aquela que faz correções na própria escrita, apontando nas correções, individuais e coletivas, os erros, principalmente os de ordem normativos e linguísticos, mostrando uma postura indicativa e resolutiva.

Já a professora B se mostrou aliada do uso dos gêneros como objetos de ensino e também de aprendizagem. Quanto ao seu procedimento avaliativo, destaca-se o caráter formativo, que faz suas colocações em momentos individuais, de maneira dialógica e que leve o aluno à reflexão, inclusive conhecendo como se estabeleceram suas respostas, e de forma coletiva, agregando as diferentes hipóteses que são levantadas pela turma, destacando-se, assim, uma perspectiva voltada aos aspectos discursivos e o uso social da escrita.

Apesar das diferentes perspectivas, há uma preocupação em ambas as docentes em entender para avaliar a produção escrita, e, independentemente dos métodos, centrar o olhar em entender e respeitar as diferentes demandas, apontando esse processo como passo inicial para a construção de uma avaliação coerente e fidedigna da escrita infantil.

Desse modo, percebeu-se que, em todas as categorias trabalhadas aqui, há importantes pontos que merecem ser descritos e analisados. O estado da arte permitiu conhecer as discussões acerca da avaliação da escrita nos anos iniciais, inclusive se pode aferir que há uma real preocupação em entender como se dá a aquisição da escrita e como, de forma coerente, é possível refletir sobre o processo avaliativo da mesma, assim como elencar instrumentações capazes de averiguar e tomar decisões acerca desse processo.

Nessa premissa, destaca-se a relevância de incluir nesse cenário uma pesquisa que se interesse em agregar todos esses aspectos e acrescentá-los com uma discussão reflexiva e concreta acerca dos critérios de avaliação para esse processo, levando em consideração a construção sequencial e evolutiva da escrita infantil. Assim, a seguir, especificamente, entender-se-á a escrita em seus aspectos históricos e pedagógicos, bem como a avaliação educacional em seu *devenir* histórico e relevância no cenário da alfabetização.

4 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O presente capítulo endossa o arcabouço teórico que fundamenta e contextualiza as principais categorias aqui delimitadas: escrita e avaliação da aprendizagem. Neste segundo capítulo bibliográfico, objetivou-se retratar as categorias de estudo, histórica e conceitualmente: a escrita, sobre a perspectiva de Soares (2020), como representação dos sons da fala; já a avaliação da aprendizagem, sobre a perspectiva de Luckesi (2011), entendendo-a como um ciclo construtivo de averiguação, inferência e tomada de decisão.

No tópico destinado à escrita, traçou-se, inicialmente, um breve histórico para que sua contextualização e reconhecimento, como atividade social, fosse fundamentada, desde sua concepção. Em seguida, são tecidas reflexões quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, subdividindo-se em subseções que descrevem a sequência evolutiva da escrita e o seu desempenho em âmbito nacional e estadual nas avaliações externas. Para tanto, contou com a ajuda dos autores e documentos que contextualizam a temática, que são eles: Ferreiro e Teberosky (1999); Zorzi (2003); Teberosky e Colomer (2003); Pauluk (2004); Queiroz (2005); Cagliari (2007); Figueiredo *et al.* (2009); Ferreiro (2010); Oliveira (2012); Soares (2012); DCN (BRASIL, 2013); Costa, Silva e Vilaça (2013); Ana (INEP, 2016); BNCC (BRASIL, 2018); Spaece-Alfa (CEARÁ, 2018); Pinheiro (2019); Reis (2019); Saeb (INEP, 2019); Monteiro (2020) e Soares (2020).

Posteriormente, foi feita a transição para a categoria avaliação da aprendizagem, a partir da discussão sobre o desempenho em escrita nas avaliações externas. Para compreensão de seu contexto, no primeiro tópico foi descrito um breve histórico da categoria, após, em um segundo tópico, conceituações e reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, dividindo-se em duas subseções, uma que trata das modalidades da avaliação e outra sobre o ciclo que a mesma percorre para cumprir suas funções. Do mesmo modo, para descrever o contexto, utilizou-se das obras e contribuições dos autores: Depresbiteris (1998); Vianna (2000); Demo (2002); Guerra (2007); Parente e Rodrigues (2010); Lima (2010); Luckesi (2011); Kenski (2012); Libâneo (2013); Vianna (2014); Parente *et al.* (2014); Sant'anna (2014); Roldão e Ferro (2015); Souza, Lima e Albuquerque (2017); e Abreu, Sousa e Lima (2019). Como se pode observar a seguir na leitura deste capítulo.

4.1 A escrita em um breve histórico

“O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção” (CAGLIARI, 2007, p. 112).

Narrar o percurso histórico da escrita é perceber a fundamental importância que o mesmo possui para a formação e a prática do ensino da escrita no processo de alfabetização. Para Costa, Silva e Vilaça (2013), o ato de escrever perpassa, diante de suas drásticas mudanças, de uma simples evolução para uma indiscutível revolução. Essas mudanças conversam coerentemente e contribuem, inclusive, para a sala de aula do alfabetizador, pois não é possível, ou pelo menos não é coerente, sistematizar em aulas o ensino da escrita sem compreender e utilizar a sua história enquanto fenômeno de registro da própria história da humanidade.

Como os primeiros esboços infantis, a escrita se apresentou inicialmente como desenhos, chamados rudimentares. Sua evolução é apresentada de uma forma sem obedecer à cronologia de um sistema específico, pois suas variáveis se somam em diferentes povos e culturas, podendo ser caracterizada por três diferentes fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. Antes de deter a atenção sobre cada uma, é de vital importância tratar sobre o que é a escrita e qual a sua finalidade.

Nesse processo de busca, importantes pontos se mostraram. Com base em Reis (2019, p. 11), “[...] a escrita é uma tecnologia desenvolvida ao longo da história da humanidade que possibilitou a imobilização da linguagem oral, transcendendo as condições ordinárias de tempo e de lugar”. Na descrição da autora, percebe-se uma definição e, ao mesmo tempo, uma finalidade. Tem-se a escrita aqui como uma tecnologia que se desenvolve conforme o andamento da história da humanidade e que tem a finalidade de registro do que “oralmente” era vivenciado. Finalidade essa que Queiroz (2005, p. 04) concorda, pontuando que as diferentes formas de inscrição gráfica, desde as rudimentares às eruditas e atuais, “[...] têm suas raízes na necessidade humana de ‘comunicar’ e ‘expressar’” (grifos da autora).

A escrita não é meramente uma ação mecânica, desde os primórdios sua finalidade tem cunho social, ela sempre se mostrou nos aspectos úteis e necessários, socialmente falando. Por essa razão, critica-se tão fortemente os métodos tradicionais que a tratam como estática e mecânica. Reduzi-la assim se torna um erro gravíssimo, pois a história mostra sua aplicabilidade social e sua importância no registro fundamental de múltiplos aspectos e períodos da humanidade. Como confirma Cagliari (2007, p. 112), “[...] a escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política,

artística e cultural”. Como também concorda Costa, Silva e Vilaça (2013), as inscrições gráficas partiram da necessidade de comunicação e registro da história, da cultura, dos acontecimentos e das finalidades sociais diversas.

A escrita na pré-história se origina na necessidade de “[...] preservar registros de suas atividades e de deixar uma marca para a posterioridade” (REIS, 2019, p. 12). Observe que esse fato é histórico e é imprescindível, a escrita não é estática, ela é viva e útil socialmente, por isso, é necessário ensiná-la dentro dessa perspectiva, pois só assim a construção de saberes sobre ela será oportunizada às crianças na alfabetização de maneira contextualizada e significativa. Cagliari (2007) reforça isso recomendando que as crianças sejam ouvidas, e nessa escuta, pontos como “o que é e para que serve a escrita?” devem ser primordiais na pauta, visto que, ainda em conformidade com o autor, “[...] a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever”, e tal postura torna-se um ato descolado e desvinculado, mesmo que por vezes empregado nos chamados ‘contextos sociais do ensino da escrita’.

Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodificá-las, traçá-las, etc. Seu aprendizado implica também conhecer as várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas como pode ser usada (ZORZI, 2003, p. 12)

Não se pode limitar as habilidades perceptuais e motoras da escrita, pois, apesar de necessárias, não são suficientes. “[...] para compreender o que é ler e escrever, para tornar-se um usuário da escrita, a criança precisa viver situações reais que lhe deem o verdadeiro sentido desta linguagem” (ZORZI, 2003, p. 13). Sendo assim, seria ideal começar essa introdução pelo entendimento, que lhe trará conforto e segurança mediante os rabiscos iniciais, no surgimento e finalidade da escrita em seus primórdios.

Nas descrições acerca dessa delimitação histórica da escrita, percebeu-se uma coerência quanto aos conceitos, fatos e finalidades nas descrições dos autores utilizados, entretanto, mesmo soando em concordância, há algumas ressalvas necessárias. Cagliari (2007) e Costa, Silva e Vilaça (2013) não trazem especificamente uma tipologia da escrita obedecendo uma linha cronológica, mas elencam no formato de síntese uma divisão em três fases: fase pictórica, fase ideográfica e a fase alfabética. Pauluk (2004) faz essa divisão em: não fonológicas e fonológicas. Já Queiroz (2005) e Reis (2019) dividem o histórico em: escrita cuneiforme, escrita egípcia e a escrita alfabética. Ambas as descrições, apesar de se distinguirem na terminologia, versam sobre um mesmo cenário, como se observará a seguir.

A primeira fase, com base em Cagliari (2007), é aquela em que a escrita se apresenta através de desenhos. Costa, Silva e Vilaça (2013) a definem, em concordância com o autor

mentionado acima, de fase pictórica, para os três autores, nessa tipologia a escrita em desenhos era uma forma de representação da comunicação. Pauluk (2004, p. 04) relata que “[...] o uso da escrita é uma invenção humana recente. O *homo sapiens*, que está caminhando sobre a terra há cerca de 50 mil anos, já não mais usava as mãos na locomoção: fazia uso de uma conjugação mão-face não só para se alimentar, mas para se expressar”. Esse tipo de representação gráfica não se relacionava sonoramente à linguagem verbal, elas representavam figuras e, em outras oportunidades, por vezes, até ideias.

Na divisão feita por Pauluk (2004), os primeiros sistemas de escrita se encaixam na categoria não fonológica, os quais, como dito acima, não fazem referência à linguagem verbal, dessa forma, independem da expressão oral. Para o autor, nos pictogramas, ler quer dizer, meramente, reconhecer aquilo que está retratado. Reis (2019) narra que quando o homem passa de nômade para sedentário, iniciando as práticas de cultivar seu alimento e de criar animais, percebe a necessidade de um recurso que possa ajudá-lo a registrar a enumeração do que possuía e a quantidade de alimento em seus estoques. Tais ações originaram a escrita cuneiforme, chamada assim por ser esculpida pela cunha na argila mole, cuja finalidade, como visto anteriormente, e em concordância com Queiroz (2005), era registrar o patrimônio.

Isso se deu, ainda conforme a autora supracitada, quando os sumérios invadiram a parte sul da Mesopotâmia e ali se tornaram um grupo dominante no Oriente Médio. Não é sabido se, de fato, inventaram, mas, após 500 anos de ocupação, desenvolveram suas formas de registros, que, com o tempo, transformaram-se em escrita cuneiforme. Reis (2019) descreve que os mesmos usavam um estilete pontiagudo e, fazendo uso de sinais e números, esculpiam em placas de argila pequenas e depois deixavam para serem secadas ao sol. A escrita mesopotâmica, após esse momento inicial, estende-se às suas finalidades e passa a ser usada não apenas no registro do patrimônio, mas nos contratos jurídicos, inscrições dirigidas aos deuses e em narrativas. Queiroz (2005) destaca que cultivaram na Mesopotâmia uma literatura bastante evoluída e deixaram de recordação arquivos e documentos (amplos e complexos) pertencentes aos sistemas jurídico, administrativo, comercial e religioso.

A escrita cuneiforme é o sistema mais antigo decifrado, em suas descrições já não é percebido a predominância da figuração do desenho, incitando, assim, uma nova configuração de escrita, chamada por Cagliari (2007) de fase ideográfica. Costa, Silva e Vilaça (2013) retratam os ideogramas como sendo símbolos gráficos que, em sua essência, representavam uma ideia. Cagliari (2007) afirma que os mesmos se tornaram, com o tempo, uma simples convenção da escrita, que vão perdendo alguns traços e se tornando letras. Mas, antes disto acontecer, essa fase contribuiu com o desenvolvimento e evolução da escrita linear atual.

Uma tipologia que pode representar bem tais descrições é a escrita egípcia. Considerada a mais bela e cativante no mundo, conforme Reis (2019), era chamada de *hierogluphika*, que significa escrita sagrada. Tal denominação se dava pelo fato dos egípcios acharem que os hieróglifos eram sinais sacros gravados que os egípcios cogitaram ser a fala dos deuses. Isso porque, de acordo com Queiroz (2005, p. 05), “[...] a sua norma residia na função religiosa”. Para o registro, Reis (2019) retrata que se utilizavam de metal, pedra, madeira e outros suportes duros, outros materiais que se tornaram úteis com o uso da tinta foi o papiro, couro e óstraco, que é um fragmento de cerâmica.

Apesar de bela, não era a escrita mais utilizada no contexto comum. Queiroz (2005) aponta que essa tipologia primária da escrita egípcia era aplicada, prioritariamente, para fins religiosos, tais como: inscrições monumentais, gravações nas paredes do templo, túmulos, monumentos sagrados, dentre outros, com essa mesma finalidade. Com isso, e como alternativa prática para fins do cotidiano comum em sociedade, Reis (2019) destaca o surgimento da escrita hierática, que se utilizava, da mesma, para a escrita de documentos comuns, cartas, contabilidade, listas e, com o tempo, por volta do segundo milênio, para textos literários. Nesse contexto, egípcio, ver-se, assim, o surgimento da classe dos escribas, pois essa tipologia se tornou escrita dos sacerdotes, os mesmos possuíam um grau de respeito e status, diferente dos escribas localizados na Mesopotâmia, que eram tratados como simples escreventes (REIS, 2019).

Como visto, a escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica se tornaram os mais importantes sistemas do Oriente próximo antigo, enquadradas, inicialmente, em pictóricas, representando uma determinada realidade que se queria representar. Tendo em vista os avanços e o contexto da época, passaram-se a ser denominadas de ideográficas, que, com uso dos ideogramas, também denominados como símbolos gráficos, traziam em sua intencionalidade a representação de uma ideia.

Nesse contexto, outro processo de transição é iniciado, aqui com base na divisão de Pauluk (2004), ambas, fase pictórica e ideográfica, encaixam-se na categoria não fonológicas, isto porque não fazem referência à linguagem verbal. Com a perda de alguns traços, os ideogramas se tornaram letras, assim, iniciando-se a fase alfabética, que, conforme Cagliari (2007), fazem uso de letras, e as mesmas têm uma representação fonográfica.

Para Pauluk (2004, p. 04-05), “[...] o sistema de escrita deixa assim de ser um sistema paralelo em relação à expressão oral para fundir-se com ela num aparelho linguístico único, instrumento de expressão e conservação de um pensamento, cada vez mais direcionado para o raciocínio”. Agora, os códigos passam a representar as unidades sonoras da fala. Porém, no seu

devenir, alguns pontos são primordiais. De acordo com o autor, o grupo fonológico se divide em dois: primeiro, o silábico, em que cada símbolo corresponde a uma sílaba; e segundo, o alfabético, no qual há uma equivalência mais ou menos direta entre os símbolos empregados, as letras e os fonemas ou unidades mínimas de som.

A palavra alfabética se remete ao alfabeto, pois é dele derivada. Segundo Reis (2019, p. 18), “[...] o alfabeto é um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem”. A autora ressalta o aparecimento gradual do chamado protótipo de escrita alfabética, a norte-semítica, que em sua formação possui vinte e dois símbolos que são escritos de maneira uniforme da direita para a esquerda. No final do segundo milênio, apontam-se três regiões que exerceram um valor primordial no desenvolvimento do alfabeto, que são: Israel, Fenícia e Aram. Inicialmente, os modelos vinculados de alfabetos possuíam apenas consoantes, esses eram o fenício, o hebreu e o árabe.

Em conformidade com Pauluk (2004), os alfabetos mais convencionais, como os atuais, tiveram uma grande contribuição grega, foram os gregos que adicionaram e alteraram alguns símbolos tendo o objetivo de representação das vogais. Corroborando, Cagliari (2007) ressalta que os gregos, ao juntarem as vogais, reconhecem a função linguística importante que possuem na formação e no reconhecimento das palavras. Assim, confirma-se a autoria dos gregos na criação do SEA, que soma consoante e vogal, que adaptada pelos romanos, no seu alfabeto grego-latino, exerceu influência dando origem ao alfabeto que se faz uso no contexto atual na América do Sul. Sobre esse ponto, Reis (2019) declara que:

O alfabeto grego é primordial na história de nossa escrita e da civilização, além de transmitir a mensagem de um pensamento incomparável, o alfabeto grego foi também intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, pois foram os gregos os primeiros a ter a ideia da notação integral e estrita das vogais. Usando consoantes e vogais juntos, foram dessa forma, reproduzindo a fala mais fielmente do que qualquer sistema inventado antes ou depois (REIS, 2019, p. 18).

Observando tais modificações, Queiroz (2005, p. 08) conclui que a escrita pode ser percebida como símbolo de progresso evolutivo. Porém, é preciso salientar que “[...] existe entre a descoberta de uma nova técnica, sua dispersão e finalmente seu domínio, tempos de evolução, estagnação e, inclusive, retrocesso” (PAULUK, 2004, p. 07). Nesses desdobramentos seguidos de evolução e, em alguns casos, retrocessos, houve alguns redirecionamentos quanto ao que é escrita e a sua finalidade, o primeiro deles é deixar de “considerar” o desenho como escrita, não sendo ele, necessariamente, escrita, tendo em vista essa definição. No decorrer do texto, é possível perceber que os pictogramas e ideogramas, por meio de seus sinais gráficos, apontam para a representação de coisas ou palavras, já silábicos e alfabéticos indicam códigos representando unidades sonoras da fala.

A escrita, a partir dos sistemas silábicos e alfabéticos, tem por objetivo a permissão da leitura, há uma preocupação e relação direta com a expressão oral, e o que a diferencia dos demais sistemas não é apenas o registro, mas a intenção que carrega. Para Cagliari (2007, p. 104), ela precisa “[...] fornecer subsídios para que alguém leia [...] tendo como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito [...] referindo-se assim, especificamente ao signo linguístico e à atividade de fala”. O aspecto mecânico de decifração constitui apenas um de seus atributos, mas a sua motivação é a sua própria razão de ser.

A escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, diferentemente por exemplo de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica (CAGLIARI, 2007, p. 105).

Por essa razão, escrever não é apenas copiar e ler, não é apenas decifrar os códigos escritos, à vista disso, preza-se e orienta-se que o seu ensino se dê a partir do contexto social. Essa contextualização, tendo por base as vivências dos discentes, não exclui o trabalho de situar a criança, entendendo o que é escrita para ela e, por conseguinte, fazendo-a perceber como essa tecnologia se desenvolveu ao longo da história da humanidade. Entretanto, é imprescindível mencionar que:

Da mesma forma que a história da escrita através dos povos e dos séculos não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade da transcrição dos enunciados orais, os processos de apropriação da escrita pelas crianças também não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) ao complexo (orações ou textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras) (FERREIRO, 2013, p. 30).

Inicialmente, como descrito no histórico acima, a criança compreende escrita como representação do significado, por isso, nessa fase, para ela, escrever é desenhar. A partir da sua inserção em contextos sociais da escrita, onde pode experimentar e perceber o uso da escrita, isso, em âmbito familiar, cultural e escolar, altera sua percepção e passa a notar que o desenho não é escrita, mas que ela se dá a partir de traços, riscos e linhas. Soares (2020, p. 61) aponta essa transição como marco de evolução que “[...] levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes”.

Para chegar à fase em que se apropriou do sistema de escrita alfabético, a criança percorre um caminho sequencial, que nem sempre é linear, como afirma Ferreiro (2013), mas que se dá por meio de uma evolução coerente que perpassa diferentes hipóteses, que se estendem das garatujas aos rabiscos, das letras sem correspondência com aspectos, apenas quantitativo, às com correspondência sonora com aspectos qualitativo, até chegar na escrita

alfabética. Antes de detalhar tais hipóteses, é necessário compreender o ambiente em que essa evolução, na perspectiva sequencial, é desenvolvida e mediada.

4.2 O ensino e a aprendizagem da escrita

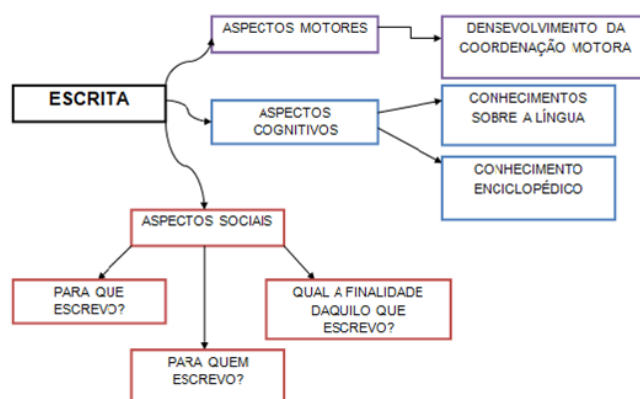
O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolvem no período escolar denominado como alfabetização. A ação de alfabetizar, momento de tornar o aluno apto a ler e a escrever, designa o que, conceitualmente, é a alfabetização. Após se tornar alfabeto ou alfabetizado, está o aluno habilitado nas competências de ler e de escrever (SOARES, 2012). Sintetizando, Pinheiro (2019, p. 34-45) acrescenta que “[...] a alfabetização é a aprendizagem do uso de códigos do alfabeto, habilitando o aprendiz à leitura e à escrita, ou seja, levando-o à aquisição do alfabeto num processo de representação de fonemas (sons da fala) em grafemas (palavra escrita) e vice-versa”.

Por um período de tempo considerável, adquirir a tecnologia da escrita e da leitura (ser alfabetizado) era suficiente. Com as mudanças que ocorrem socialmente, a sociedade passa a requerer novas capacidades, e isto é refletido, diretamente, no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois exige dessa fase novas exigências. É preciso que o aluno saiba usar socialmente a leitura e a escrita nos seus mais diferentes contextos. Nesse sentido, nota-se que adquirir as habilidades de codificar e decodificar não contempla mais as demandas sociais. Nesse contexto, surge o processo chamado de letramento, ou seja, “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

Pinheiro (2019, p. 35) descreve que o letramento enfatiza “[...] a necessidade de se considerar os usos sociais da escrita e que isso, surgiu pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e não somente a partir de suas habilidades individuais”. Em função disso, para Soares (2012, p. 47), o ideal é que se alfabetize letrando, isto é, “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Desse modo, entende-se que a alfabetização é um processo de aquisição da leitura e da escrita, já o letramento é uma condição assumida pelo sujeito frente ao uso social da língua falada e escrita, a partir do qual adquire e faz uso socialmente. E a soma das habilidades desenvolvidas para ambas as competências habilita, adequadamente, o indivíduo para o que será requerido dele em sociedade.

Entendendo por meio dessa breve contextualização o que acontece durante esse período, o texto se detém, neste momento, em tratar, especificamente, sobre o ensino e aprendizagem da escrita. Consonante Pinheiro (2019), o ato de escrever demanda habilidades que se referem a aspectos de ordem motora, cognitivo e social, como no esquema representado a seguir:

Figura 2 - Aspectos requeridos para a escrita



Fonte: Monteiro (2020).

Como observado anteriormente, a prática da escrita é permeada de habilidades que necessitam dos aspectos representados na figura acima. O aspecto motor se direciona à aptidão em desenvolver movimento, que, normalmente, explorado no contexto escolar, por meio das atividades que envolvem coordenação motora grossa e, especialmente, coordenação motora fina, explorada em sua essência na educação infantil (PINHEIRO, 2019).

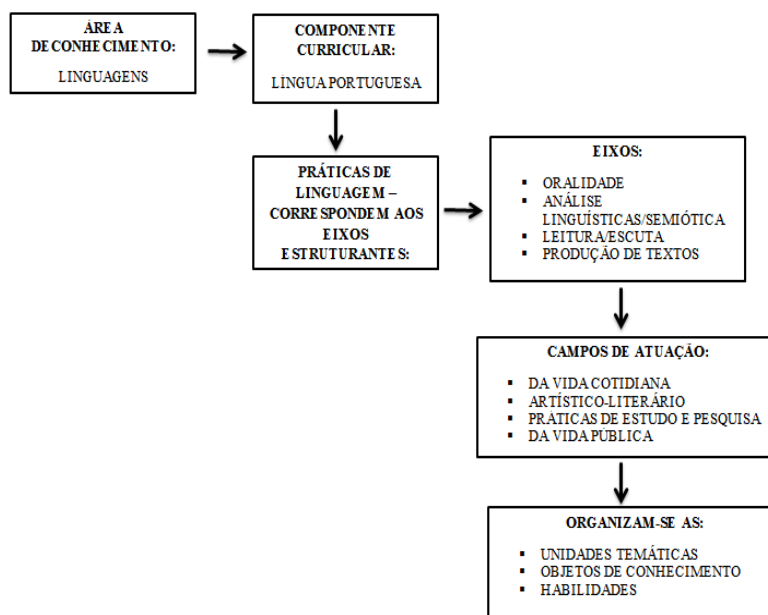
Os aspectos cognitivos correspondem aos conhecimentos que se devem ter ou adquirir para a ação de escrever, e esses se desdobram em dois subaspectos: o primeiro é o conhecimento sobre a língua, que se refere à ortografia, à gramática, ao vocabulário e aos gêneros textuais. O segundo é o conhecimento enciclopédico, não basta apenas dominar as técnicas, o gênero, a gramática, é necessário situar e contextualizar o conhecimento socialmente no cotidiano em sociedade. Por exemplo, antes de fazer um cartaz de protesto, o aluno tem que saber o que é um protesto, como os protestos surgiram, dentre outros pontos (MONTEIRO, 2020).

Os aspectos sociais se direcionam ao contexto comunicativo do qual depende a escrita. Esses aspectos orientam e situam o discente quanto ao propósito e tipologia de sua escrita. Há três perguntas básicas e necessárias nesse aspecto, como: para que escrevo? Isto é, qual o propósito comunicativo do texto? Para quem escrevo? O interlocutor que se direciona; e qual a finalidade do texto? Ou melhor, a situação em que o texto acontece (PINHEIRO, 2019). A

escrita, enquanto processo, requer tais fatores, sendo sua essência a interação, que demonstra que todo texto é escrito a alguém, e essa escrita possui uma finalidade e está implicada em um contexto comunicativo.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 07) é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Na sua divisão, organiza-se por áreas de conhecimentos, áreas que se dividem em componentes curriculares. Tanto de forma geral como em cada uma dessas divisões, têm-se as competências, que se desdobram em habilidades. Dentro de cada componente curricular se tem uma organização sequencial, como se pode ver a seguir com o componente curricular de interesse deste texto: linguagens.

Figura 03 - BNCC e a sua organização curricular



Fonte: autora da pesquisa.

Ao observar a figura acima, percebe-se, com mais clareza, como está organizado curricularmente o conjunto de aprendizagens proposto pela BNCC (BRASIL, 2018). Primeiro, a base indica as cinco áreas de conhecimento, das quais a linguagem é a primeira; em seguida, demonstra como cada componente curricular é dividido nessas áreas, o primeiro componente na área de linguagens é a língua portuguesa. Antes de indicar as demais organizações, é preciso ressaltar que a perspectiva assumida no componente é a enunciativa-discursiva, pela qual se assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, partindo de uma ação que não é em si individual, e orienta-se a finalidades específicas.

Em conformidade com a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

As chamadas linguagens, acima, são encorpadas na base como eixos estruturantes, que correspondem às práticas de linguagens, denominação que é adotada pelos demais documentos nacionais, como é o caso das DCN (BRASIL, 2013). Nos anos iniciais, os eixos são os seguintes: Oralidade; Análise Linguística/Semiótica; Leitura/Escuta; e Produção de textos. A partir destes eixos, tem-se outra categoria de organização do currículo, que, do mesmo modo, relaciona-se às práticas de linguagens, que são os campos de atuação, nos anos iniciais são: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo de práticas de estudos e pesquisa e campo da vida pública.

Em cada campo, igualmente organizados a partir das práticas de linguagem, têm-se unidades temáticas, elas definem a organização dos chamados objetos de conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e progressos, e a partir deles se tem a organização das habilidades, em outras palavras, o caminho para se desenvolver as competências delimitadas. Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 29), as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. Sua delimitação é dada mediante as competências gerais e específicas demarcadas no documento.

A BNCC (BRASIL, 2018) trabalha na perspectiva de aprofundar as experiências, desse modo, no que tange aos anos iniciais, oportuniza o aprofundamento de experiências que tenham o foco na língua oral e escrita, que já foram iniciadas outrora, na família e na educação infantil. Como já dito em outro momento deste texto, no 1º e 2º anos se espera que os discentes sejam alfabetizados, em razão disso, a alfabetização é o foco da ação docente nesse período. Eles desenvolvem as aprendizagens em torno do conhecimento do alfabeto e sua mecânica frente à escrita e à leitura, o objetivo é que:

[...] consigam codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...] o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Desse modo, em síntese, pode-se retratar as habilidades que circundam o processo de alfabetização, como as capacidades de decodificação e codificação, que compreendem o

conhecimento sequencial pelo qual a escrita percorre, como: a diferenciação entre escrita e as demais formas gráficas, o domínio da representação gráfica, o conhecimento do alfabeto a nível de sua natureza no próprio sistema de escrita, com implicação no domínio das relações entre grafemas e fonemas, a decodificação de textos escritos e a leitura global dos elementos escritos, dentre outros pontos.

Essa aprendizagem sequencial da escrita é delimitada pela linha de estudos denominada como Psicogênese, o nome faz referência à teoria de Piaget, a qual Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) classificam como marco para “[...] compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento”. O que acontece nesse processo de aquisição da escrita, segundo a perspectiva, é a evolução em níveis subsequentes em uma gradual compreensão da escrita como sistema de representação pelas crianças (SOARES, 2020). Isso acontece porque a escrita já indica essa construção que parte das representações de significados para a representação dos significantes, da condição de diferenciação entre escrita e desenho, para a sonorização da escrita, isto é, a percepção de que os grafemas são representados por fonemas e que, desse modo, podem ser codificados e decodificados.

4.2.1 A sequência evolutiva da escrita infantil

Para chegar a essa condição de alfabetizadas, “[...] as crianças evoluem em níveis sucessivos, em uma progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação” (SOARES, 2020). Esses níveis são classificados por Ferreiro (2010) em três grandes períodos: distinção entre icônico e o não icônico; a construção das formas de diferenciação com base nos eixos quantitativo e qualitativo; e a fase de fonetização da escrita. Dentro dos três grandes períodos, têm-se níveis de escrita, que serão aqui descritos com base na divisão de Soares (2020). Dentro desse ciclo se têm as fases: pré-fonológica, a da consciência fonológica e da consciência grafonêmica, que dizem respeito à sensibilidade aos sons da fala e sua segmentação em direção à fonetização. A figura a seguir é uma síntese desses níveis, igualmente denominados como hipóteses da escrita.

Figura 4 - Hipóteses da escrita infantil



Fonte: Site Cenpec².

A fase pré-fonológica corresponde ao primeiro grande período classificado por Ferreiro (2010). Essa fase abrange o nível icônico, que é quando a criança estabelece uma equivalência entre escrita e desenho, em que escrever é desenhar, para ela. O nível das garatuja é o momento em que os traços lembram letras e, por fim, o nível pré-silábico, quando se utilizam das letras para representar sua escrita, ainda sem estabelecer correspondência sonora. Zorzi (2003) ressalta que critérios comuns nesse nível são: a representação da escrita com quantidades mínimas de letras, variação nos caracteres, modos diferentes para palavras diferentes e a falta de correlação entre letras e sons representados pela palavra escrita. Em síntese, essas etapas iniciais de conceptualização da escrita têm em comum uma característica:

[...] são fases em que a criança ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala e “escreve” com rabiscos, garatuja, em seguida com letras sem relação com os sons da fala [...] em um primeiro momento [...] compreende que a escrita é arbitrária, não é desenho - fases dos rabiscos e das garatuja, [...] em um segundo momento [...] percebe que a escrita é feita com determinados sinais gráficos, as letras - formas visuais também arbitrárias, sem relação com os sons que representam (SOARES, 2020, p. 67).

Figueiredo *et al.* (2009) ressaltam que esse nível da escrita, em que a mesma é representada por letras, encaixa-se dentro do segundo grande período. O grande marco é a articulação que se faz nos modos de representação da escrita, regidos pelos eixos quantitativos e qualitativos. Quantitativamente, estabelece uma quantidade mínima e máxima de letras na escrita; qualitativamente, estipula uma variação de letras para que a palavra possa ser lida (FERREIRO, 2010). Os dois períodos iniciais têm em comum a falta de correspondência sonora entre as letras que representam e a palavra que pretendem escrever. Quando for possível

² Disponível em: <http://alfalettar.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

perceber indícios de regulação com diferenças e semelhanças entre os significantes sonoros, isso indica entrada no período seguinte.

A apropriação da escrita alfabética depende da percepção sobre o que se vê escrito representar e o que ouve ser lido. Essa capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala é o que se entende por consciência fonológica. Para chegar ao nível alfabético de escrita, a criança perpassa níveis de consciência fonológica: o nível da consciência lexical, em que obtém conhecimentos sobre as palavras, começa a captar a ideia de cadeia sonora e cadeia de letras, mostrando que já faz diferenciações entre significante e significado (SOARES, 2020). Concomitante, o nível da consciência silábica, em outros termos, a assimilação para segmentar os sons da palavra em sílaba e as representar por meio de um encadeamento de letras. Nesse momento, pode-se identificar a escrita silábica, sobre a qual repousam dois aspectos: a percepção de que a palavra se decompõe em segmentos silábicos, e que cada um desses segmentos silábicos é representado por uma letra (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Inicialmente, esses aspectos aparecem sem correlação sonora, apenas exprimem o eixo quantitativo na representação da quantidade de sílabas presentes na palavra que pretendem escrever. Soares (2020) destaca que há consciência, que há na constituição da palavra segmentos sonoros a serem representados por letras, mas essa representação na escrita ainda aparece sem marcas de fonetização, essa, fase no nível silábico, é denominada como escrita silábica sem valor sonoro. Isto significa que “[...] escreve silabicamente - uma letra para cada sílaba - mas as letras que escolhe não têm relação com os sons - os fonemas - presentes na sílaba” (SOARES, 2020, p. 87). A fase de transição, que dá início às marcas de identificação e representação sonora é denominada como escrita silábica com valor sonoro.

Ferreiro (2010) salienta que, nesse momento, as letras começam a manifestar valores sonoros, isso indica inserção no eixo qualitativo, o que significa que as partes que se assemelham sonoramente entre as palavras se exprimem por letras equivalentes. Ou melhor, “[...] escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, [...] não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba” (SOARES, 2020, p. 97). No geral, essa letra corresponde ao som da vogal, isso acontece devido à vogal ser o núcleo da sílaba, isto é, o som mais predominante na sílaba.

Às vezes, essa representação pode acontecer por uma consoante, entretanto, essa marca já indica a evolução para a fase seguinte, pois quando se nota consoante mais vogal (CV) na representação da palavra, ainda que seja apenas em uma sílaba da palavra, isso dá indícios de entrada no último nível da consciência fonológica, que é a consciência fonêmica, em outras palavras, a identificação dos fonemas das sílabas e a sua representação por letras. Zorzi (2003)

reforça que esses conflitos na escrita silábica indicam a nova fase, designada pelo autor como intermediária, pois a criança fez a descoberta de que uma sílaba pode ser escrita por mais de uma letra. Essa fase de transição de silábica para alfabética é chamada de sílaba-alfabética.

Acrescentando, Soares (2020, p. 109) sinaliza que “[...] a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita altera entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético”. Isso denota avanços nos eixos, no quesito qualitativo percebem em algumas sílabas que seu som pode ser segmentado em mais de um som, em outras palavras, há ali mais de um fonema, o que resultará no avanço quantitativo, pois agora fará uso de mais de uma letra para a escrita dessas sílabas. Tal desenvoltura representa a inserção na fase alfabética da escrita.

Nessa fase, o foco se desloca do sujeito e passa a ser o objeto da aprendizagem, isto é, a relação entre fonemas do português brasileiro e as letras correspondentes a eles, conforme Soares (2020). Desse modo, “[...] para compreender e apropriar-se do sistema alfabético, a criança precisa perceber que também as consoantes, todas elas, representam fonemas, indispensáveis para completar a cadeia sonora das palavras” (SOARES, 2020, p. 121-122). O que se considera uma tarefa complexa, visto que as vogais são facilmente identificadas e pronunciadas isoladamente, já em relação aos fonemas, não existe uma complexidade tanto em observá-los como na pronúncia de forma isolada. Esse fato torna o desenvolvimento do último nível da consciência fonológica desafiador, visto que a consciência fonêmica não se desenvolve espontaneamente. Soares (2020) expressa que esse desenvolvimento tem que acontecer por meio da evolução da consciência grafonêmica, ou melhor dizendo, a correspondência entre os grafemas e os fonemas. Quando conseguiram estabelecê-la, desvendaram a natureza da escrita.

Desse modo, para Teberosky e Colomer (2003), conseguem realizar uma representação exhaustiva e sistemática de todos os componentes sonoros da palavra escrita, atribuindo-se a essa aptidão a condição de alfabetizado. Zorzi (2003), considera que embora se tenha compreendido a natureza da escrita, é mais adequado afirmar que se teve início ao processo de alfabetização propriamente dito, e não que está alfabetizado. Há autores que ainda descrevem uma fase seguinte, que é a ortográfica, momento em que a criança faz uso de todas as tecnologias disponíveis da escrita, como a representação adequada entre grafemas e fonemas e o uso dos sinais gráficos e demais recursos da gramática e ortografia do português do Brasil disponíveis.

Mas essa fase pode e irá permear, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), todo o ensino fundamental, inclusive perpassando os anos iniciais. É como acentua Soares (2020, p.

174), “[...] as regras ortográficas vão sendo aprendidas ao longo do processo de alfabetização e de acordo com as dificuldades ou curiosidades que vão sendo apresentadas pelas crianças”. É necessário reforçar que a sequência evolutiva da escrita infantil depende das condições do desenvolvimento cognitivo e linguístico, pode parecer um processo linear, em que se segue uma sequência ordenada, mas, como a invenção da escrita, há consideráveis diferenças nos ritmos de desenvolvimento, bem como na desenvoltura e dificuldades de aprendizagem das crianças.

O que leva a considerar, cada vez mais, o trabalho de diagnóstico das hipóteses da escrita como elemento indispensável ao processo. Para Figueiredo *et al.* (2009, p. 14), “[...] a compreensão desses períodos possibilitará ao professor avaliar as produções escrita das crianças de acordo com as características específicas de cada um”. Em outras palavras, o professor consegue aferir a hipótese a partir das singularidades de cada discente, não apenas apontando em que fase se encontra, mas ressaltando as aprendizagens que cada um construiu acerca da escrita de forma inerente. Assim, a análise da compreensão da criança permite um esboço docente mais apropriado para o processo significativo e efetivo de aprendizagem (FERREIRO, 2010). A nível de desempenho, no Brasil existem sistemas de avaliações externas à sala de aula que se propõem a medir os níveis de aprendizagens em leitura e em escrita.

4.2.2 O desempenho em escrita nas avaliações externas: em âmbito nacional e estadual

A avaliação externa possui cunho pedagógico e almeja avaliar o desempenho escolar do aluno. A coleta de dados se faz por meio dos testes padronizados, constituídos segundo uma matriz de referência definida previamente (OLIVEIRA, 2012). As siglas que denominavam as avaliações externas da alfabetização passaram por algumas reformulações, até o ano de 2019 existiram incorporadas ao Saeb siglas referentes a diversas avaliações externas e em larga escala no Brasil. Mas, a partir de 2019, siglas como a Ana foram extintas e agora todas as avaliações, em âmbito nacional, são denominadas por Saeb. Neste estudo, alguns dados se mostraram relevantes, até mesmo aqueles que são anteriores a essa integração e mudança de nomenclatura, à vista disso, os mesmos foram utilizados a fim de se analisar e compreender o desempenho da alfabetização no Brasil e no Ceará, os dados de três avaliações externas e em larga escala.

Duas dessas estão situadas em âmbito nacional: a Ana (edição 2016) e o Saeb (edição 2019), e a terceira se situa na esfera estadual, o Spaeece-Alfa (edição 2018), a qual o uso do teste aplicado em 2019 não foi possível, pois o boletim com o relatório dos resultados ainda não está disponível no *site* onde é vinculado, apenas o quantitativo dos padrões de desempenho está disponível.

No relatório disponível na página do Inep, a última edição da Ana (2016) apresenta um panorama da proficiência do Brasil e dos estados. A avaliação se organiza para averiguar a proficiência em leitura, em escrita e em matemática, e apresenta os dados seguindo essa mesma divisão: dando um diagnóstico de desempenho nas competências. No que concerne à proficiência em escrita, o Brasil se apresenta dividido em cinco níveis de proficiência, que são: 14% no nível 1; 17% no nível 2; 2% no nível 3; 58% no nível 4; e 8% no nível 5. Como observado, o nível 4 se mostra como o de maior concentração no cenário nacional, o qual corresponde à escrita ortográfica com diferentes estruturas silábicas, e em relação à produção textual, as crianças atendem a proposta solicitada, embora ainda estejam ausentes elementos importantes da narrativa, e ainda apresentam desvios ortográficos que, embora comprometem parcialmente o texto, não prejudicam a compreensão.

Na esfera estadual, a proficiência em escrita, assim como os dados nacionais, tem sua maior concentração no nível 4, com 61,6%. Embora a porcentagem se mostra positiva, há uma preocupação quanto aos demais níveis, pois estes somam, ao todo, 29,3%, divididos em 10,9% no nível 1, 14,2% no nível 2 e 4,1% no nível 3, que correspondem àquelas crianças que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma que a compreensão esteja comprometida, bem como a produção textual, em que os desvios às comprometem.

Os dados mais recentes referentes ao Saeb (2019), em sua nova versão, já incorporada e seguindo as delimitações da BNCC (BRASIL, 2018), que estabelece o final do ciclo alfabetizador para o segundo ano, mostram uma escala crescente em comparação com a Ana (2016). Uma das mudanças, fruto da integração, é o fato da avaliação averiguar a escrita, mas apresentar os dados de forma conjunta com o desempenho em leitura. Contudo, está organizada sobre os eixos temáticos que versam sobre a apropriação do SEA, leitura e produção textual. Sintetiza tais informações e faz a aferição sobre os níveis de alfabetização em língua portuguesa. Estes, distribuídos em 9 níveis, a saber: nível abaixo de 1, nível 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

No que se refere à proficiência, a média em língua portuguesa do Brasil no 2º ano, conforme a tabela de resultado, situa-se em 750, o que corresponde ao nível 5 da escala de proficiência do Saeb, que, em síntese, indica que os discentes já localizam informações explícitas, fazem inferência em cartazes, fazem inferência em textos que articulam linguagem verbal e não verbal e ainda escrevem, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, tendo correspondências que são regulares no contexto entre letras e fonemas, e isto a partir do ditado. No destrinchar das demais porcentagens do cenário nacional, apresentaram-se os níveis na seguinte divisão: o nível abaixo de 1 concentra 4,62%; o nível 1, 4,22%; o nível

2, 6,72%; o nível 3, 11,9%; o nível 4, 17,8%; o nível 5, 21,55%; o nível 6, 18,39%; o nível 7, 9,76%; e o nível 8, com 5,04%.

Segundo as porcentagens apresentadas, o cenário nacional tem maior concentração no nível 5, com 21,55%, seguido dos níveis 4, com 17,8%; e o nível 6, com 18,39%. Embora pareça positivo, principalmente quando o olhar está direcionado à média de proficiência nacional (750), os demais níveis para a turma que está fechando o ciclo alfabetizador ainda indicam para esse público significativos atrasos no processo de alfabetização, pois tais porcentagens somam 27,46%, dados esses que se situam nos níveis iniciais de alfabetização, segundo a escala de proficiência do Saeb (níveis abaixo de 1, nível 1, 2, e 3). No contexto estadual, o Ceará se mostra, como na Ana, em destaque. A média do estado se sobrepõe à nacional, com 765,50, contudo, concentra-se no nível 5 da escala de proficiência, do mesmo modo que a média geral do Brasil.

O gráfico por UF não apresenta, ainda, as porcentagens de cada nível da escala, mas está representado por cores, permitindo, assim, a observação na qual se percebe a concentração do desempenho cearense nos níveis 4, 5, 6 e 7. O que se revela de forma positiva em comparação às demais UF's e ao contexto nacional. Reitera-se que, apesar de positivo em termos de média, os demais níveis, conforme a delimitação de cores, ainda acendem um alerta, pois se trata do final do ciclo alfabetizador e, embora a alfabetização e o letramento não se encerram ali, as próximas turmas se mostraram como grande desafio às crianças, principalmente pelo foco da ação docente ser ajustado.

A avaliação estadual Spaece (2018) objetiva medir a qualidade da educação no estado do Ceará, por meio da mensuração do desempenho estudantil. No tocante à alfabetização, 2º ano do ensino fundamental, faz aferição da proficiência em língua portuguesa, a nível de leitura, a partir de padrões de desempenho, distribuídos em cores e termos, sendo eles: vermelho, representando os não alfabetizados; laranja, os com alfabetização incompleta; amarelo, o intermediário; verde claro, o suficiente; e verde escuro, o desejável.

Nessa avaliação, o Ceará apresenta como média de desempenho em língua portuguesa 195,1, na escala que se estabelece de 0 à 500, sendo de 0 a 75 os não alfabetizados, de 75 a 100 os com alfabetização incompleta, de 100 a 125 os intermediários, de 125 a 150 suficientes e acima 150 os em estado desejável. A pontuação do estado o situa no padrão de desempenho desejado e corresponde a 78,9% da sua população, o que, em resumo, descrevem alunos que identificam o assunto de um texto, estabelecendo ligações com suas partes visando chegar ao seu sentido global, revelando, com isso, autonomia na leitura, o que é significativo no prosseguimento de seu caminho escolar e no processo de aquisição do SEA.

Os demais padrões somam 21,2%, que, distribuídos, situam-se em: 0,7% não alfabetizados, 2,9% com alfabetização incompleta, 6,8% em intermediário e 10,8% em suficiente, o que, em quantitativo, exhibe-se de maneira positiva. Todavia, é preciso relembrar que a avaliação estadual Spaece-Alfa se propõe a medir o desempenho a nível de leitura, não se encontra em suas delimitações pretensões quanto à escrita, o que, de certo modo, é preciso repensar, visto que, embora a leitura e a escrita sejam indissociáveis no processo alfabetizador, elas se diferem em conceituações e na prática de ensino e aprendizagem.

Os dados apresentam um panorama do desempenho da alfabetização nos últimos cinco anos e, apesar da crescente em comparação ao cenário de analfabetismo já vivenciado no Brasil, as porcentagens distribuídas em fases iniciais do ciclo alfabetizador preocupam qualquer docente atuante e pesquisador dessa área. Embora as porcentagens se apresentem dentro de uma boa e crescente margem, a soma das demais porcentagens situadas nos níveis iniciais de leitura e escrita ainda preocupam e revelam a necessidade de refletir e atuar sobre esses resultados, levando em consideração o papel da avaliação de averiguar para contribuir.

Desse modo, o repensar se estende para além dos parâmetros externos, caminhando para o que internamente se produz por avaliação da aprendizagem. Essa reflexão carece de um breve contexto histórico de aparecimento da avaliação educacional, para que se entendam os enraizamentos que se penduram no ato de avaliar, impossibilitando, por vezes, a a avaliação de cumprir sua função no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 A avaliação da aprendizagem: em um breve histórico

[...] a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente (VIANNA, 2000, p. 18).

O delineamento histórico da avaliação educacional é bem recente, e seus avanços e desdobramentos têm sido relevantes para o estudo e entendimento da temática. Seu desenvolvimento é situado dentro das chamadas gerações da avaliação. Postula-se que se tenham cinco gerações. É necessário que se entenda que o processo de evolução do conceito propriamente dito do que se entende por avaliação saltou de um campo micro para um macro (VIANNA, 2000). O ato de avaliar se consolidou sob diversas perspectivas, as quais nem sempre existiram numa mesma conjuntura, por essa razão, algumas ressalvas se fazem necessárias.

Para Parente *et al.* (2014, p. 91) “[...] a avaliação educacional é uma área complexa, multifacetada, controversa, cheia de contradições e conflitos”. Isso porque, no seu histórico, a mesma se apresenta sob muitas perspectivas, nesse sentido, é necessário destacar que o caráter político social, em determinado tempo e espaço de uma sociedade, influencia diretamente a educação, pois, como parte da coletividade, é estabelecida sobre as intenções que dela emanam. Dessa maneira, torna-se preciso navegar no arcabouço histórico de estabelecimento e ampliação da avaliação para apontar o que vem sendo esperado da mesma e como ainda persistem práticas arcaicas para o contexto atual.

Parente e Rodrigues (2010) retratam a necessidade de se aprofundar no percurso histórico da avaliação. Para os autores, além de possibilitar conhecer o fenômeno, a nível de concepções iniciais, esse processo de desvendá-lo ainda permite que novas possibilidades sejam apontadas, como compreensões que buscam em suas raízes históricas serem superadas ou mesmo ajustadas. Esse movimento se mostra como imprescindível para qualquer discussão sobre avaliação, o exercício de se debruçar sobre essa trajetória histórica torna possível entender seu estabelecimento, do mesmo modo como seus avanços, retrocessos e rupturas que levam ao entendimento e à compreensão do que vem a ser a avaliação no passado e atualmente.

Os estudos mais específicos sobre a temática se concentram e têm sua maior influência nos Estados Unidos da América e Inglaterra, por meio de estudos de teóricos como: Ralph Tyler, Lee J. Cronbach, Michael Scriven, Robert E. Stake e Daniel L. Stufflebean. Essa contextualização histórica, geográfica e cultural se entrelaça às descrições de cada uma das gerações, bem como dos pensadores de mais influência em seus contextos específicos. Dessa forma, entender-se-á a temática de uma maneira abrangente, compreendendo, inclusive, as heranças enraizadas que se estendem até a presente data.

A avaliação, agregada ao processo educacional, sempre existiu, agora os estudos e pesquisas sobre a temática é que, de forma marcante, mostram-se em decorrência da revolução industrial, no cenário americano, assim como na realidade inglesa. Lima (2010) divide o histórico da avaliação desde os primórdios entre os momentos da pantometria, psicometria e docimologia. A pantometria marcou a Era Primitiva, em que a avaliação tinha por propósito a sobrevivência da espécie. A Idade Média, onde havia centralidade nos exames para as questões de classificação e controle militar, em que já se tinham, também, questões relacionadas ao processo educativo formal, como o manual *Ratio Studiorum*, no Brasil.

A psicometria, bem como a docimologia, estão presentes na Era Moderna, na qual se percebe, de forma primária, um interesse na verificação do conhecimento, embora ainda de modo puramente quantitativo e permeado pela coerção. Na Idade Contemporânea, onde ambas

se articulam e ganham espaço científico, a partir dos estudos de Tyler, passa-se a considerar o percurso da avaliação educacional no que diz respeito a se superar o foco na mensuração, trazendo uma proposta que se centra no alcance dos objetivos. Tyler entende que avaliar significa verificar se os objetivos anteriormente propostos foram alcançados. Esses avanços no campo da avaliação ocorrem sob diversos desdobramentos, que se consideram indispensáveis nesse espaço. Desse modo, a seguir, esse delinear da avaliação será apresentado.

A natureza formal da avaliação é inaugurada por Horace Mann, o mesmo se envolve no processo de coleta de dados para calçar as deliberações políticas na esfera pública, que, como um todo, afetam a educação. Mediante essas experiências, a avaliação começa a ser instrumentalizada com as chamadas *survey* e demais ferramentas padronizadas, que, como lembra Vianna (2014), penduram-se até hoje com os modelos baseados, simplesmente, nos escores dos discentes, como componente primordial para averiguação e medidor da eficácia de programas aplicados ao contexto educacional, como são as avaliações externas no Brasil.

A primeira avaliação por via de fatos só aconteceu no contexto americano no final do século XIX, entre 1887-1898, com Joseph Rice, que buscava, por meio dos testes, apontar o alcance do tempo cultivado aos exercícios de alfabetização, o que refletiu muito nos métodos de ensino dos docentes. Mas a marca que merece destaque, na tipologia empregada nessa avaliação foi, com base em Vianna (2014, p. 16), o “[...] caráter experimentalista e quantitativo [...]”, que só seria inaugurado na metade do século XX, nas empreitadas da pesquisa experimental em educação que ganharam destaque nessa época.

Em decorrência do gerenciamento industrial, três elementos passaram a influenciar a vida social americana em seus primeiros 30 anos, são eles: a sistematização, a padronização e a eficiência. Os elementos afetaram a sociedade como um todo, especialmente no ambiente educacional da época. A escola passa a ser organizada como uma indústria e, como tal, busca meios de medir a eficiência docente, eficiência das escolas, bem como dos diferentes sistemas educacionais (VIANNA, 2014).

A fundamentação teórica desenvolvida no início do século XX nos EUA por E. L. Thorndike marcou um considerável passo na evolução da avaliação educacional. As motivações desses esboços teóricos se centravam na possibilidade de medir mudanças nos seres humanos. Tal proposição resulta em generalizar todo o cerne avaliativo, colocado a serviço da medida, concepção que se enraizou e, como se pode averiguar, permeia o ambiente educacional ainda na contemporaneidade. Diante da conjuntura apresentada, as *surveys* passam a ser amplamente utilizadas, a fim de mensurar a eficiência docente e das instituições escolares, resultando na

ampliação de múltiplos testes objetivos nos mais distintos campos curriculares (VIANNA, 2014).

Em decorrência desse cenário, os testes normativos, elaborados por cientistas de destaque na área educacional, vão surgindo, como é o caso aqui do psicólogo norte-americano Thorndike. Para ele, a motivação se centrava nos objetivos mensuráveis e, nessa ocasião, o interesse era de desenvolver um instrumental para comparar instituições. Elucida-se, em Vianna (2014), que, nesse contexto, avaliar é sinônimo de medir.

O uso frequente das *surveys* permitiu o aparecimento de instituições especializadas na área educacional, que, muito embora estivessem restritas às escolas do distrito, tornam-se o marco dos anos 1960 e 1970 no tocante aos trabalhos avaliativos nos mais distintos campos. É preciso salientar que o salto para se chegar a tal realidade se deu por meio das discussões sobre currículo nos anos 1950 e 1960. Tais diálogos resultaram no alargamento da problemática, pois a avaliação ganha destaque, por ser capaz de averiguar o alcance dos objetivos desse currículo, saltando dos campos micros para os campos macros de discussão, envolvendo, agora, o contexto nacional, desencadeando, assim, complexos problemas epistemológicos quanto à pesquisa/avaliação no ambiente educacional. Dessa forma, evidencia-se uma preocupação com as generalizações oriundas das mensurações, manifestas nas conclusões dos pesquisadores.

O período descrito até aqui é caracterizado pelos teóricos como primeira geração da avaliação ou fase/período pré-tyleriano. Em concordância com Parente *et al.* (2014, p. 95), “[...] a avaliação segue com ênfase na psicometria e na aplicação de testes padronizados e objetivos que tinham cunho político e econômico”. Não havia uma apreciação qualitativa sobre os resultados. Souza, Lima e Albuquerque (2017) corroboram afirmando que, nessa primeira época, avaliar equivale a medir, e ressaltam a pouca sistematização da avaliação como uma marca desse momento.

O teórico Ralph W. Tyler ganha destaque nos anos de 1930 a 1945 (VIANNA, 2014). Com grande influência nas discussões, elaborações e implementações dos currículos, elabora sua compreensão e perspectiva avaliativa. Para Tyler, os docentes deveriam se formar e se aperfeiçoar em relacionar a proposta curricular com o que havia sido desenvolvido em termos de aptidões dos educandos. Nesse sentido, Parente *et al.* (2014) ressaltam que o modelo do período tyleriano de avaliação se centra na verificação e concretização dos objetivos propostos. Souza, Lima e Albuquerque (2017) concordam, afirmando que nesse período o foco do trabalho era a comparação entre os resultados obtidos e os objetivos visados.

Lima (2010) nos elucida que:

Um dos principais obstáculos epistemológicos da Avaliação Educacional foi superado, teoricamente, com Tyler, ao expandir a avaliação além da medida puramente psicométrica e promover o retorno dos aspectos qualitativos da avaliação, outrora já presentes nos exames dos períodos pré-históricos ao medieval (LIMA, 2010, n.p).

Nesse sentido, Vianna (2014) destaca que se torna necessário ressaltar que Tyler ganha espaço a partir de uma grande e significativa mudança histórica e social no contexto americano. Entre o término da Segunda Guerra Mundial e o conflituoso período da Guerra Fria, a educação americana perpassa inúmeras transformações, como a amplitude que ganha a avaliação educacional nas discussões, passando a ser vastamente utilizada a fim de encontrar respostas que pudessem ser resolutivas perante às mais variadas situações vivenciadas no cenário americano, porém, pouquíssimas mudanças são possíveis de serem apontadas diante de tais problemáticas. Nesse contexto, surge a Teoria Clássica dos Testes, que impulsionou outras abordagens em avaliação, que se mostraram em resposta ao que propunha Tyler em seu modelo, no sentido de preencher as lacunas existentes.

Vianna (2014) destaca que nesse período a *Educational Testing Service* (1947), no que concerne ao desenvolvimento dos testes padronizados e aos largos programas de avaliação, foi um verdadeiro *divisor de águas*. De forma significativa, com o advento de instituições especializadas como essa, propagaram-se os testes, o que levou instituições como a *American Psychological Association* (APA), *American Educational Research Association* (AERA) *National Committee on Measurement in Education* (NCME) “[...] estabelecerem recomendações para a construção de testes psicológicos e técnicos de diagnóstico (1954) e para elaboração de testes de rendimento escolar (1955)” (VIANNA, 2014, p. 20). Tais recomendações, mais adiante, transformaram-se em padrões, e estes passaram a normatizar a construção de variados instrumentos psicométricos.

A movimentação que a avaliação causa durante os anos 1960 nos EUA incita financiamentos federais nos projetos de currículo, resultando no surgimento do profissional especializado na tarefa de avaliar: o avaliador. Até então, a tarefa era desenvolvida por educadores das mais diversas especialidades e conhecimentos básicos sobre os testes e suas implicações. Contudo, apesar de todo o investimento e das inovações, como uma equipe especializada e o rigor técnico fortemente empregado aos achados, os resultados que se chegavam não se mostraram satisfatórios, gerando, assim, reações e novas possibilidades de se empregar e aplicar a avaliação.

É nesse contexto de crítica que outro grande teórico americano da avaliação surge: Cronbach (1963). O teórico propõe novas estratégias para a prática da avaliação. Em síntese,

segundo Vianna (2014), Cronbach propõe que a eficácia do currículo seja medida conforme seu curso e não apenas ao ser concluído. Embora não ganhe o cenário de pronto, a proposição do teórico movimentou os especialistas, que passaram a rever e discutir a problemática. Parente *et al.* (2014) apontam que a crítica, tanto de Cronbach (1963) como de Scriven (1967), autor que será visto mais adiante, centravam-se na ideia de que verificar se os objetivos propostos foram alcançados, culminando em um não aproveitamento dos resultados. Para Cronbach, “[...] o horizonte é sempre o aprimoramento dos cursos para saber se é eficiente ou não” (*apud* PARENTE *et al.*, 2014, p. 96). Já na perspectiva de Scriven, a avaliação não deveria se reduzir a apenas um papel, para ele, há muitas possibilidades que a mesma pode assumir, como é o caso da avaliação formativa e a somativa, elucidada por ele.

Os autores aqui enunciados, no contexto delineado, fazem parte da chamada terceira geração da avaliação ou geração do julgamento (PARENTE; RODRIGUES, 2010), ou ainda, época da inocência e do realismo (SOUZA; LIMA; ALBUQUERQUE, 2017).

Apesar dos avanços nas discussões, o cenário ora enunciado representa um momento em que houve uma parcela significativa de descrédito na avaliação, conhecida por época da inocência, momento iniciado no Pós-Guerra, localizando-se de 1946 a 1957, no qual a avaliação foi denominada como pseudoavaliação, os esforços empregados nesse período não foram suficientes para evitar as baixas expectativas, resultando em pouco aproveitamento dos resultados obtidos.

Ainda na terceira geração, outro momento a se destacar é a época do realismo, sua marca é o caráter de apresentar valor ao que estava sendo avaliado (SOUZA; LIMA; ALBUQUERQUE, 2017). Não há consenso entre os autores sobre o tempo que durou, Souza, Lima e Albuquerque (2017) indicam de 1958 a 1972, já Parente e Rodrigues (2010) o classificam como período de uma quase avaliação, que perdurou entre 1950 a 1960.

A importância de entender não apenas as postulações dos diferentes teóricos, mas o contexto em que esses construtos surgem, é vital aqui, pois permite uma interpretação mais completa e abrangente, trazendo à tona as questões e a influência para que tais propostas surgissem. Desse modo, após Tyler e Cronbach, pontuam-se três e fundamentais teóricos que alargaram a ideia e as modelos de avaliação educacional e o contexto em que suas ideias se desenvolvem, permitindo, assim, que se perceba como é e de que forma o campo macro da avaliação começa a ser delineado, como se verá adiante.

Nas administrações de John Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1964-1968), nos EUA, houve grandes preocupações com o cenário de desigualdades sociais, em especial nas distintas oportunidades educacionais observadas entre as diferentes classes sociais, o que

impulsionou esforços nesse sentido a fim de empregar novas configurações a esse cenário. Com o intuito de aplicar, de forma satisfatória e eficiente, os recursos financeiros empregados aos programas de currículo e avaliação, no que se refere à área compensatória da educação, com atuação de Robert Kennedy, surge o conceito e aplicação da responsabilidade em educação, disseminado no país como *accountability*. A empregabilidade de tais posições proporcionam à avaliação um alargamento de suas premissas, saltando do trabalho, apenas teórico, desenvolvido por poucos educadores, para uma prática constante em sala e no desenvolvimento de pesquisas.

Outro salto prático da avaliação, no que tange às épocas supracitadas, é a aprovação da lei sobre educação elementar e secundária, *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), de 1965. Com ela, um novo quadro se estabelece, o que propicia um significativo estímulo à pesquisa e à avaliação educacional. Considerando que, nesse cenário, a avaliação se impõe como uma exigência legal, no que concerne aos projetos financiados, tal cenário levou os educadores a se esforçarem em avaliar suas ações, consolidando tais averiguações em relatórios frequentes, visando, com isso, o controle da qualidade do ensino e dos investimentos empregados na educação.

Para Parente e Rodrigues (2010), tal empreitada permitiu a criação de uma cultura de avaliação, que, apesar dos protestos da docência, alargou o campo teórico, metodológico e de pesquisa sobre avaliação, destacando-se, nesse contexto, os teóricos Cronbach e Scriven.

Tais esforços revelaram o pouco preparo docente no que concerne aos elementos que compõem uma avaliação, evidenciando, assim, um aspecto ainda presente na atualidade: vasta teorização especulativa sobre avaliação e baixo enfoque na prática. As improvisações docentes, a partir da ESEA, mostram que mesmo aptos em alguns aspectos, ainda há déficits significativos no que tange ao trato com os dados provenientes de uma avaliação e no curso das ações que dele deveriam derivar. Tais práticas revelam a inadequação das estratégias em uso, pois se desvinculou dos objetivos pretendidos. Visto que a avaliação não é um mero cumprimento de exigência, ela carrega em sua função a intenção de averiguar, aferir e tomar decisões sobre os distintos cenários (VIANNA, 2000).

Vianna (2014) nos elucida que novas postulações sobre a avaliação educacional, sob um enfoque de se reformularem as práticas docentes, nascem, muitas vezes, do emprego insatisfatório da avaliação. Como precursores de tais apontamentos, o autor destaca os teóricos: M. Scriven (1967), R. Stake (1967) e D. Stufflebeam (1971). Tais autores constroem uma nova dimensão metodológica para avaliação educacional. Nesse cenário, tem-se a inserção da quarta geração da avaliação. Parente e Rodrigues (2010) descrevem este período como geração

construtivista ou período de autoavaliação. Já Souza, Lima e Albuquerque (2017) o denominam como a época do profissionalismo, sua divisão situa o período da inocência como sendo o período da terceira geração, e encaixa o período do realismo na época da quarta geração, e localiza, nesta época, aspectos em comum com a quinta geração da avaliação ou geração do *empowerment*.

Ambas as gerações (quarta e quinta) englobam aspectos semelhantes. Parente *et al.* (2014, p. 97) caracterizam a quarta geração como “[...] um processo interativo negociado em que se destaca a matriz construtivista”. A avaliação dessa geração é responsiva, com base em Parente e Rodrigues (2010). Proposta por Stake, traz em seu cerne a ideia de construção coletiva dos resultados, fazendo dos envolvidos participantes ativos no processo de análise e decisão, isso a nível conceitual, que emprega à avaliação uma contribuição qualitativa, que contribuirá, de forma positiva, na construção e reflexão da avaliação formativa e processual.

A quinta geração, além de continuar com enfoque de construção coletiva, traz em seu cerne uma preocupação de cunho político, que, apesar de importante, pode confundir o que vem a ser, de fato, a avaliação e qual o seu papel no processo de ensino. Entretanto, defende-se aqui a ideia que corrobora com Parente *et al.* (2014), que nessa geração há uma preocupação com quem toma as decisões acerca dos resultados, busca-se aqui um melhor emprego deles para as tomadas de decisão em âmbito extraescolar. Nesse momento, conforme Souza, Lima e Albuquerque (2017), a avaliação passa a ser uma profissão, o número de publicações frente à problemática é cada vez maior, bem como os cursos para aperfeiçoamento do pessoal.

Com seu início nos anos 1970, em conformidade com Souza, Lima e Albuquerque (2017), a avaliação é marcada por esse profissionalismo, passando a desconsiderar os improvisos e investir em especialistas no assunto e materiais personalizados, mesmo ainda apresentando significativas deficiências no campo educacional. O surgimento das revistas temáticas e especializadas passou a difundir as discussões, o que proporcionou o conhecimento sobre o que se elaborava, ampliando, assim, novas propostas. Houve ampliações, no tocante à quantidade, de centros de formação por toda a extensão territorial norte-americana.

A avaliação educacional é uma temática constante nos estudos científicos nos EUA, sendo ampliada em conceitos, modelos e práticas. A discussão, apesar de ampla, não está esgotada, suas recentes formulações continuam a serviço de contribuir com a amplitude das demandas educacionais e a serviço da aprendizagem.

Compreender o cerne do delineamento histórico avaliativo é navegar em descrições que avançam e retrocedem, mas que não se limitam. A evolução do conceito e do caráter prático metodológico da avaliação, como traçado acima, mostrara que até mesmo os pontos críticos

subsidiaram avanços significativos na área. Por essa razão, é fundamental conhecer o “[...] contexto histórico e social em que as ideias e métodos surgiram.” (SOUZA; LIMA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 44), pois, só assim, será possível compreender o fenômeno em seu estabelecimento na história, como também propor os ajustes a partir das novas propostas que surgirem. A visão que se construirá a seguir, neste estudo, depende desse entendimento histórico, visto que dissertar sobre a avaliação é uma constante volta ao passado (seus enraizamentos), ao presente (as problemáticas atuais) e ao futuro (expectativas de superação).

4.4 Avaliação da aprendizagem: conceitos e reflexões

O histórico da avaliação educacional narra uma trajetória que, por mais que pareça linear, não foi. Navegando nas entrelinhas, percebe-se o quanto a avaliação se ampliou. Vianna (2000) retrata que ela se deslocou de um campo micro para um campo macro, onde não apenas alargou sua conceituação, mas passou a atingir o espaço educacional como um todo: aprendizagem, corpo profissional, estrutura e recursos, dentre outros. Não é à toa que está dividida em níveis: avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, no atual cenário.

Cada um desses níveis exige uma conceituação para compreensões e distinções. Em síntese, as avaliações em larga escala objetivam medir o desempenho educacional das grandes amostras; a avaliação institucional avalia os elementos constituintes da instituição, como pessoal, recursos e estrutura; e a avaliação da aprendizagem, foco deste estudo, acompanha o processo de ensino e aprendizagem, averiguando-o, analisando-o e tomando decisões acerca dele.

Uma das principais características da avaliação da aprendizagem é o ciclo que perpassa para ser designada como tal. Vianna (2000) elenca esse ciclo como: averiguação, inferência e tomada de decisão. Luckesi (2011, p. 54) o denomina como “[...] ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que deseja”. Em outras palavras, dinâmico porque está em constante movimento durante o processo, subsidia no sentido de que acompanha toda a construção, emitindo parecer sobre ela, o que leva a direcionar e redirecionar a prática a fim de atingir os fins pretendidos.

Perceba que diferente dos outros níveis, institucional e em larga escala, a avaliação da aprendizagem se movimenta ao mesmo tempo em que se constrói. Sua intencionalidade como componente do processo de ensino objetiva, por meio da verificação e qualificação dos achados, estabelecer relação com aquilo que foi anteriormente pretendido, para, só então, direcionar a tomada de decisões que dizem respeito às práticas subsequentes (LIBÂNEO, 2013).

Interessante é a clareza do serviço da avaliação da aprendizagem, ela não pretende apenas conhecer o que se aprendeu, qual escala dos objetivos propostos foi alcançada. Para Guerra (2007, p. 19), “[...] a avaliação comprova o aprendizado efetuado, mas também pode explicar por que ele não ocorreu [...]”, e a partir desse diagnóstico, atuar.

Enquanto exame, ação com a qual quase sempre é confundida – é estático, pontual e classificatório, a avaliação “[...] é um recurso que subsidia olhar para o desempenho de cada educando” (LUCKESI, 2011, p. 262). Numa construção que é contínua e, desse modo, processual, levando em conta a desenvoltura em diferentes aspectos de cada educando. Não se pode reduzir a avaliação ao momento estático de aplicação de um instrumento avaliativo, como a prova. Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

Em outras palavras, a avaliação, enquanto elemento indispensável do processo de ensino e aprendizagem, está para além da quantificação. Isso não quer dizer que o exame ou a prova e seus resultados sejam descartáveis, pelo contrário, eles podem ser um meio pelo qual se chega à tomada de decisão, mas não são condições determinantes e finais da avaliação, pois “[...] as notas ou conceitos traduzem, de forma abreviada, os resultados do processo de ensino e aprendizagem. A nota ou conceito não é o objetivo do ensino, apenas expressa níveis de aproveitamento escolar em relação aos objetivos propostos” (LIBÂNEO, 2013, p. 241).

Conceituar a avaliação da aprendizagem implica, antes de tudo, distingui-la do exame, da prova, da nota e do enraizamento que vem sendo consolidado desde as suas primeiras postulações. Nesse estudo, acredita-se que avaliar é classificar, que avaliar é escalonar, mas que não se reduz a tais práticas, que tais ações são partes imprescindíveis, mas não são condições finais do processo, pelo contrário, precisa-se administrar pedagógica e humanamente elas. Nesse sentido, Demo (2002, p. 19) alerta que “[...] afastar o contexto classificatório da avaliação vai coincidir com fazer avaliação que não avalia”. Algumas ressalvas se fazem necessárias, uma vez que “[...] avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização” (SANT’ANNA, 2014, p. 16). Classificar é necessário, o que não é necessário é usar a classificação para desqualificar o discente, tornando o escalonar e classificar como instrumento de coerção e exclusão.

Corroborando, Demo (2002, p. 02) ressalta que “[...] a avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem [...]”, como concorda Guerra (2007, p. 22), “[...] a avaliação tem de

servir à aprendizagem”. Assim, como salienta Libâneo (2013, p. 222), “[...] a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada”. Ponto no qual Guerra (2007, p. 18) ainda sinaliza, afirmando que “[...] a avaliação tem de estar contextualizada e deve levar em consideração as condições em que se produz a formação. Ela não é um fenômeno alheio, sobreposto, acrescentado e descontextualizado”. Com isso, é perceptível a importância do ato de avaliar, notando suas nuances e estabelecimento, distinguindo-a de seus recursos e os compreendendo para o uso adequado, destinando-os aos fins pelos quais fazem sentido atuar, isso quando o interesse se centra no processo de aprender e ensinar.

Portanto, avaliar a aprendizagem significa mais do que conferir ou aferir índice de respostas corretas dadas pelos alunos em relação a questões previamente definidas pelo professor-examinador. Avaliar a aprendizagem de cada aluno, de todos os alunos, é refletir permanentemente sobre finalidades e os objetivos do que vem sendo trabalhado, experimentando e vivenciando, no cotidiano das aulas, e as formas como cada aluno, cada grupo de alunos e o professor ou os professores envolvidos vêm atuando e contribuindo para a superação dos desafios de aprendizagem de todos (KENSKI, 2012, p. 141).

O que a autora supracitada menciona é um dos pontos imprescindíveis neste estudo, não é a intenção dessa série de defesas, que vem se construindo neste tópico, a fim de conceituar a avaliação e a distinguir da medida, atribuir à avaliação a centralidade do processo. Ela é parte integrante, como afirma Libâneo (2013), mas está nesse movimento para cumprir sua função na engrenagem que faz movimentar o processo de ensino e aprendizagem. A intenção aqui é desmistificar e distinguir avaliar e medir, entendendo-a como ato dinâmico, capaz de subsidiar e direcionar o fazer docente, lidando com seus recursos, medida, classificação e diversidade de instrumentos para, unicamente, contribuir com o processo, verificando, fazendo as inferências e tomando decisões acerca daquilo que foi coletado.

Para tanto, conforme Kenski (2012):

A avaliação só encontra sentido no processo amplo da educação quando é pensada, planejada e executada tendo como objetivo auxiliar essas pessoas, mais e melhor, a reorientar seus caminhos, suas formas de estudar e lidar com os conhecimentos, esclarecendo e apresentando as fragilidades e potencialidades de cada um em relação a determinado tipo de conhecimento (KENSKI, 2012, p. 147).

Para que funcione assim, existem elementos que são indispensáveis, como suas modalidades, tipos, características e funções. Não é necessário apenas saber conceitualmente sobre a avaliação, é necessário navegar nos seus mais diferentes desdobramentos, ressaltando o rigor técnico-metodológico para executá-la. Conhecer a avaliação e aplicá-la coerentemente

está para além da distinção entre medir e avaliar, é preciso executá-la dentro de suas delimitações, para isso, é mister conhecê-la.

4.4.1 Modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

Roldão e Ferro (2015) consideram o uso da avaliação formativa como uma ruptura das práticas ensino-testes. Sabe-se que o conceito foi desenvolvido pelo teórico norte-americano Michael Scriven (1967), que também desenvolveu as postulações sobre a avaliação somativa. Scriven, conforme Abreu, Sousa e Lima (2019), contribui, de forma significativa, no cenário da ampliação das funções da avaliação, no desvendamento, feito por ele, de que a avaliação desempenha inúmeros papéis, entre os quais frisa que o olhar do avaliador deve acompanhar todo o processo e, ao final, somá-lo e dar conta de medir isso, “[...] não apenas medir e descrever, mas, sobretudo, julgar todos os aspectos do objeto, inclusive os seus próprios objetivos” (ABREU; SOUSA; LIMA, 2019, p. 20). Embora a medida encerre esse processo, os desdobramentos possíveis após tais apontamentos puderam ser aperfeiçoados pelos teóricos subsequentes no desenrolar histórico da avaliação.

O enunciado deste subtópico trata a avaliação diagnóstica, formativa e somativa como modalidades, por considerar o enquadramento de Sant’anna (2014). As três modalidades podem, do mesmo modo, ser denominadas por tipos e funções, entre outros enquadramentos. Isso não prejudica a conceituação de tais. Para a autora, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de coletar o que o aluno sabe e o que não sabe ainda, conseguindo levantar pontos que sejam decisivos para as próximas oportunidades de aprendizagem.

No cenário da escrita, a avaliação diagnóstica é primordial, na medida em que o professor, por meio do diagnóstico, sonda as hipóteses iniciais ou em curso, permitindo a ele que trace as experiências futuras com base nas informações coletadas, caminha, assim, de forma coerente em direção a práticas significativas e que permitam os avanços para hipóteses seguintes. Vejam, não é apenas para classificar estaticamente, mas para trabalhar com o desenvolvimento dessa classificação, chegando aos objetivos pretendidos.

Figueiredo *et al.* (2009, p. 14) salientam que “[...] a compreensão desses períodos possibilitará ao professor avaliar as produções escritas das crianças de acordo com as características específicas de cada um”. Mas, como o professor chega até essas compreensões durante o curso de formação dessas crianças? Por meio da avaliação formativa, que, com a ajuda dos diagnósticos iniciais, acompanha o desenvolvimento e “[...] indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” (SANT’ANNA, 2014, p. 34). Ela funciona não

apenas detectando o que foi e o que não foi aprendido, ela permite chegar a essas informações para atuar sobre elas, orientando, assim, as tomadas de decisão.

Por seu caráter formativo, informa tanto o professor como o aluno sobre a soma de suas aprendizagens no período de desenvolvimento das ações escolares. A essa soma, dá-se o nome de avaliação somativa, em outras palavras, o apanhado geral da construção ao final dos ciclos, seja ele bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo. De acordo com Sant’anna (2014, p. 35), a “[...] sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados”. Por se responsabilizar pelo cunho classificatório, é aquela que dará os caminhos para a tomada de decisão, lembrando que a classificação e o conceito ou nota empregado não é o fim da avaliação,

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

Nesse sentido, algumas problemáticas são levantadas, como: o que se avalia? Como avaliar? Por meio do que avaliar? Em que momentos avaliar? Com quem? Como se fará a manipulação dos dados? Como se dará a tomada de decisão? Tais questionamentos serão respondidos com base em algumas delimitações teóricas, que não dão conta simplesmente de responder às perguntas levantadas, mas direcionar o professor em suas ações avaliativas, diria, até, de qualquer objeto em averiguação.

4.4.2 O ciclo que percorre o ato de avaliar

Por não ser um ato isolado, mas parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, torna-se indispensável o cumprimento de seu papel. Como vem sendo narrado neste texto, a avaliação é capaz de subsidiar e contribuir com a ação pedagógica, diagnosticando-a, acompanhando-a e modificando-a com base em suas averiguações. Ela chega aos resultados por meio da construção processual fruto do ciclo que percorre para sua efetivação: verificação, inferência e tomada de decisão. Desse modo, as problemáticas levantadas anteriormente serão respondidas a partir dessas três ações pertencentes ao ciclo.

É preciso dizer que a verificação é parte da avaliação, mas não é avaliar, é apenas sua primeira etapa. Luckesi (2011, p. 53) aponta que “[...] a verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. A esse momento inicial, encaixaram-se as seguintes perguntas: o que se avalia? Como avaliar? Por meio do que avaliar? Em que momentos avaliar? Com quem?

No que concerne à delimitação do que avaliar, Sant’anna (2014, p. 128), lista uma série de habilidades que devem ser levadas em consideração na construção do que avaliar: o “[...] conhecimento adquirido; as descobertas propiciadas aos alunos; relacionamento; capacidade de tomar decisões; hábitos de trabalho, higiene, responsabilidade que adquiriram; cooperação que manifestaram; participação que tiveram e criatividade”. Libâneo (2013, p. 221) frisa que existe, por parte dos professores, uma dificuldade não apenas de selecionar o que avaliar, mas de avaliar os resultados mais importantes do processo de ensino, tais como: “[...] a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias, etc.”.

Um dos fatores que podem ser apontados para que tais dificuldades sejam evidenciadas no processo são as dúvidas referentes ao como avaliar e aos instrumentos adequados para a coleta. Como avaliar? Reafirmar-se, por meio dos diagnósticos, do acompanhamento e das conclusões (soma). Em cada momento deste, cabe um conjunto de instrumentos condizentes com a situação. Os instrumentos de avaliação são o meio pelo qual se chega aos achados. Sobre a escolha do instrumento, Kenski (2012) orienta que:

Para que esse instrumento possa colaborar em um processo de avaliação preocupado em oferecer maiores e melhores condições e oportunidades de aprendizagens aos alunos, é preciso que ele seja pensado como uma contribuição, um desvelamento das regras e das formas individuais e subjetivas com que o professor normalmente avalia alunos que, em muitos casos, ele nem conhece, esquecendo que eles também são pessoas (KENSKI, 2012, p. 146).

A avaliação visa contribuir com a aprendizagem, desse modo, cabe à reflexão sobre o uso de diferentes instrumentos em uma mesma empreitada avaliativa. Para além dessa multiplicidade, a escolha adequada e coerente faz toda diferença, como, por exemplo, na avaliação diagnóstica, o uso do teste é válido, claro que sempre complementado e acompanhado das observações iniciais. A avaliação formativa cabe toda variação de instrumento, provas abertas e fechadas, trabalhos individuais e em grupo, relatórios, portfólio e, principalmente, a observação, todos eles caminhando construtivamente. Já a somativa está mais ligada aos exames, testes e provas, pois ela objetiva emitir um parecer da soma das aprendizagens, claro que, do mesmo modo, leva em consideração a contínua construção.

Quanto ao momento em que se realizam, fica, por meio da conceituação das modalidades anteriormente, evidente: “[...] permanentemente. No início do ano, diariamente e no final do ano” (SANT’ANNA, 2014, p. 129). Quanto aos sujeitos do processo (com quem?), a autora supracitada completa, com todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, sejam eles professores, alunos, pais e demais (SANT’ANNA, 2014). A essa etapa inicial, descreveu-se o que se avalia, o como, por meio do que e com quais envolvidos. Agora, na

segunda etapa, que diz respeito à inferência, será respondido o questionamento que delimita a forma pela qual os dados serão apreciados.

A inferência está diretamente relacionada com a análise, momento de organização e separação das informações coletadas e observadas para a atribuição de valor. O que o professor faz nesse momento? Como será a manipulação dos dados? Antes de qualquer coisa, o professor deve ter claro os objetivos pretendidos, depois observar quais critérios foram anteriormente elencados.

Roldão e Ferro (2015) assinalam que existe um errôneo processo que faz converter objetivos em critérios, o que torna essa prática inadequada é que o conceito de avaliação apresentado aqui necessita que os objetivos pedagógicos sejam claros e os critérios para a avaliação já sejam conhecidos pelos agentes diretamente envolvidos. Assim, os objetivos são onde se pretende chegar, enquanto os critérios são os pontos pelos quais pode se evidenciar a chegada neles.

Depresbiteris (1998) encaixa os critérios como princípio de referência para o julgamento de alguma coisa, desse modo, alerta sobre o perigo de sua elaboração não ser anterior à ação, mas construindo conforme a ação acontece. Nesse cenário,

[...] a decisão do nível de aprendizagem a ser obtido pelo aluno dependerá muito da subjetividade do professor no momento em que exercita seu julgamento, pois o 'humor' da personalidade varia não só conforme os padrões introjetados, mas também conforme os fatores circunstanciais momentâneos" (DEPRESBITERIS, 1998, p. 167).

Isso torna tal prática descabida. Assim, esse momento de manipulação e análises dos dados requer, em conformidade com Sant'anna (2014, p. 130) o "[...] tratamento estatístico; comparação e observações; análise de situações; e juízo crítico (parecer descritivo)".

Esse parecer descritivo vai direcionar ou redirecionar a prática docente por meio da tomada de decisão. Chegando-se, assim, ao final do ciclo, sendo, portanto, o momento que diz se houve ou não avaliação, visto que "[...] no caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo" (LUCKESI, 2011, p. 106).

Tomar decisão é agir sobre o processo, é alcançar o objetivo da avaliação: contribuir com a ação pedagógica em movimento ou seguindo para o próximo ciclo, e isso pode ser descrito em parecer, relatórios, fichas, portfólio, dentre outros meios de registros, de forma clara, concisa, coerente e, sobretudo, humana. Construir uma avaliação que visa a aprendizagem é uma tarefa urgente, não adianta discutir conceitos e chegar a conclusões, precisa-se unir o

saber teórico às ações práticas e efetivar uma avaliação que seja realmente interessada e direcionada à aprendizagem, de forma coerente e fidedigna.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta os dados obtidos por meio da pesquisa empírica realizada neste estudo. Nessa premissa, estão organizados de modo a expressar a descrição da avaliação realizada pelas docentes, diante do perfil de escrita coletado pelo instrumento de produção de dados, conforme especificado em nosso caminho metodológico. Paralelo a essa descrição, realizou-se a meta-avaliação, as descrições do perfil de escrita e o parecer avaliativo das docentes, somados aos calços teóricos que atestam e fundamentam as argumentações das análises. Posteriormente, com base na exposição dos dados, apresentam-se os critérios avaliativos apontados pelas docentes e os sugeridos, fruto da meta-avaliação, organizados conforme a sequência evolutiva da escrita infantil. Critérios esses que culminaram na elaboração de nosso produto educacional.

Compreender e descrever a avaliação primária é um passo primordial para fazer a avaliação da avaliação, para só então realizar o levantamento de critérios que avaliarão a escrita infantil. Nesse sentido, a seguir há a descrição da avaliação primária, organizada conforme a sequência das hipóteses, seguindo paralelamente com as análises avaliativas. Decorrente a esta etapa, tem-se o tópico que levantou os critérios utilizados nas avaliações, organizados e descritos de acordo com as hipóteses e habilidades requeridas em cada situação de escrita proposta: palavra, frase e produção textual.

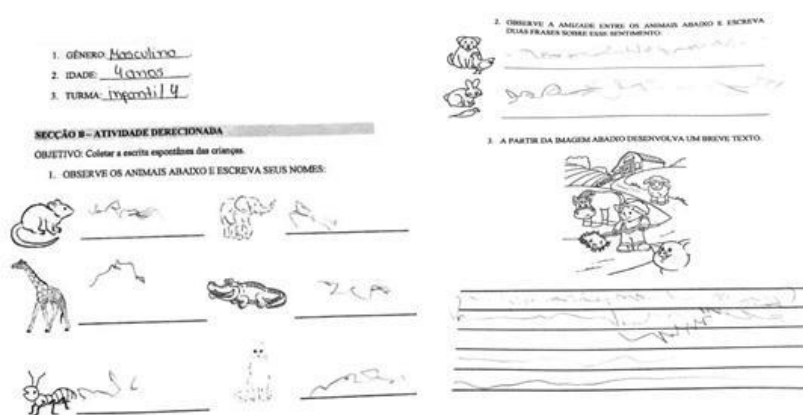
5.1 Descrições da avaliação e da meta-avaliação: desdobramentos da pesquisa empírica

Conforme já especificado anteriormente na introdução deste capítulo, este tópico se destinou à descrição da avaliação primária e secundária do perfil de escrita infantil levantado. Conforme apontado na metodologia deste trabalho, o perfil de escrita do sujeito é uma avaliação composta de uma amostra de 10 crianças, situadas nas diferentes fases/hipóteses da escrita, com a escrita de palavra, frase e texto. Esse perfil foi submetido à avaliação de 5 docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. A hipótese da criança identificada é apresentada pelo código alfanumérico C1 (para Criança 1), C2 (para Criança 2, e assim por diante), C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10. As hipóteses são seguidas das avaliações das professoras que, do mesmo modo, foram identificadas pelo código alfanumérico: P1 (Professora 1), P2 (Professora 2, e assim por diante), P3, P4 e P5.

As chamadas hipóteses da escrita evoluem em sucessivos níveis que revelam em qual etapa de compreensão sobre a escrita a criança se encontra. Nesse sentido, as produções espontâneas se constituem como um precioso documento que poderá ser interpretado e avaliado

revelando em que fase da escrita a criança se encontra. Para tal proposição, um conjunto de delimitações se fazem necessárias. Desse modo, apresenta-se, agora, a produção espontânea da criança 1, seguida das avaliações docentes que revelam essas delimitações para a emissão do parecer, bem como as descrições das avaliações deste parecer, salientando que esse ajuizamento advindo da meta-avaliação não tem o objetivo de deslegitimar a avaliação primária, reforça-se, assim, que a meta-avaliação visa potencializar a avaliação primária (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012).

Figura 5 – Produção espontânea da Criança 01



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 5 retrata a produção espontânea da Criança 01. Como se pode visualizar, a criança representa a escrita por meio de rabiscos, desenhos e garatujas, características que apontam para a fase icônica, momento que vislumbra a escrita como desenho. Ambas as professoras concordam que a C1 se encontra na hipótese pré-silábica. A justificativa dessa identificação aponta que isto é identificado pela não distinção entre letras, números, rabiscos e desenhos, assim como não associa fala e escrita.

A P1, considerando a idade da criança, atribui a esta o conceito insatisfatório, pois, em sua concepção, crianças com 4 anos já devem ser conscientes quanto ao uso de letras. A P2 não emitiu um parecer quanto ao grau de desenvolvimento, ficou restrita à descrição do que viu: “ainda não associa a sua fala à escrita convencional, entendendo que se deve preencher os espaços designados, porém, com riscos e, ao que me parece, desenhos, ao comparar com as gravuras selecionadas”. A P3, do mesmo modo, acentua o que a criança compreende sobre a escrita nessa etapa, confirmando a correspondência que a criança estabelece entre escrita e desenho, justificado pelo uso dos traços ondulados e curvos. Ressalta que “[...] para essa criança, a correspondência entre figura e palavra se mostra ainda incompreendida, assim como

a correspondência entre o falado e o escrito, através da escrita grafada com desenhos (garatujas)”.

A P4 denomina a produção espontânea da C1 como garatuja, como é normalmente classificada pelos autores que situam os desdobramentos das hipóteses, como Soares (2020) frisa o não estabelecimento entre sons e letras e aponta, ainda, o uso de rabiscos regulares como tentativa imitativa da escrita, mostrando que não domina o alfabeto, mas ainda assim demonstra interesse em escrever. A P5 concorda e aponta a não distinção entre símbolos gráficos e o desenho, apontando a não correspondência alfabética, mesmo tendo preenchido todos os espaços. A C1 se encontra em um período inicial da escrita em que ainda não compreendeu que, para escrever, é necessário o uso de letras, no entanto, suas postulações sobre a escrita mostram uma boa desenvoltura no que concerne à hipótese icônica.

Soares (2020) divide a hipótese pré-silábica em dois momentos distintos, no primeiro a criança compreende e representa a escrita por meio de rabiscos, desenhos e garatujas, como é o caso da C1. Já no segundo momento, faz uso das letras, mesmo de modo aleatório e sem correspondência fonética com a palavra. Nessa situação, a criança expressa seu conhecimento com base na consciência lexical, em outras palavras, faz suposições quanto à compreensão do conceito de palavra. Ao avaliar as crianças nessa etapa, deve-se levar em consideração o que a criança já sabe sobre a escrita, por isso a pesquisadora deste estudo discorda da P1 quanto ao caráter insatisfatório da produção da C1, com 4 anos de idade.

Ao observar sua produção, percebe-se que essa criança compreende que a escrita se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo, que as garatujas de sua produção, conforme Zorzi (2003, p. 31), “[...] são grafismos que procuram reproduzir as letras e que começam a ser organizadas de forma linear”. Embora demonstre almejar preencher todo espaço da linha, pode, do mesmo modo, demonstrar uma diferenciação, no que diz respeito ao tamanho, entre palavras, frases e texto.

Ao analisar as avaliações acima, salienta-se que avaliar a sequência evolutiva da escrita implica conhecer as características que classificam essa fase, visto que é por meio delas que se levantam, anteriormente, os critérios para sua identificação eajuizamento. Desse modo, avaliar não se resume ao que a criança não sabe, para atestar e dar prosseguimento na avaliação é preciso, antes, considerar o que a criança já sabe sobre determinado conhecimento, assim como o que ela ainda não compreendeu, pontos esses que irão direcionar a tomada de decisão, posterior às inferências.

Figura 6 – Produção espontânea da Criança 02



Fonte: dados da pesquisa.

Acima, na Figura 06, encontra-se a produção espontânea da Criança 02. Sua produção já apresenta letras como forma de grafar a palavra, o que revela que já distingue escrita e desenho, característica da fase não icônica. Quanto à classificação da hipótese, não houve concordância entre as docentes: P1, P2 e P3 classificaram a C2 como pré-silábico e a P2 classifica como silábico sem valor sonoro convencional, ponto que, mais uma vez, está em desacordo com o presente estudo, mas antes do parecer da pesquisadora, têm-se as justificativas das professoras, que levaram ao enquadramento nas hipóteses.

A P1 aponta que, apesar de “acertar” algumas letras, a C2 demonstra, pelas demais palavras, não associação entre sons e quantidade de sílabas das palavras, afirma que a criança tem noções básicas, como início e fim e primeira letras. Mas, para a P1, “[...] aos 7 anos, o esperado é que a criança esteja passando para fases mais complexas de leitura e escrita, portanto, atribuo conceito insatisfatório”. Nota-se, novamente, o caminhar pelo padrão de idade. A P2 concorda com a classificação pré-silábico, porém, aponta que a criança está em evolução para próxima fase, pois, apesar de não haver indícios de consciência silábica, a criança já registra a palavra com letras e que, inclusive, acerta a letra R de rato, o E de elefante e o J de jacaré.

Aponta, ainda, que “[...] a criança também compreende que as palavras das frases ficam entre espaços, apenas na segunda frase, talvez deva entender que ela ainda vai maturar esse processo, já que em outras frases ela apenas ‘emenda’ várias letras”. Fator que é de igual modo considerado pelo parecer da P4. Já a P3 se equivocou, do ponto de vista teórico desta pesquisa, classificando a criança como silábico sem valor sonoro, apesar de saber algumas letras, a estrutura da escrita não se encaixa na referida hipótese, pois nesta a criança representa a

quantidade de sílabas com o uso de letras aleatórias, o que não acontece na escrita da C2. A P5 não fez essa avaliação.

A C2 demonstra que para a escrita de palavras, frases e textos é necessário o uso de letras, para tanto, necessitam ter uma variação, embora seu repertório do alfabeto ainda esteja limitado, isso se mostra através do uso das mesmas letras em ambas as questões, a disposição das letras da esquerda para a direita, de cima para baixo, linearidade e firmeza nos traços. Em conclusão, a partir do parecer da pesquisadora, a criança está na hipótese pré-silábica.

Como ressaltado na avaliação anterior da pesquisadora, é preciso considerar, com base na observação de sua produção, o que essa criança já sabe sobre a escrita. O que é feito por ambas as docentes, a P1 tem um foco mais centrado no que a criança não sabe, com base em sua idade, e a expectativa mediante o desenvolvimento de crianças nessa etapa, já a P2, P3 e P4, embora haja um equívoco na classificação da hipótese pela P3, consideram o que ela já sabe e o que não sabe, inclusive ressaltam, com entusiasmo, pequenas evoluções, como o acerto das primeiras letras de algumas palavras. Na fase diagnóstica, para melhor delineamento dos critérios, é preciso estar atento à “[...] construção de modos de diferenciação entre o encadeamento das letras, tendo como alicerce eixos qualitativos e quantitativos” (FIGUEIREDO *et al.*, 2009, p. 09).

No que concerne ao eixo qualitativo, ela tende a variar a posição das letras, como se ver na C2, faz isso por entender que as palavras são diferentes e são escritas de modos diferentes. Esse comportamento também pode apontar seu repertório de letras, já no eixo quantitativo se prende ao uso mínimo e máximo de letras para o registro da palavra, ou seja, nem todas as palavras têm a mesma quantidade de letras e exige uma quantidade mínima (3 letras) e uma quantidade máxima (7 ou 8 letras). Ferreiro (2010) destaca que há um grande esforço intelectual nessa construção dos modos de diferenciação, a mesma os denomina de critérios de diferenciação de ordem intrafigurais, em outras palavras, referem-se às propriedades interpretativas para o desvendamento do texto.

Figura 7 - Produção espontânea da Criança 03

1. GÊNERO: Feminino
 2. IDADE: 03 anos
 3. TURMA: 3º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DEREÇIONADA
 OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.
 1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E EScreva SEUS NOMES:

 QAIPFPSS  ESIPEG
 VIPEFSE  SIEGPFS
 PEFSIVG  IESFPSV

2. OBSERVE A AMPLAÇÃO, ENTÃO OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRIBA DUAS FRASES SOBRE SEUS DESENVOLVIMENTOS:
QUASES OBRIGADO A ESCREVER
USO DO REFINAMENTO DA

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO:

NDESCIPIMOS FEAVEMNCV PJA

Fonte: dados da pesquisa.

Ao observar a representação espontânea da Criança 03 na figura 07, nota-se os critérios de diferenciação qualitativo e quantitativo de modo claro, assim como a C2, a C3 se encontra na hipótese pré-silábica. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) assinalam que nesse nível da hipótese pré-silábica as crianças expressam que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. Fato que se pode observar na variação das mesmas letras nas palavras, frases e texto produzidos espontaneamente pela C3. Fator observado pelas docentes em suas avaliações, todas, com exceção da P3, concordam que a criança está na hipótese pré-silábica, pois apesar do uso de letras para grafar a escrita, as mesmas não possuem correspondência sonora.

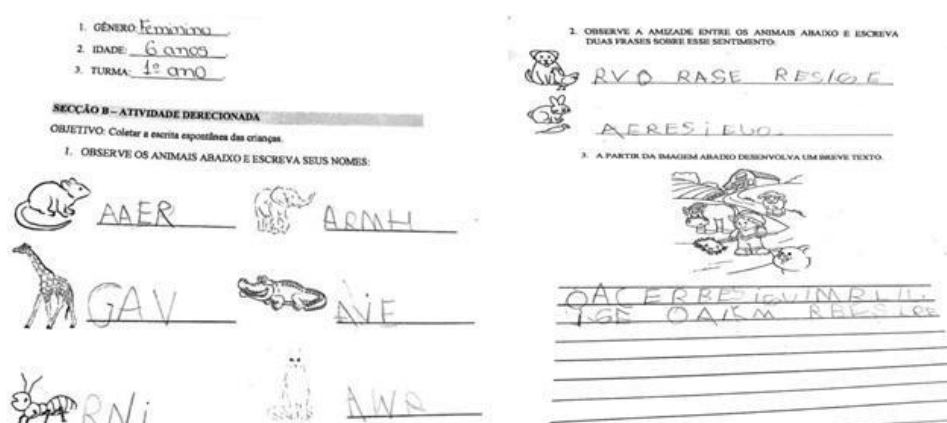
O parecer da P2 confirma tais apontamentos, pois a mesma ressalta que:

a criança mantém uma mesma quantidade de letras para as palavras ditadas, preenchendo toda a linha, a mesma coisa acontece nas frases ditadas e nas frases espontâneas formadas por meio da observação das imagens, letras como S, P, E se repetem com alguma frequência talvez relacionado ao nome da criança. A criança em minha concepção ainda é pré-silábica, porém consciente da utilização das letras para a escrita saindo das linhas e desenhos de uma fase anterior (P2).

Como complementa a P4, pois “[...] mesmo não fazendo a relação entre letras e sons, essa criança demonstrou, também, interesse para escrever. Ela usou muito a letra E em todas as palavras, certamente se apoiando nas letras do nome dela”. Outro fator percebido na hipótese é o possível uso frequente das letras de seu nome, o que evidencia o uso do nome como recurso significativo no processo de alfabetização. Como destacam Abreu e Arena (2019, p. 91) quanto à preferência pelas letras de seus nomes, isso, conforme a autora, “[...] não se dá pela simples grafia de um elemento, mas pelo sentido, formado por um contexto, que essa unidade carrega, no caso do seu nome, que é único, significativo e especial”.

A P1 manteve o parecer anterior para essa criança; P2 e P3 mantêm uma sintonia em seus pareceres; a P3 se equivocou novamente classificando essa criança da mesma forma que a anterior, como silábica sem valor sonoro convencional; e a P5 não realizou a avaliação da mesma. Diante da avaliação realizada, há na P1 uma preocupação quanto à idade e o desenvolvimento da C2 e a C3, fator esse compreendido, mas diante de umajuizamento, faz-se necessário refletir sobre as potencialidades ou não evidenciadas na produção escrita pela criança, lembrando que “[...] avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização” (SANT’ANNA, 2014, p. 16). Outro ponto que se evidenciará mais claramente no decorrer destas descrições e análises é a ausência de critérios para avaliar frases e a produção textual de crianças nas fases iniciais da escrita, é como se não houvesse a capacidade ou evidências de pressuposição infantil para tais habilidades.

Figura 8 – Produção espontânea da Criança 04



Fonte: dados da pesquisa.

Como se constata na Figura 8, a produção espontânea da Criança 4 revela indícios de consciência silábica, ainda sem ausência da correspondência qualitativa entre os sons e as letras correspondentes, apenas sinalizando a quantidade de letras e a quantidade de sílabas presente na palavra. Segundo Zorzi (2003, p. 32), nessa hipótese “[...] a palavra falada começa a ser decomposta em unidades silábicas que definem a quantidade de letras a serem utilizadas, sendo que a ordem e pronúncia das sílabas na palavra é projetada na sequência de letras escritas”. Em outras palavras, a criança escreve uma letra para cada sílaba, nesse nível, sem valor sonoro correspondente.

Aspecto evidenciado no parecer da P2 e P4. Ambas classificam a produção espontânea da C4 como silábico sem valor sonoro. A P2 percebe que a mesma pode estar no começo de

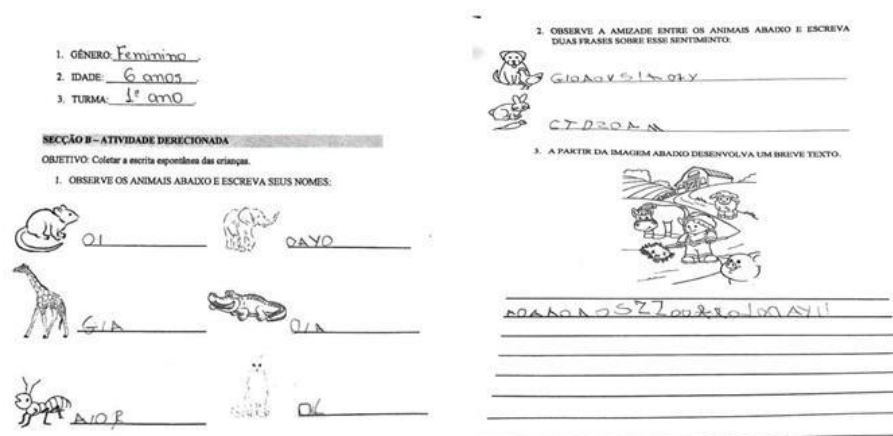
uma transição e poderá começar, em breve, atribuir uma correspondência sonora direta, pois em:

[...] algumas palavras ela vai adicionando som, mas como ainda não é tão nítido esse momento de transição e isso não se repete com frequência no resto da avaliação, vou fechar na ideia de uma escrita silábica sem valor sonoro. Exemplo “GAV” para “GIRAFA”, pode-se observar que é como se cada letrinha representasse uma sílaba, mas isso não se amplifica para os outros ditados (P2).

A P2 também observa e sinaliza o espaçamento entre as palavras nas frases que escreveu, ponto importante e que se constituiu como um dos critérios para essa habilidade no que concerne às produções escritas infantis. Pontos que são de igual modo apontados pela P3, pois, conforme a mesma, a criança nessa hipótese está compreendendo como se formam as palavras e já manifesta indícios de fonetização da escrita. Aponta, igualmente, a percepção que “[...] nas frases e na produção textual, ela fez a segmentação das palavras, deixando o espaço entre as palavras”.

A P1 e a P3, conforme as análises e apontamentos teóricos desenvolvidos neste estudo, classificam a hipótese da C4 de modo equivocado, a P1 ressalta que a criança “[...] não atribui letras aos sons correspondentes, não tem noção da quantidade de letras”. Oberava-se o contrário, ela faz uma representação silábica, uma letra para cada sílaba. No caso da P3, a mesma classifica a criança como silábica com valor sonoro, como mesmo salienta a P2, embora algumas letras correspondam ao som da sílaba, não há regularidade que valide o diagnóstico nessa hipótese. Levantar critérios conforme as características das hipóteses é primordial, pois mesmo sendo atuante de turmas que lidam diariamente em suas rotinas com tais diagnósticos, ainda há ambiguidade na classificação e parecer das docentes. A P5 não fez essa avaliação.

Figura 9 – Produção espontânea da Criança 05



Fonte: dados da pesquisa.

A produção espontânea da Criança 05 expressa na figura 09 se assemelha à da C4. Pois, do mesmo modo, representa cada sílaba da palavra por uma letra, porém, ainda sem correspondência sonora. O que classifica a sua hipótese em silábica sem valor sonoro nessa hipótese, em concordância com Contini Junior (2002, p. 55), é que “[...] a criança procura efetuar uma correspondência sonora entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba”. No nível sem valor sonoro, a C4 e a C5 representam as sílabas com uma letra, como observado acima, “RA” representado pela letra “O” e “TO” representado pela letra “I”, e o mesmo se repete nas demais palavras. Essa regularidade se apresenta como critério avaliativo, pois é ela que clarifica a identificação da hipótese.

Fator apontado no ajuizamento das professoras, a P2, P3 e P4 concordam que a C5 se encontra na hipótese silábica sem valor sonoro, ambas justificam que a mesma compreende que cada letra corresponde a uma sílaba, ainda sem sinais sonoros. Como sinaliza a P3: “Essa criança demonstra compreender a escrita como representação gráfica da fala. A relação se estabelece através do uso de uma letra para cada som”. A P4 corrobora afirmando que a C5 “[...] está construindo o conceito de sílaba se apoiando no som das imagens (palavras) para escrever de forma espontânea, compreendendo como se formam as palavras”.

Em seu parecer, a P2 sempre procura apresentar pontos de vista sobre as habilidades em escrever as palavras, as frases e a produção textual. Quanto à construção das frases, ressalta que a C5 “[...] escreveu uma sequência de letras emendadas, o que configura que ainda não estabeleceu o espaçamento entre as palavras, isso se repetiu também em sua análise da última imagem e a formação da frase não ditada”.

Como ainda não estabelece uma correspondência sonora entre o oral e o escrito, a criança, segundo Soares (2020), tem nessas fases iniciais da escrita a dificuldade em segmentar e espaçar as palavras. O mesmo ainda se repete quando avançam na construção do SEA, a exemplo da escrita separada de palavras ou da separação de algumas sílabas da palavra. A P1 repetiu o parecer da C4, que, como apontado anteriormente, foi considerado um equívoco, a P5 não fez a avaliação da C5. Apesar da ausência mais específica de critérios para avaliar a produção de frases e textos, notam-se consideráveis avanços nesse sentido, principalmente no eixo quantitativo, as crianças fazem uma produção um pouco maior que as palavras, algumas espaçam às palavras e se atentam a essa linearidade da escrita.

Figura 10 – Produção espontânea da Criança 06



Fonte: dados da pesquisa.

Em consonância com Monteiro, Montuani e Macêdo (2019, p. 211), “[...] o processo evolutivo do desenvolvimento da língua escrita é descrito por fases sucessivas, que se tornam mais complexas à medida que os conflitos cognitivos vão sendo resolvidos pela criança”. A Criança 06 está situada, claramente, em uma fase transitória. Nesse momento, suas pressuposições sobre a escrita estão em conflito, isso pode ser observado na Figura 10, que tem sua produção espontânea, a mesma já evidencia indícios de consciência fonológica, pois grava as primeiras sílabas de algumas das palavras com fonemas consonantais, o que assinala progressão para a fase seguinte, a silábico-alfabética, momento em que a criança mistura hipóteses silábicas com hipóteses alfabéticas (SOARES, 2020).

O conflito transitório se mostra como um desafio nas avaliações docentes, uma vez que a fase não se mostra completamente coerente com as características comuns. Assim, tem-se a discordância na classificação da hipótese pelas docentes: a P1 acredita que a C6 está em transição, porém, da hipótese pré-silábica para silábica, o que se justifica, para ela, pelo acerto das primeiras letras. A P2 aponta que a transição da C6 está entre a hipótese silábica sem valor sonoro e o silábico-alfabético, com a justificativa de que:

[...] ela define bem a sílaba inicial das palavras, dá atenção à palavra “rato”, ela escreve o “RA”, na palavra “girafa” ela escreve o “GI”, e assim com o restante. Depois ela acrescentou outras letras que não necessariamente estão relacionadas à escrita literal das palavras, mas sim com a quantidade de sílabas. Já acrescentando consoantes e vogais (C6).

A P3 acredita que a fase que se mostra na produção espontânea é a silábica com valor sonoro, pois “[...] a criança demonstra compreender que existe diferença nos sons das palavras e que as mesmas são escritas de maneiras diversas. A relação é estabelecida com a

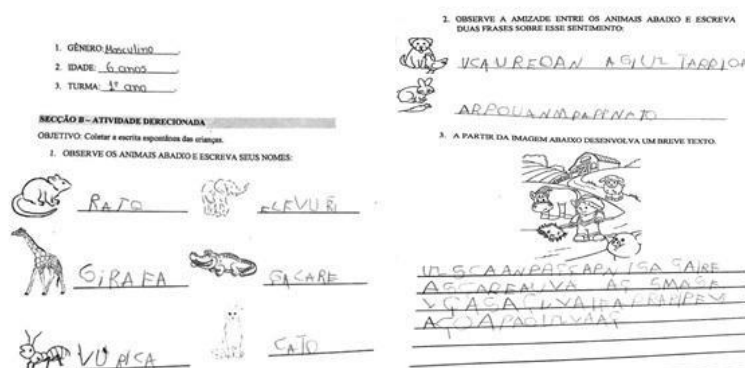
correspondência de uma ou mais letras para cada sílaba de uma palavra”. Já a P4 classificou a hipótese em silábico-alfabético, de acordo com a mesma, pode-se “[...] perceber que ela usou quase todas sílabas para formar as palavras e acertou muitas letras de cada palavra. Ela já tem noção da relação entre letras e sons, porque escreveu as sílabas que compõem cada palavra”. A P5 não fez essa avaliação.

Há, por parte dos teóricos da escrita, uma concordância quanto ao conflito transitório, pois concordam que quando a criança se torna capaz de analisar internamente a sílaba, demonstrando nessa análise a compreensão inicial das sentenças menores presentes nela (o fonema), a criança está na hipótese silábico-alfabética. Dessa forma, começa a representar as sílabas com mais de uma letra, porém, em outras sílabas da palavra, ainda as representa por uma só letra (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Desse modo, a C6 está na hipótese silábico-alfabética. A dificuldade e a disparidade apresentadas nos diagnósticos podem ser apontadas pela não delimitação de critérios, isso porque no parecer docente houve dificuldade de levantar uma justificativa que pudesse ser capaz de apontar claramente o nível.

Ao avaliar a escrita, é preciso lembrar que cada criança esboça suas hipóteses a partir de pressupostos próprios e que, por mais que existam características comuns, e por isso é possível agrupar, algumas crianças apresentaram características que fogem ao “padrão” descritivo de determinado nível. Soares (2020, p. 115) reforça que “[...] há diferenças entre elas no ritmo do desenvolvimento e na facilidade ou dificuldade de aprendizagem [...]”, o que requer, de forma mais precisa, a delimitação dos critérios avaliativos, pois eles ajudaram a tomar a decisão, emitir o parecer e direcionar as tomadas de decisão.

Outro ponto observado em nossa análise da avaliação primária é que, à medida em que a criança se aproxima da apropriação do SEA, os critérios de avaliação para frases e textos que as mesmas produzem vão surgindo, o que confirma os apontamentos anteriores quanto à ausência dos mesmos em fases iniciais. A P2 ressalta que “[...] na construção de frases, as ditadas possuem alguns espaços entre as palavras, mostrando que ela compreende que cada palavra tem seu próprio espaço. Na escrita do texto, a criança não escreveu uma frase, mas fez a sua própria lista com elementos existentes na imagem da questão 03”. Como corrobora a P4, apontando que “[...] nas frases, ela fez a segmentação das palavras, deixando o espaço entre as palavras, e na produção textual escreveu muito, pois tem ideia de que um texto é grande, apesar de palavras soltas”.

Figura 11 – Produção espontânea da Criança 07



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 11 expressa a produção espontânea da Criança 07. A desenvoltura chama a atenção, pois a C7 está transitando do silábico-alfabético para a fase alfabética. Em sua produção já esboça a relação entre fonemas e grafemas, registra todas as sílabas da palavra, embora ainda troque algumas letras, aspecto comum, bem como a ausência, acréscimos e inversões de algumas letras. É interessante perceber como suas capacidades na escrita de frases e texto segue alguns pressupostos que até aqui revelam que a C7 tem vivência com esse tipo de habilidade, embora sua escrita alfabética não se reproduza em ambos. Fato esse também observado pelas professoras em suas avaliações.

A P1 acredita que a C7 está em transição da hipótese silábica para silábico-alfabética, pois “[...] escreve palavras simples com toda composição fonética, porém, ainda não consegue compor palavras com sílabas mais complexas ou mesmo frases com o mesmo desempenho”. Entretanto, é a primeira vez que esse aspecto é mencionado, nas avaliações anteriores não houve questionamento quanto à reprodução das características da hipótese nas demais questões. A P2 situa a C7, de igual modo, em uma fase transitória, todavia, para ela, a mesma está saindo do silábico-alfabético para a hipótese alfabética, isso se justifica, conforme a mesma, porque:

A criança já está mais segura quanto à construção das formas de diferenciação da escrita, trazendo mais a fonética na hora de escrever, a criança se sente mais segura na escrita de palavras do que de frases, algumas palavras saem perfeitas, como: rato e girafa. Em outras, acontecem pequenas confusões comuns, como, por exemplo, a troca do C pelo G na palavra “gato”. A criança se encontra no nível silábico alfabético em forte transição para o nível alfabético no quesito escrita de palavras (P2).

A P3 e a P4 situam a hipótese da C7 em alfabética. Em conformidade com as mesmas, essa criança chegou à compreensão de que as letras correspondem aos sons, dessa forma, já representa as sílabas com suas unidades sonoras menores: os fonemas. De acordo com Zorzi (2003), a marca da fase alfabética se caracteriza por uma correspondência mais exata entre letras e sons. Para o autor, nessa etapa, a criança “[...] compreende que a escrita das sílabas que

compõem as palavras faladas nem sempre podem ser representadas por uma só letra, na medida em que as próprias sílabas podem ser constituídas por elementos menores” (ZORZI, 2003, p. 34). Considera-se, pela competência desempenhada pela escrita das palavras, que a criança está alfabetizada, mas ainda em concordância com o autor, é mais apropriado emitir no parecer que o processo teve o seu início propriamente dito. A P5 não fez a avaliação.

Algo comum que tem se repetido, com base nas análises meta-avaliativas até aqui, é que as crianças em períodos transitórios das hipóteses são classificadas pelas docentes de modos distintos, a definição e justificativa, embora próximas, distinguem-se. Isto se justifica tanto por uma clareza das características transitórias, o que reforça a definição clara e precisa de critérios para conduzir a avaliação docente, como pela expectativa de uma hipótese claramente detectável. Assim, é preciso reafirmar que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (LUCKESI, 2011, p. 52-53).

Avaliar a escrita pressupõe conhecer suas nuances, características, conflitos e desdobramentos. É tarefa docente, principalmente do professor alfabetizador, estar em uma constante busca pelo desvendamento do processo de produção espontânea dos seus alunos, pois, por intermédio desses juízos, os encaminhamentos serão possíveis. Estes, dentro de uma realidade coerente, em que se considera o que ela já consegue fazer e o onde precisa chegar. Avalia-se não apenas para conhecer uma determinada realidade, mas para contribuir, incisivamente, com essa realidade, permitindo sua continuidade ao objetivo.

Figura 12 – Produção espontânea da Criança 08

1. GÊNERO: Masculino
 2. IDADE: 4 anos
 3. TURMA: 2º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DIRECIONADA
 OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABaixo E ESCREVA SEUS NOMES.

RATO ELEFANTE
GIRAFÊ JACARÉ
FORMIGA GATA

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABaixo E ESCREVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO.

OS ANIMAIS SÃO AMIGOS DA AMIZADE
OS ANIMAIS SÃO AMIGOS DA AMIZADE

3. A PARTIR DA IMAGEM ABaixo DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.

UM MENINO E UMA MENINA JOGAM BOLA E SE DIVERTEM
UM MENINO E UMA MENINA JOGAM BOLA E SE DIVERTEM

Fonte: dados da pesquisa.

Na Figura 12 se tem a produção espontânea da Criança 08, a mesma se encontra na hipótese alfabética, fato que se expressa em toda sua avaliação. Ele escreve as 06 palavras, as 02 frases e faz a produção textual de modo que a leitura por terceiros seja possível. Uma das características claras da fase alfabética, em consonância com Figueiredo *et al.* (2009, p. 13), é a marca de oralidade, a criança escreve da forma que fala, por essa razão, “[...] as omissões, trocas e inversões de letras também são comuns nesse nível”. A despeito disso, tem-se, acima, o exemplo da palavra “ELEFANTE”, escrito pela C8 com “I” no final. Estar situada no nível alfabético não implica domínio automático das regras ortográficas estabelecidas, “[...] as regras vão sendo aprendidas ao longo do processo de alfabetização e de acordo com as dificuldades e curiosidades que vão sendo apresentadas pelas crianças” (SOARES, 2020, p. 174).

Sendo os aspectos da hipótese claramente expressos na produção espontânea da C8, ambas as docentes concordam quanto à classificação em alfabética. A P1, em justificativa, aponta que “[...] a criança atribui sons a letras, compõe as sílabas corretamente, sem faltar ou acrescentar nenhuma letra a cada palavra. Forma frases com ótimo desempenho, com espaçamento correto e tem noções boas de escrita de textos, faltando somente correções ortográficas”. Como corrobora a P2, ressaltando que as:

[...] palavras estão escritas com as letras correspondentes ao som, [...] a escrita das frases, em sua construção se percebe o respeito entre o espaçamento das palavras, esquecendo apenas do ponto final para a finalização das sentenças. Escrita do texto, a exclamação se limita exatamente ao que a imagem mostra, não construindo mais texto no sentido imaginativo. Em todas as etapas da avaliação a criança ainda escreve com a letra bastão (P2).

A P3, de modo mais técnico, assinala que a C8 “[...] reconhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; percebe que a escrita não é uma representação fiel da fala e que, por vezes, pode haver variações (J/G); podem ocorrer omissão de letras em determinada palavra ou a troca de letras por sons parecidos (Elefante - Elefanti); demonstra preocupação com a ortografia”. Já a P4 pontua que a C8:

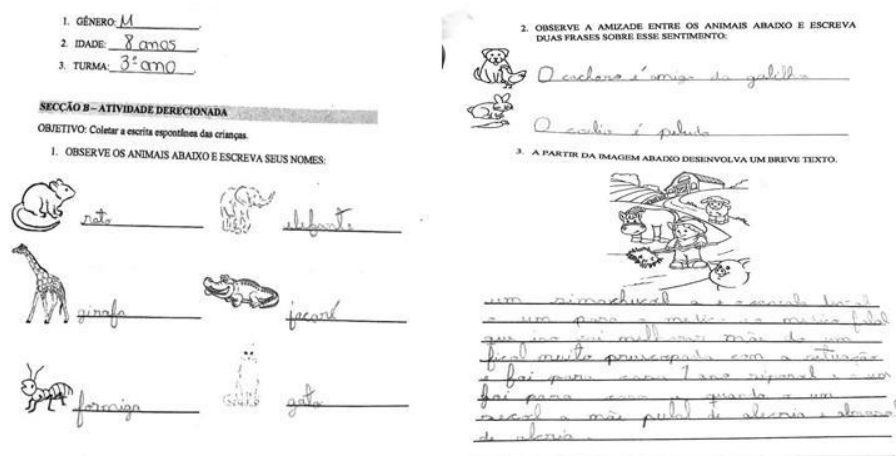
[...] já domina a escrita espontânea, já compreendeu como se formam as palavras. Podemos perceber que nas frases ela fez a segmentação das palavras, deixando o espaço entre as palavras e já conseguimos ler as frases escritas por ela. A produção textual ainda é tímida, pouca, mas conseguimos ler. Identificar o que ela escreveu é o mais importante, porque nos mostra o avanço na escrita (C8).

Por meio das avaliações realizadas, confirma-se a hipótese desta pesquisa acerca da forma de expressão das hipóteses, quanto mais claras e correspondentes às características comuns, mais concordância entre o parecer. Outro ponto confirmado é a presença em todas as avaliações analisadas anteriormente de critérios avaliativos para as habilidades de escrever frases e textos. Ver-se que, conforme a criança se aproxima do sistema convencional de escrita

estabelecido, os critérios vão sendo assinalados, confirmando uma cultura de que para escrever frases e textos as crianças precisam estar alfabetizadas, ponto que a pesquisadora discorda.

Cagliari (2007, p. 122) afirma que “[...] a produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc.”. Entretanto, o autor ressalta que se a permissão para esse tipo de produção esperar pelo domínio total dessas competências, “[...] isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para as suas atividades” (CAGLIARI, 2007, p. 122). Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 191), “[...] a criança é também um produtor de textos desde a tenra idade”. Os documentos valiosíssimos que revelam isso são suas produções espontâneas, cabendo ao docente elencar diretrizes que possam conduzir, dentro do que a criança sabe fazer naquele determinado tempo, o ajuizamento adequado daquela produção de frases ou textos em suas mais diferentes hipóteses.

Figura 13 – Produção espontânea da Criança 09



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 13 expressa a produção espontânea da Criança 09. Assim, como a C8, a mesma se encontra na hipótese alfabética, para além de correlacionar escrita e fala, produz, com autonomia, frases e textos de modo mais estrutural, além de já fazer uso da letra cursiva. Ambas as docentes concordam que a C9 está na fase alfabética, as mesmas destacam, também, o uso da letra cursiva com linearidade e organização, como frisou a P1. que repete o parecer da C8, e acrescenta: “Foco na letra cursiva, perfeitamente desenhada”. A P2 reforça que a criança “[...] já escreve com a letra cursiva, mostrando não ter dificuldades em formar a lógica da escrita,

não de forma limitada, no caso 09, ela já consegue entender que a escrita corresponde a valores menores do que a sílaba".

A P3 ratifica que "[...] a criança demonstra compreender que a escrita possui uma função social, em que se escreve como forma de comunicação. Apresenta relação entre o que é visto (figuras) ou falado e o que é escrito". A P4 atesta que "[...] a Criança 09 está mais avançada do que as crianças 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08, porque ela já escreve as palavras sem dificuldades, inclusive usando letras cursivas. O conceito atribuído a ela é excelente, pois já domina a escrita espontânea, já compreendeu como se escreve palavras, frases e textos". A P5 reforça as marcas de oralidade presentes na escrita, e aconselha que "[...] ela necessita de atividades que trabalhem e fomentem mais esse conteúdo, como exemplos: reconhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; percebe que a escrita não é uma representação fiel da fala e que, por vezes, pode haver variações (S/Z, C/S, J/G)".

A despeito da produção de frases e textos, em ambas as avaliações se percebe, claramente, uma definição de critérios, que analisam desde a segmentação das palavras à representação de sinais gráficos. A P2 denota que:

A escrita das frases possui sentido e ela apresenta a letra inicial das mesmas maiúsculas. Em relação à pontuação, ainda precisa aprimorar esse aspecto. Na construção do seu texto, por exemplo, há ausência da pontuação, já a construção do texto se faz de modo mais imaginativo, ousado, com mais detalhes e desdobramentos no corpo do texto (P2).

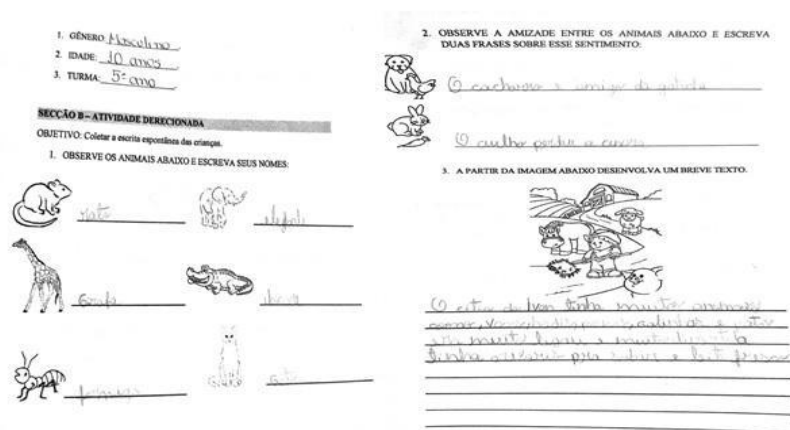
A P4 sinaliza que "[...] podemos perceber que nas frases ela fez a segmentação das palavras, deixando o espaço entre as palavras, usou letra maiúscula no início das frases e lemos com mais rapidez as frases escritas por ela. A produção textual está excelente, pois conseguimos ler e entender numa boa". Corroborando, a P5 complementa:

Analisando o texto e as frases da criança 09, percebi que ela fez inferências ao texto, mesmo com a imagem não estando completa, mas produziu o texto com elementos de coesão, com criatividade, mesmo escrevendo algumas letras de acordo com a fala, usou os sinais de acentuação com consciência nas palavras JACARÉ e MÃE (P5).

Como dito anteriormente, é expressiva a sinalização de critérios na fase alfabética. Apareceram nessa avaliação: a segmentação das palavras, o uso de letras maiúsculas no início das frases, coerência e coesão na construção da ideia, imaginação e criatividade no desdobramento do texto e uso da pontuação ou ausência dela. Compreende-se, assim, que a desenvoltura de uma criança alfabética sucita, de modo claro, os pontos que podem ser assinalados em sua produção espontânea. Entretanto, é preciso delimitar, anteriormente, tais pontos, pois na definição de critérios se torna perigoso assinalá-los com a avaliação em andamento. Definir critérios é etapa anterior ao período de ajuizamento, embora no momento

avaliativo seja comum surgir pontos que se destacam, principalmente diante da desenvoltura avançada no processo de desenvolvimento do SEA. A C10 é um exemplo disto.

Figura 14 – Produção espontânea da Criança 10



Fonte: dados da pesquisa.

A produção espontânea da Criança 10, demonstrada na Figura 14, assemelha-se à produção da C9. Além de estar situada na mesma hipótese, a alfabética, de igual modo, faz uso da letra cursiva. Como concordam as professoras, repetem o parecer da C9 na C10, acrescentam os mesmos destaques quanto à fase: descrevem que a mesma está alfabetizada, demonstrando desenvoltura ortográfica e vocabulário estendido, assim como a capacidade imaginativa e criativa. Conjuntamente, atribuem um conceito positivo, como a P4, que ajuíza: “o conceito atribuído a ela é excelente”, como confirma a P5, “Meu conceito para ele seria aluno excelente!”.

É possível perceber, a partir das análises realizadas, que existe uma diferença significativa, em termos de levantamentos de critérios e atribuição de conceitos, na avaliação e classificação das hipóteses pelas professoras. Para Guerra (2007, p. 22), “[...] a avaliação tem de servir à aprendizagem”. Como corrobora Demo (2002, p. 02), “[...] a avaliação só faz sentido, se favorecer a aprendizagem”. Avalia-se não simplesmente para classificar e escalonar, embora seja algo comum na conjuntura escolar; avalia-se para situar a aprendizagem ou as não aprendizagens dos educandos, a fim de agir sobre a realidade diagnosticada, tomando decisões que desembocam em melhoria no cenário do ensino e da aprendizagem.

Critérios avaliativos nada mais são do que pontos de referência para guiar a avaliação, auxiliando-a na averiguação dos pontos alcançados e não alcançados na construção de determinado conhecimento. Com base em Chaves (2004, p. 06), “[...] uma avaliação adequada, requer a formulação e explicitação de antemão dos critérios que serão utilizados para dar conta

do nível de produção dos alunos, o que também permite identificar se existem critérios comuns”.

Cada hipótese carrega consigo um conjunto comum de aspectos que ajudam o professor a delimitar os pontos que poderão guiar a sua avaliação, a criança não é sujeito produtor de escrita somente quando está alfabetizada. Quando produz espontaneamente, mesmo em fases iniciais, ela revela ali sua concepção de escrita, nesse momento “[...] há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2010, p. 41).

E isso não se limita à escrita de palavras, estende-se a frases e textos de diferentes gêneros. Outro ponto, ainda nesse sentido, é o desempenho expresso em cada hipótese, aferir um desempenho satisfatório não pode estar limitado, somente, em fases em que a criança denota o aparecimento da consciência fonêmica. Uma criança de 4 anos, na fase pré-silábica, registrando as palavras apenas com letras aleatórias, da esquerda para direita, de baixo para cima, pode obter o conceito excelente, pois atingiu o desempenho característico daquela fase.

Na escrita, os critérios não servem, apenas, para apontar a chegada no período em que se torna alfabético, eles servem para detectar a hipótese em que está situada a criança e como se mostra esse desempenhado dentro dos parâmetros elencados. A avaliação da aprendizagem “[...] é um recurso que subsidia olhar para o desempenho de cada educando” (LUCKESI, 2011, p. 262). Comparar, a nível de situabilidade, não se mostra como algo negativo, mas comparar com o objetivo de diminuir e deslegitimar o saber já construído pela criança, calçados pela justificativa da idade, é um equívoco docente.

Embora haja pontos comuns, e por isso é possível detectar a hipótese, nem sempre a desenvoltura infantil corresponderá igualmente. Soares (2020) alerta para a não linearidade nesse processo evolutivo, pois existem crianças que passaram por todas as hipóteses, outras pularam algumas, a construção do SEA não é linear e ordenada, há no ritmo de desenvolvimento diferenças que podem se manifestar em facilidades ou dificuldades. Ainda conforme a autora, nesse período a criança passará, para chegar na aprendizagem de um sistema de representação dos sons da fala, pela consciência lexical, consciência silábica e, por fim, pela consciência fonêmica, e esse atravessamento dependerá das condições de seu desenvolvimento, tanto no aspecto cognitivo como linguístico (SOARES, 2020).

Figueiredo *et al.* (2009, p. 14) assinalam que “[...] a compreensão desses períodos possibilitará ao professor avaliar as produções escritas das crianças de acordo com as características específicas de cada um”. E ainda, permitirá a delimitação, para cada fase, dos critérios necessários para essa avaliação, pois ausente, estará deslocada, considerando-se

inadequada, visto que, ausente do embasamento de seus princípios fundamentais, não garantirá a validade da mesma. Como confirma Luckesi (2011, p. 121), “[...] a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo”. Além de ficar sujeita ao que surgir quando se avalia, correndo o risco de perder o caráter fidedigno dos achados.

5.2 Critérios de avaliação utilizados pelas docentes na avaliação das produções espontâneas infantis

Diante da análise secundária, a meta-avaliação, realizou-se um levantamento dos critérios utilizados pelas docentes na avaliação primária. Antes de seguir com a contextualização e delimitação destes critérios, ressalta-se que os mesmos não foram sinalizados anteriormente na averiguação pelas professoras, mas, mediante os pontos destacados nas avaliações, percebeu-se sua presença e, a partir daí, esses pontos foram destacados. Assim, conforme as hipóteses, os critérios utilizados pelas docentes em suas avaliações serão apresentados, correlacionando-os com as habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2018) e trazendo uma fundamentação para tais.

Critérios de avaliação são pontos que devem ser assinalados anteriormente pela docência, para que, posteriormente, durante o processo de averiguação e inferência do processo de ensino e aprendizagem, os mesmos sirvam de parâmetro para evidenciar as aprendizagens ou não aprendizagens e, a partir disso, tomar decisões. Com base em Moreira e Sanches (2016, p. 57), “[...] o ato de diagnosticar acompanha o ato de decidir e intervir, pois não é um ato neutro que se encerra na constatação, implica tomar uma decisão sobre o que fazer. Sem esse ato de decidir com atitudes posteriores, a avaliação não se efetiva”.

Os critérios se mostram, assim, não apenas como marcos de referência, mas como guia para as decisões futuras, visto que se apresentam como norte para as decisões posicionais e futuras dos discentes. Avaliar a sequência evolutiva da escrita infantil demanda, para além das demarcações de objetivos, a explicitação e transparência dos critérios que conduzem, processualmente e ao final do ciclo, a avaliação do ensino e aprendizagem. Com base em Moreira e Sanches (2016):

Os critérios decorrem dos objetivos; isto é, uma vez selecionados, eles deverão ser sistematizados. Cabe ao professor definir os critérios que serão utilizados para avaliar o conhecimento do aluno. Para tanto, eles devem ser pensados no momento da elaboração do plano de trabalho docente e acompanhar a prática pedagógica, sendo valorados pelo respectivo sistema de avaliação (MOREIRA; SANCHES, 2016, p. 59).

Em outras palavras, está incluso no papel docente não apenas planejar sua aula e definir seus objetivos, os professores devem explicitar os critérios de avaliação que serão capazes de

guiar seu ajuizamento acerca da construção que ali se propõem. Por essa razão, não devem ser pensados posteriormente ou quando acontece a avaliação, assim, ficaria a avaliação sujeita à subjetividade do momento, perdendo, com isso, seu caráter fidedigno (DEPRESBITERIS, 1998).

Nas avaliações realizadas pelas P1, P2, P3, P4, e P5 os critérios estavam relacionados às características comuns de cada hipótese da escrita, apenas a P3 sinalizou, ao final de cada parecer, os critérios que guiaram sua inferência, no entanto, sua linguagem ficou restrita ao ponto de vista técnico e repetitivo, conforme a hipótese reapareceu. Há diferenças não apenas nos sujeitos, embora se agrupem em uma mesma hipótese, como na própria delimitação dos critérios. Eles surgem do conteúdo, de sua caracterização, de suas nuances e, principalmente, do objetivo de alcance. Os pontos, não podem ser assinalados de modo reducionista, pois estariam, assim, desvinculados de sua real função. Adiante, têm-se os exemplos que decorrem desta análise.

O período inicial da escrita, denominado por pré-silábico, compreende dois níveis de escrita: o primeiro é a icônica, período em que a criança relaciona desenho e escrita, desse modo, utiliza-se deles, assim como dos rabiscos e das garatuhas, para representar a palavra solicitada; o segundo é o não icônico, período em que faz uso de letras para representar a escrita (FERREIRO, 2010). Ciente de tais delimitações, e conforme o quadro de habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), o professor deve elaborar seus critérios para atestar a hipótese, o momento específico representado na escrita e, a partir disso, delimitar os encaminhamentos. O quadro a seguir se refere à delimitação dos critérios utilizados para avaliar a hipótese pré-silábica.

Quadro 9 - Critérios que avaliaram as crianças na fase pré-silábica

Critérios	
Fase icônica: desenho, rabiscos e garatuhas	Fase não icônica: uso de letras
PALAVRAS	
Não distingue desenho e escrita;	Aparecimento da consciência lexical;
Linearidade ou não linearidade da escrita;	Uso de letras;
Direção da escrita da esquerda para a direita;	Linearidade ou não linearidade da escrita;
Direção da escrita de cima para baixo;	Direção da escrita da esquerda para a direita;
Insegurança no traço;	Direção da escrita de cima para baixo;
Traços mais claros;	Repertório limitado de letras;
Obediência à margem.	Uso mínimo e máximo de letras;

	Revezamento entre as letras.
FRASES E TEXTOS	
Linearidade ou não linearidade da escrita;	Linearidade ou não linearidade da escrita;
Direção da escrita da esquerda para a direita;	Direção da escrita da esquerda para a direita
Direção da escrita de cima para baixo;	Direção da escrita de cima para baixo;
Insegurança no traço.	Repertório limitado de letras.

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 9 sintetiza e descreve os critérios utilizados para nortear a averiguação e identificação da hipótese pré-silábica. Como dito anteriormente neste texto, os critérios não devem apenas sinalizar a chegada ou não na fase alfabética, os pontos assinalados anteriormente devem ser elencados conforme cada hipótese, e a avaliação deve seguir uma matriz de referência que corresponda à caracterização da referida hipótese, revelando as possíveis e as potencialidades individuais de cada educando. Como se pode observar, os critérios acima se referem à hipótese inicial da escrita. Desse modo, os critérios retratam esse contato inicial e revelam o desenvolvimento de conceitos primários no que concerne à escrita.

Despresbiteris (1998) retrata os critérios avaliativos como princípios norteadores, utilizados como referência na averiguação de algo ou alguma coisa. Alerta, ainda, para a sua delimitação e uso adequado, centrando seu olhar na construção da aprendizagem, entendendo que os mesmos “[...] acompanham o processo educativo e determinando o encaminhamento da avaliação no contexto escolar” (MOREIRA; SANCHES, 2016, p. 56). Embora na avaliação das docentes não estejam claros os critérios para avaliar frases e textos produzidos em fases iniciais, na meta-avaliação se entende que alguns critérios aplicados na análise das palavras se aplicam na construção das frases e na produção textual, como é o caso da linearidade da escrita, a direção, o uso de letras e o tamanho.

Quadro 10 - Habilidades relacionadas à hipótese pré-silábica

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade	Turma
Todos os campos de atuação.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Protocolos de leitura.	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e	Construção do sistema alfabético/	(EF01LP03) Observar escritas convencionais,	1º ano

	autônoma).	Convenções da escrita.	comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético.	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	1º ano

Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

As habilidades expressas acima foram retiradas dos quadros de habilidades da BNCC, conforme cada campo de atuação, prática de linguagem e objeto de conhecimento delimitado aos anos iniciais do ensino fundamental. A delimitação e análise permitiram aferir que, no que concerne ao desenvolvimento inicial da escrita, há poucas habilidades que se relacionam à fase icônica e não icônica. Entretanto, aquelas que podem servir como parâmetros para elaboração de critérios dizem respeito ao conhecimento dos sinais gráficos do alfabeto do português do Brasil, centrando-se na diferenciação entre os símbolos, sua identificação e representação, comparação entre o que é convencionalmente visto em seu entorno social, espaçamento e estrutura visual da escrita.

Tais demarcações podem auxiliar o professor na elaboração de seus critérios avaliativos para escrita, pois os mesmos não surgem do acaso, relacionam-se com os objetivos, conteúdos, suas características e especificações (MOREIRA; SANCHES, 2016). As primeiras elaborações da escrita não devem ser menosprezadas no processo de ajuizamento docente, não devem, ainda, ser assinaladas sem pontos de referência que possam lhe identificar e potencializar, mediante as tomadas de decisão, pois, como marco inicial, é imprescindível que se oriente sobre uma perspectiva construtiva mediante sua identificação e encaminhamentos.

É válido lembrar que “[...] quando orientada pelo paradigma da medida, a avaliação não está ao serviço da aprendizagem” (BARBOSA; ALAIZ, 1994, n.p). Ressalta-se esse ponto, considerando a ausência de critérios que pudessem dar conta de avaliar para além da escrita de palavras, as frases e textos nesse período inicial, pois, conforme se avançam as hipóteses, percebeu-se o aparecimento de critérios de modo mais explícito nas fases seguintes, como se denota a seguir.

Quadro 11 - Critérios que avaliaram as crianças na fase silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro

Critérios	
Fase Silábico sem valor sonoro	Fase Silábico com valor sonoro
PALAVRAS	
Aparecimento da consciência silábica;	Desenvolvimento da consciência silábica;
Capacidade de separar oralmente segmentos da palavra;	Segmentação da palavra em sílabas;
Uso de uma letra para cada sílaba da palavra;	Uso de uma letra para cada sílaba da palavra;
Uso aleatório de letras nas sílabas;	Atribuição de valor sonoro;
Não atribuição de valor sonoro.	Identificação do núcleo da sílaba: a vogal;
	Identificação do fonema que inicia a palavra.
FRASES E TEXTOS	
Linearidade da escrita;	
Direção da escrita da esquerda para a direita;	
Direção da escrita de cima para baixo;	
Preenchimento maior do que a palavra;	
Segmentação das palavras;	
Uso de sinais gráficos de modo aleatório.	

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 11, estão os critérios levantados para guiar a avaliação da hipótese silábica, que, como a anterior, divide-se em duas fases: os silábicos sem valor sonoro, que são aqueles que possuem a capacidade de segmentar a palavra em sílabas, utilizando uma letra para representar cada sílaba, porém, ainda sem correspondência sonora com as mesmas; e os silábicos com valor sonoro, que fazem essa segmentação identificando, normalmente, o som predominante, que costuma ser o núcleo da sílaba: a vogal, e assim as representando com

correspondência sonora com a sílaba da palavra escrita (SOARES, 2020). Nesta fase, os critérios se organizam em torno do aparecimento da consciência silábica, como se nota na representação expressa pelos critérios de diferenciação quantitativo (quantidade de letras) e qualitativo (uso da letra correspondente ao som) na hipótese.

Nessas fases, é possível observar o aparecimento de outros critérios para conduzirem à averiguação de frases e textos, como o espaçamento entre as palavras e o uso de alguns sinais gráficos, embora não se mostrem de modo claro nas avaliações docentes. Nessas fases, pode-se atestar a segmentação de palavras, o espaço entre as frases e o uso de sinais gráficos, como a vírgula e o ponto final. Normalmente, os critérios supracitados são habilidades gerais para a alfabetização, conforme posto na BNCC (BRASIL, 2018), como é o caso das seguintes habilidades:

Quadro 12 - Habilidades relacionadas a hipótese silábica

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade	Turma
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e	2º ano

		Acentuação	cursiva.	
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	1º ano

Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

O Quadro 12 sintetiza algumas das habilidades que podem servir de parâmetro na elaboração de critérios para a fase silábica, as mesmas se organizam em uma crescente, conforme o desenvolvimento sequencial da alfabetização e demais séries dos anos iniciais. Assim como no Quadro 11, de critérios elencados, as habilidades sintetizadas estão correlacionadas às características observadas no desenvolvimento da hipótese silábica, entre elas a segmentação da palavra em sílabas, identificação de sons semelhantes e diferentes, formação de novas palavras, identificação inicial de alguns fonemas e uso inicial de sinais de pontuação distintos.

Observar essa relação entre objetivos, habilidades, conteúdos e a elaboração de critérios é primordial, principalmente para frisar a delimitação anterior dos pontos. O docente, em constante avaliação da sequência evolutiva da escrita, deve deixar claro os critérios elaborados aos discentes, mesmo em se tratando de crianças em fases iniciais da escrita, pois há uma grande diferença entre os que ele explicita e os que ele utiliza, podendo, inclusive, comprometer sua avaliação. Assim, ponderam Barbosa e Alaiz (1994, n.p), “[...] a avaliação, em vez de estar ao serviço da aprendizagem, acaba ela própria por ser um obstáculo à sua realização”. Além disso, se o docente explica ao aluno, o que se espera em termos de aprendizagem, facilita com que o discente compreenda por quais caminhos é preciso percorrer.

A fase silábica dá entrada ao entendimento do processo de escrita como representação da fala, os indícios de transição se iniciam quando as marcas de oralidade começam a aparecer representadas por alguns fonemas já identificados na escrita. Porém, ainda demonstra sinais de confusão na escrita, isto porque mistura hipóteses distintas, impedindo a classificação em

hipótese silábica ou alfabética, o que estabeleceu a fase transitória denominada por hipótese silábico-alfabética (FERREIRO, 2010). Nesta etapa, como o aparecimento da consciência fonêmica, tem-se uma crescente em critérios e habilidades, que dizem respeito tanto à escrita de palavras como de frases e textos.

Quadro 13 - Critérios que avaliaram as crianças na fase silábico-alfabético

Critérios
Fase silábico-alfabético
Conflito na hipótese;
Aparecimento da consciência fonêmica;
Aparecimento de duas fases: a silábica e a alfabética;
Análise menor da segmentação silábica;
Identificação e representação de alguns fonemas;
Uso de mais de uma letra para representar a sílaba;
Correspondência entre fonemas e grafemas em algumas sílabas;
Representação mista.
FRASES E TEXTOS
Linearidade da escrita;
Direção da escrita da esquerda para a direita
Direção da escrita de cima para baixo;
Preenchimento maior do que a palavra;
Segmentação das palavras;
Aparecimento de algumas palavras;
Uso das formas de imprensa e cursiva;
Uso de sinais gráficos.

Fonte: dados da pesquisa.

Os critérios referentes à hipótese silábico-alfabética, representados no Quadro 13, foram elencados de modo cuidadoso, visto que foi a hipótese mais conflitante nas avaliações das docentes, não tendo unanimidade em sua detecção. O primeiro critério justifica tal constatação (conflito na hipótese), pois a fase se torna complexa por transitar entre a hipótese anterior e a hipótese posterior. Nela, a criança evidencia uma análise menor em algumas sílabas da palavra, registrando, geralmente, o fonema inicial, mas ainda se vale da representação silábica no

restante da palavra, por isso é chamada de silábica-alfabética. Há um processo de análise menor na estrutura silábica da palavra, porém, pela dificuldade de identificação de alguns fonemas, ainda registra em outras sílabas apenas o som predominante da vogal ou consoante com sonoridade equivalente, como o “K, Z, V, X” (FIGUEIREDO *et al.*, 2009).

De acordo com Barbosa e Alaiz (1994, n.p), os critérios avaliativos são “[...] normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas”. Os mesmos se organizam de modo que possam contribuir com a aprendizagem dos educandos, isto é, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem possa ser potencializado, pois “[...] o ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 2011, p. 64). Levantar critérios conforme cada hipótese da escrita significa avaliar cada fase de modo justo e fidedigno, levando em consideração o que a criança já sabe sobre escrita e possibilitando os encaminhamentos futuros, conforme as necessidades detectadas. O quadro de habilidade da BNCC (BRASIL, 2018) que se relaciona a esses critérios soma habilidades que podem ser usadas nas crianças em fase silábica e em fase alfabética.

Quadro 14 - Habilidades relacionadas à hipótese silábico-alfabética

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade	Turma
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e autônoma).	Correspondência fonema-grafema.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e autônoma).	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e autônoma).	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	1º e 2º ano

Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	2º ano

Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

As habilidades expressas no Quadro 14 marcam o desenvolvimento da consciência silábica, culminando no ingresso da consciência fonêmica, isso porque a fase indica a entrada nessa minuciosa etapa de análise da palavra, em que alguns fonemas começam a ser identificados e representados pelo grafema correspondente, pode, inclusive, ser trocado por uma consoante com som correspondente, como acontece com a letra “K”, geralmente usada para representar a sílaba “CA”. Dentre as habilidades acima, destaca-se a correspondência inicial entre fonema e grafema, a grafia de frases e textos, com uma aproximação estética semelhante e aproximando-se da escrita alfabética, o uso de sinais de pontuação de modo mais próximo do uso correto.

Essa relação entre critérios e habilidades se torna um divisor de águas na definição dos critérios para avaliar a escrita, valer-se desse recurso é fundamental, visto que todo planejamento requer a definição de habilidades, e estas podem servir de parâmetro para a avaliação do processo que o docente irá construir conforme o andamento do ciclo. Em concordância com Moreira e Sanches (2016, p. 57), “[...] todo critério é a base para um ato de comparação, julgamento ou apreciação, além de ser considerado como o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, promover a crítica e discernir o bom do mau, ou mesmo, identificar a forma de apreciação de coisas ou pessoas”.

Como parâmetro, os critérios permitem a aferição da hipótese, e não apenas isso, eles permitem, conforme as circunscrições, averiguar como tem sido o desenvolvimento da mesma, permitindo, com isso, elencar uma escala, dentro daquela determinada hipótese, de compreensão da escrita que a criança possui. As marcas de oralidade e o aparecimento tímido

da consciência fonêmica apontam indícios de entrada da criança na hipótese alfabética, os indicativos disso estão nas relações cada vez menores de análise da palavra, em que há predominância entre fonemas e grafemas correspondentes. Os critérios a seguir ajudaram os docentes sujeitos da pesquisa a aferir isso.

Quadro 15 - Critérios que avaliaram as crianças na fase alfabética

Critérios
Fase alfabética
Desenvolvimento da consciência fonêmica.
Segmentação das sílabas em unidades menores: o fonema.
Relação entre fonemas e grafemas.
Registro correspondente entre consoantes e vogais.
Conflito entre fonemas e vogais nasais.
Marcas de oralidade na escrita.
Dificuldades gráficas: inversões, trocas e ausências.
Uso de sinais gráficos de acentuação.
FRASES E TEXTOS
Uso das formas de imprensa e cursiva.
Organização gráfica: parágrafo, espaçamento e alinhamento.
Uso de letras maiúsculas no início de frases e parágrafos.
Possui começo, meio e fim.
Utilizar mecanismos de coesão.
Utilizar mecanismos de coerência.
Utiliza sinais de pontuação.
Possui um bom repertório.
Amplitude do vocabulário.
Criatividade no desenvolvimento da ideia.
Capacidade imaginativa.

Fonte: dados da pesquisa.

A hipótese alfabética, com critérios avaliativos expressos no Quadro 14, refere-se à fase em que as análises e percepção das estruturas menores presentes nas sílabas estão claras. A criança consegue identificar o fonema e representá-lo com os grafemas correspondentes,

entretanto, nessa fase, são comuns os desvios, inversões e trocas, visto que a criança ainda está maturando o entendimento da não linearidade sonora entre grafemas e fonemas, em outras palavras, está percebendo que a escrita não é uma cópia fiel da fala (SOARES, 2020). O progresso, nessa perspectiva, poderá levar todo o período dos anos iniciais, tornar-se ortográfico é um processo que será efetivado mediante as experiências com a leitura e a escrita durante a vida escolar do educando.

Chegar na fase alfabética não implica grafar perfeitamente correto o português do Brasil. Indica, antes, a aprendizagem de um sistema de representação dos sons da fala, que, com o tempo, terá a percepção de que não se dá de modo estritamente fiel, mas que o conjunto de regras e especificações o ajudará a proceder diante das dúvidas. A hipótese alfabética foi, em comparação com as demais, a fase que teve unanimidade nas avaliações das docentes. Isso se dá pela clara relação entre fonema e grafemas, espaçamento correto, segmentação das sílabas, uso da pontuação, coerência e coesão em frases e textos, capacidade imaginativa e criativa, dentre outras expressas no Quadro 15.

A clareza na identificação e classificação da hipótese é dada pela profundidade de conhecimento de suas características. O docente consegue aferir, por meio da chegada na hipótese alfabética, que a criança compreendeu, com base em Soares (2020, p. 113), que:

- a fala se constitui de cadeias sonoras;
- a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras;
- essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas;
- as sílabas se constituem de pequenos sons (os fonemas);
- esses pequenos sons (os fonemas) são representados por letras.

O período denominado por alfabético é evidenciado por uma grafia que além de se apresentar de modo correspondente, é possível de ser lida pelo autor e pelos demais sujeitos imersos nesse processo. Isso torna sua detecção mais clara para ambos os sujeitos, porém, deve-se lembrar que toda hipótese da escrita denota conhecimentos específicos que a criança postula sobre a mesma, e que essa clareza de identificação se deve aplicar às demais como um todo, o que demanda conhecimento das nuances que as cercam, assim como na hipótese supracitada. As habilidades, do mesmo modo, tornam-se mais fáceis de ser evidenciadas. A clareza do processo, representado pela grafia e sua relação com o alcance dos objetos, faz com que isso seja possível. A seguir, algumas delas.

Quadro 16 - Habilidades relacionadas à hipótese alfabética

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade	Turma
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e autônoma).	Correspondência fonema-grafema.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	1º ano
Todos os campos de atuação.	Escrita (compartilhada e autônoma).	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	2º ano
Todos os campos de atuação.	Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Pontuação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	2º ano

Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

O quadro acima sintetiza algumas das habilidades que podem se relacionar e auxiliar na elaboração de critérios avaliativos para a escrita, entre eles se destaca a relação dos fonemas

com os grafemas, as regularidades na escrita, as marcas de nasalidade, a escrita ordenada e correta de frases e textos, bem como o uso da pontuação de modo pertinente. Os critérios avaliativos, assim como as habilidades, não podem estar restritas a um aspecto da escrita, como a ortografia e a gramática. A avaliação de uma casa não se dá apenas por um cômodo, mas por todos os seus compartimentos, assim como a escrita não é regida apenas pelos aspectos morfossintáticos, mas pelos “[...] semânticos, pragmáticos e materiais do texto” (CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p. 66).

Isso demanda um olhar para o todo que cerca esse processo, não somente no que concerne à hipótese alfabética, mas isso se aplica às demais hipóteses. A avaliação não é para indicar, somente, a chegada no período alfabético, a avaliação da hipótese se direciona na averiguação do que a criança já elabora sobre a escrita. Com base nisso, dar-se-á a identificação da hipótese e, por esse meio, poderá o professor tomar as decisões sobre a continuação do processo de ensino e aprendizagem.

Lúcia (2013, p. 364) ressalta que “[...] os critérios são incompreendidos e mal aplicados pela maioria dos profissionais docentes”. Isso se dá pela ênfase dada ao conteúdo e não nas necessidades que o educando possui frente às aprendizagens dentro do ensino. Mudar isso requer a conscientização de que o processo é um todo, e esse todo deve ser continuamente avaliado, avaliação essa que deve seguir numa perspectiva formadora, visto que a mesma “[...] permite regular as aprendizagens; ou seja compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os processos envolvidos nelas” (CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p. 13).

Dessa forma, reafirma-se que a avaliação possui um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem da escrita, porém, ressaltar sua importância não implica dar-lhe a centralidade no processo, assim como os demais. A avaliação é um recurso que auxilia os professores a acompanhar a aprendizagem e, mediante isso, melhorá-la, de modo fidedigno às suas necessidades.

Esse processo se dá mediante a delimitação, clarificação e explicitação dos critérios que serão capazes de auxiliar o professor na averiguação, inferência e tomada de decisões. Os critérios não são um acréscimo, são parte indispensável para o processo. Não é uma questão de escolha se delimita ou não os pontos de referência, mas é uma questão de fidedignidade com as aprendizagens apreciadas, sem os quais estas são deixadas e guiadas pela subjetividade do momento.

Como forma de evidenciar isso, este estudo se direciona, agora, à culminância das análises acima. Assim, como forma de contribuição, confeccionou-se um caderno digital de critérios que ajudará a docência não apenas a avaliar a escrita, através dos critérios elencados,

mas mediante a descrição do caminho, a delimitar e explicitar seus critérios conforme as suas necessidades e as de seus educandos.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: O CADERNO DIGITAL DE CRITÉRIOS PARA AVALIAR A SEQUÊNCIA EVOLUTIVA DA ESCRITA INFANTIL

Os esforços empregados, até então, apontam e direcionam-se às proposições que aqui serão delimitadas. No conjunto de suas determinações, o Mestrado Profissional em Ensino (MPE) exige como requisito, além da dissertação, a elaboração e aplicação de um produto ou processo educacional (PE). Especialmente na área de ensino, o PE é concebido como consequência de um processo fecundo, elaborado segundo a prática da pesquisa, com vistas a responder a uma indagação; responder a uma problemática; ou a uma ânsia tangível ao âmbito de atuação profissional (SILVA; SOUZA, 2018). Concernente ao contexto dos profissionais da educação ingressos em programas assim, Leodoro e Balkins (2010) retratam que:

A formação de professores em cursos de mestrado profissional envolveria a maior aproximação das instituições formadoras aos contextos do trabalho que se desenvolve no interior das escolas, visando aprender o processo de ensino e as possibilidades de inovações do mesmo, segundo as demandas efetivas e específicas do contexto escolar e da sociedade em relação ao mesmo (LEODORO; BALKINS, 2010, 05).

Em outras palavras, para além dos pressupostos teóricos elaborados sobre problemáticas levantadas nesse ambiente, o desenvolvimento do PE se manifesta como material concreto que visa de modo prático contribuir com o lócus do professor/pesquisador. Silva e Souza (2018, p. 06) apontam que “[...] o produto educacional resulta de um processo de reflexão da vivência cotidiana em sala de aula, perpassa o recurso didático, o conceito de simplesmente facilitar a experiência do aprendizado, e deve promover a reflexão, estimulando a construção de um novo conhecimento”. Dessa forma, desvincula a ideia de produção tecnicista empregada pela crítica que reduz os programas profissionais por se proporem ao desenvolvimento concreto de PE.

Nesse sentido, Rizzatti *et al.* (2020, p. 02) destacam que “[...] os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes”. Isto é, não se trata da criação estática, refere-se, primeiro, ao levantamento de problemáticas que impulsiona a busca teórica a fim de fundamentá-la e validá-la, para, então, buscar em campo o contraste teórico-empírico e, a partir disso, elaborar sua proposição concreta, que, mediante sua realidade, visa contribuir e servir de parâmetro para que outros professores possam, a partir deste, fazer suas elaborações.

Isso se reforça nas discussões dos demais autores que tratam da temática, como é o caso de Silva e Souza (2018, p. 05), as mesmas apontam que o PE “[...] deve se constituir em material que possa ser utilizado por outros profissionais”. O que corrobora com a discussão que vem sendo construída e fortalece as proposições aqui pretendidas, de possibilitar não apenas a materialização de um PE como requisito do mestrado profissional, mas de contribuir com o

lócus da pesquisadora em questão, propondo-se a desvendar caminhos para a elaboração de critérios de avaliação para o desenvolvimento sequencial e evolutivo da escrita infantil.

6.1 Produto educacional: caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil

Mais do que avaliar a aprendizagem, é preciso aprender a avaliar. Luckesi (2011) faz tal proposição porque, em sua concepção, a prática escolar está mais atrelada ao exame do que à avaliação. Isso se justifica pela vinculação desde sua concepção de que medir é sinônimo de avaliar, e pelo exame estar mais próximo da medida, constantemente esse trocadilho acontece. Tratam a avaliação como sinônimo de examinar, como prova, como nota, pura e simplesmente. Mais do que desconstruir essa errônea concepção, é necessário praticar uma avaliação condizente, processual e fidedigna, pois, “[...] a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação” (VIANNA, 2000, p. 25). Urge compreender os objetivos da avaliação da aprendizagem.

Desse modo, é indispensável compreender que avaliar “[...] significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”, conforme Luckesi (2011, p. 30). O autor, por meio de sua fala, reforça que distinguir avaliação do exame é apenas o primeiro passo, as etapas seguintes, centram-se na prática cotidiana. Mais do que diferir, é necessário que se entenda que para avaliar é basilar considerar o processo, construí-lo, julgá-lo, mas, sobretudo, considerar a sua construção sobre o ciclo de averiguação, inferência e tomada de decisão (VIANNA, 2000).

Entretanto, para que se desenvolva sobre um caminho linear e coerente, a avaliação da aprendizagem terá que ser praticada com certa precisão técnica, o que leva a algumas exigências, pois “[...] a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo” (LUCKESI, 2011, p. 121). Os principais teóricos brasileiros que versam sobre a avaliação, tais como Vianna (2000) e Luckesi (2011), dentre outros, tratam dessa errônea concepção de conceber o avaliar como medir, em paralelo apontam a dificuldade, no cenário brasileiro, de praticar a avaliação da aprendizagem. Concomitante, e considerando a dificuldade primária de distinção de avaliação e medida, os autores que discutem a temática dos critérios retratam o reflexo disso na desenvoltura técnica da avaliação, como é o caso da dificuldade em formular critérios de avaliação (SANT’ANNA, 2014).

Crítérios de avaliação são compreendidos neste estudo como “[...] indicadores que determinam a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais” (SANT’ANNA, 2014, p. 78). Partindo dessa conceituação, os mesmos se tornam ponto

imprescindível para nortear a ação avaliativa. Em outras palavras, para não cair na subjetividade, o professor precisa formular princípios que ajudem e que sejam condizentes com seus objetivos de aprendizagem, para guiá-lo em seus momentos de análise. Isso indica que estabelecer o objetivo não é suficiente para conduzir a avaliação, o objetivo, em consonância com Depresbiteris (1998, p. 164), “[...] deve ser uma intenção, deve conter explicitamente o tipo de habilidade, de conhecimento ou de atitude que se está pretendendo desenvolver”. Já os critérios são os caminhos que permitem que tais objetivos sejam, coerentemente, julgados, para, só então, detectar se houve ou não o seu alcance e, a partir disso, direcionar a prática.

Uma prática comum, além da dificuldade de estabelecer critérios antecipadamente, é fazer isso no decorrer da ação avaliativa, o que se torna perigoso, visto que a avaliação ficará sujeita ao estado de espírito do professor naquele instante, como alerta Depresbiteris (1998). Outra prática comum, mas não recomendada, é a falta de clareza na definição dos princípios orientadores, Cid e Fialho (2011, p. 117) expõem que “[...] os professores utilizam critérios pouco explícitos e a sua aplicação parece estar dependente da interpretação de cada professor”. O que leva para o mesmo caminho da falta e da construção posterior, de cair na subjetividade docente. Uma avaliação que tem os critérios elaborados sobre esse viés será considerada inadequada, visto que “[...] a mesma está realizando uma prática sem se embasar por princípios fundamentais para garantir a validade da mesma” (LIMA; TAHIM; MONTEIRO, 2018, p. 233).

Para além de cair na subjetividade, sem ter um princípio norteador, os critérios devem ser claramente construídos e socializados com o grupo no qual seria aplicado. Esse *continuum* se estabelece e se traduz “[...] numa caminhada com regras, professores, alunos e encarregados de educação que necessitam de esclarecer não só o que se exige em cada etapa, bem como o que se torna necessário estabelecer como critério” (PACHECO, 2002, p. 62). A intenção deste estudo, de estabelecer um produto a partir da meta-avaliação das análises das docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, não é para desmerecer suas avaliações primárias. Pretende-se potencializar essas avaliações, entendendo o estabelecimento do ciclo avaliativo dos perfis de escrita para traçar caminhos viáveis, coerentes e fidedignos para avaliar a sequência evolutiva da escrita infantil.

À vista disso, o PE desenvolvido por este estudo objetiva mapear critérios de avaliação da escrita que sejam condizentes com as hipóteses infantis a respeito do funcionamento da escrita alfabética, e não apenas isso, mas apontar, dessa forma, caminhos de elaboração desses critérios para que outros professores possam, a partir disso, apropriar-se e elencar seus próprios critérios que servirão na condução da avaliação da escrita de seus alunos. Pois, com base em

Leodoro e Balkins (2010, p. 09), “[...] consideramos o produto educacional participativo como uma ferramenta *transcional*, pois ele é uma obra situada, mas ao mesmo tempo, aberta a novas abordagens e interpretações”.

Como apontado na introdução e no tópico que descreve o desempenho da escrita nas avaliações externas (ANA, edição 2016; SAEB, edição 2019; e SPAECE, edição 2018), o cenário nacional e estadual, no que concerne ao Ceará, mostra-se em uma crescente, mas isso não anula a distribuição das demais porcentagens que se encontram em níveis iniciais de leitura e escrita. Mudar esse cenário não é tarefa fácil, mas é possível ver a avaliação do cotidiano em sala de aula como um recurso indispensável para essa tarefa. Para isso, necessita-se que se estabeleça sobre o rigor técnico algumas exigências, as quais podem estar diretamente ligadas ao ciclo que perpassa a avaliação da aprendizagem, bem como dentro dele, o estabelecimento de critérios.

A avaliação, quando situada por princípios estabelecidos anteriormente, pode atuar encaminhando o desenvolvimento sequencial da escrita ao êxito: tornar o aluno apto ao seu pleno exercício. Para isso, essa delimitação se torna imprescindível. Pois, em concordância com Cid e Fialho (2011, p. 123), “[...] o insucesso do aluno é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho”. Dessa forma, é importante lembrar que a avaliação que visa contribuir com a aprendizagem é a avaliação que, na efetivação de seu ciclo, estabelece critérios, em outras, palavras, princípios norteadores para averiguação, inferência e encaminhamento das ações.

Para materializar as pretensões, delimitou-se o formato em que está sendo vinculado o PE aqui desenvolvido. Rizzati *et al.* (2020) ressaltam que o mesmo necessita ser aplicado em um cenário real, podendo assumir diversos formatos. Em concordância com as delimitações contidas nos documentos da área de ensino (BRASIL, 2013;2017), o caderno digital de critérios para avaliação da escrita se enquadra como material didático, que, de acordo com Razzati *et al.* (2020, p. 04), classifica-se como “[...] produto de apoio/ suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais, e novas mídias)”.

A escolha do formato digital se justifica pela facilidade de chegar ao público docente. Por meio de um simples PDF, rapidamente, um público maior pode ser alcançado, considerando a era digital e a proximidade com a *Internet* que o professor teve no cenário de pandemia da Covid-19, bem como pelo custo das instituições ou fornecedores. Estabelecido o formato e seu enquadramento com base nas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), agora, as etapas para sua elaboração serão tratadas, para isso, conta-se com um quadro de síntese.

Quadro 17 – Etapas de elaboração do produto educacional

Caderno Digital de Critérios de Avaliação para a Escrita Infantil		
Por quê?	Justificativa	Conduzir a avaliação da sequência evolutiva da escrita a partir do ciclo que a avaliação perpassa, compreendendo a importância do estabelecimento de critérios, visto que a escrita segue uma sequência evolutiva, que, quando não bem encaminhada, pode prejudicar os discentes. Desse modo, estabelecer critérios é perceber que princípios pré-estabelecidos encaminham a avaliação ao êxito e, com isso, contribui com o processo de ensino e aprendizagem da escrita.
	Objetivo	Mapear critérios de avaliação da escrita que sejam condizentes com as hipóteses infantis a respeito do funcionamento da escrita alfabética e, não apenas isto, mas apontar caminhos de elaboração desses critérios para que outros professores possam, a partir disso, apropriar-se e elencar seus próprios critérios, que servirão na condução da avaliação da escrita de seus alunos.
	Benefícios	• Auxiliar na avaliação da condução da escrita infantil. • Servir na elaboração de novos critérios de avaliação para a escrita infantil.
O quê?	Produto	Caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil.
Quem?	Instituições cooperadoras	IFCE UNILAB
	Equipe Responsável	Bíatrix de Souza Monteiro Emanoel Rodrigues de Almeida Joyce Carneiro de Oliveira
	Público-alvo	Professores atuantes nos anos iniciais.
Como?	Formato	Digital (semelhante a um guia ou manual, diferenciando-se por não ser fechado, como os citados, mas aberto e direcionado à elaboração própria a partir dos caminhos descritos).
	Restrições	Não terá versões acessíveis ao público com baixa visão e deficientes visuais.
Quando e Quanto?	Linha do tempo	Apropriação teórica – mar./out./2020. Pesquisa e análise de documentos – nov./2020 a fev./2021. Roteirização das partes do produto – fev./2021. Escrita do roteiro do caderno digital – mar./abr./2021. Aplicação e validação do produto – jun./2021 a ago./2021. Tratamento – set./out./2021. Apresentação do produto final à banca – nov./2021. Disponibilização do material final para os professores – dez./2021.

Fonte: baseado na metodologia *Project Model Canvas* (adaptado)³.

³ Fonte: *Projeto Builder*. Disponível em: <https://www.projectbuilder.com.br/Downloads/Guida-Definitivo-do-Project-Model-Canvas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Como demonstrado por intermédio do quadro acima, o caderno digital de critérios de avaliação para a escrita infantil visa contribuir com o cenário de avaliação da condução da escrita em sua perspectiva sequencial, a qual perpassa as diferentes hipóteses da escrita (SOARES, 2020). O mesmo não se enquadra como guia ou manual, porque não pretende, apenas, instruir ou sugerir critérios para a escrita, mas permitirá que os professores, com base no caminho que foi trilhado, construam seus próprios critérios, servindo, assim, de base não só para compreender critérios e utilizá-los, mas tornando-se uma prática de toda e qualquer avaliação, já que o mesmo se apresenta como “[...] princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa” (DEPRESBITERIS, 1998, p. 166).

A intenção desta pesquisa, com isso, não se reduz a ensinar o professor a avaliar a escrita e utilizar os critérios que poderão ser demarcados, mas viabilizar, com descrições, os caminhos e a importância de sua construção para a prática pedagógica. Desse modo, reitera-se a relevância da elaboração do caderno, visto que, mediante as análises realizadas, percebe-se uma avaliação que emite diagnóstico, que considera e destaca aprendizagens e não aprendizagens, mas que ainda acontece sem explicitar os critérios que as fazem chegar aos diagnósticos.

A literatura discutida em toda a extensão deste estudo reforça a ideia de que a prática de elaboração, explicitação e transparência dos critérios é imprescindível para o processo, podendo, inclusive, comprometê-lo. A despeito disso, Moreira e Sanches (2016, p. 64) reforçam que “[...] os critérios de avaliação são considerados princípios para uma verdadeira avaliação escolar, pois criam oportunidades de constatação e qualificação da aprendizagem do aluno e das condições metodológicas desenvolvidas no processo”.

Em outras palavras, os mesmos atuam em diferentes frentes: primeiro, auxiliam o professor a conduzir a avaliação de forma coerente mediante a construção do conhecimento delimitado; segundo, auxiliam os alunos no processo de autoavaliação e autonomia na construção de seus saberes, uma vez que estejam conscientes por quais critérios estão sendo e serão avaliados; terceiro, são princípios norteadores para as inferências; quarto, justificam, conforme o grau de alcance ou não dos objetivos, os encaminhamentos para as tomadas de decisão. O que desemboca na compreensão de que:

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (LUCKESI, 2011, p. 53)

O percurso percorrido pelos critérios de avaliação deve fazer dessa aferição da aprendizagem um ato efetivo da avaliação.

6.2 Caderno digital de critérios para a avaliação da escrita infantil

O caderno digital de critérios para a avaliação da escrita infantil em questão é fruto de toda a extensão que perpassa este trabalho dissertativo, sua base teórica se justifica por meio do estado da arte levantado no capítulo bibliográfico inicial, visto que, por meio dele, delimitou-se a temática e justificou-se a real necessidade desta discussão. As conceituações e reflexões realizadas para delimitar seus desdobramentos teóricos são fruto do capítulo de conceituação e entendimento das categorias em pesquisa: escrita e avaliação da aprendizagem. A consolidação e levantamento dos critérios são resultados da meta-avaliação realizada, por meio do levantamento documental da avaliação feita do perfil de escrita pelas docentes, sujeitos desta pesquisa, as quais se tornaram primordiais para organizar e demarcar os critérios que estão sendo utilizados, conforme cada hipótese da escrita.

Reitera-se, assim, a importância do professor-pesquisador, atuante nas diferentes esferas do espaço escolar, produzir um trabalho com essa extensão e materializar esse esforço, de modo que possa servir ao seu lócus e aos seus colegas, sendo estes o grande motor que auxiliou, nos momentos difíceis, esta elaboração. O mestrado profissional em ensino é um divisor de águas para a docência atuante em sala de aula, não há profissional que conheça melhor sua realidade do que o professor que vive diariamente os desafios da sala de aula. Que o referido caderno seja apenas um norteador para a jornada de elaborar, explicitar e clarificar os critérios avaliativos capazes de avaliar a escrita infantil em sua perspectiva evolutiva e sequencial.

A seguir, na materialização e culminância dos esforços empregados neste trabalho dissertativo, tem-se o caderno digital de critérios para a escrita infantil.

**CADERNO DIGITAL DE
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
PARA A ESCRITA INFANTIL**



ELABORAÇÃO:
BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO
EMANOEL RODRIGUES DE ALMEIDA
JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

APOIO TÉCNICO:
IFCE - CAMPUS MARANGUAPE
UNILAB - CAMPUS CEARÁ

SUMÁRIO

Apresentação.....	137
1 PRIMEIRA PARTE - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA.....	139
1.1 Critérios para avaliar a fase de desenhos, rascunhos e garatujas.....	140
1.2 Critérios para avaliar a fase em que começa a utilizar letras.....	140
1.3 Espaço aberto à construção docente.....	141
2 SEGUNDA PARTE - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE SILÁBICA.....	142
2.1 Critérios para avaliar a fase silábica sem valor sonoro.....	142
2.2 Critérios para avaliar a fase silábica com valor sonoro.....	143
2.3 Espaço aberto à construção docente.....	144
3 TERCEIRA PARTE - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA.....	145
3.1 Critérios para avaliar a hipótese silábico-alfabética.....	145
3.2 Espaço aberto à construção docente.....	146
4 QUARTA PARTE - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE ALFABÉTICA.....	147
4.1 Critérios para avaliar a hipótese alfabética.....	147
4.2 Espaço aberto à construção docente.....	149
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	150
REFERÊNCIAS.....	151

APRESENTAÇÃO

Caro professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este caderno digital se constitui como material independente, fruto do processo de formação no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente ofertado, em associação, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade Internacional da Integração e Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

O conteúdo disposto é a culminância da pesquisa dissertativa intitulada “**Meta-avaliação do desenvolvimento evolutivo da escrita infantil: critérios avaliativos da competência nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental**”, de autoria da professora Biatriz de Souza Monteiro, sob orientação do professor Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida e da professora Dra. Joyce Carneiro de Oliveira.

Este caderno tem o objetivo de lhe auxiliar no mapeamento de critérios de avaliação da escrita condizentes com as hipóteses infantis a respeito do funcionamento da escrita alfabética, mas não apenas isso. Sintetizamos e apontamos os caminhos de elaboração desses critérios para que vocês, professores, possam, a partir disso, apropriar-se e elencar seus próprios critérios que servirão na condução da avaliação da escrita de seus alunos.

O documento se divide em quatro partes, conforme a distribuição das hipóteses da escrita: (I) critérios de avaliação para a hipótese pré-silábica; (II) critérios de avaliação para a hipótese silábica; (III) critérios de avaliação para a hipótese silábico-alfabética; e (IV) critérios para a hipótese alfabética.

Cada parte conta com conceituações, sugestões, reflexões e espaços em abertos, organizados de modo que possam dar conta de lhe auxiliar na avaliação, conforme as especificidades de cada hipótese, contemplando a escrita de palavras, de frases e de textos produzidos espontaneamente ou por ditado pelas crianças.

Nossa intenção não é lhe ensinar, professor, a avaliar a escrita e a utilizar os critérios que poderão ser demarcados, mas viabilizar, com descrições, os caminhos e a importância de sua construção para a prática pedagógica. Esperamos contribuir com o cenário avaliativo da escrita de seus alunos, conforme suas especificidades e os diferentes cenários que você enfrenta no dia a dia em sala de aula.

Bom trabalho!

GUIA DE USO

Caro(a) professor(a).

Como dito anteriormente, este material tem quatro partes principais, desse modo, neste momento, gostaria de direcionar seu uso:

- A escrita da criança se mostra por meio de desenhos, rascunhos ou garatujas? Se a resposta é “sim”, vá para o Quadro 1; se a criança já faz uso de letras, mas ainda pertence à fase pré-silábica, o Quadro 2 pode lhe ajudar nessa classificação, na primeira parte.
- Na escrita da criança o uso de letras se mostra de modo que já transpareça o aparecimento da consciência silábica. Direcione-se ao Quadro 3 ou ao Quadro 4, estes na segunda parte.
- A escrita da criança denota relação entre fonemas e grafemas? Se sim, vá ao quadro 5.
- Se a escrita da criança for predominantemente alfabética, você encontrará ajuda no quadro 6.

Para finalizar o guia de uso, gostaríamos de ressaltar que, ao ir aos quadros e realizar a verificação, não se frustre se a correspondência com os critérios não for total, pois cada produção infantil carrega hipóteses que dizem respeito ao que aquela criança já sabe até o presente momento. Foi pensando nisso que os espaços abaixo dos quadros são abertos a sua construção, pois os critérios não estão dispostos de maneira estática, embora sua apresentação se mostre dessa forma. Nossa construção teórica até aqui é para reforçar a importância de sua elaboração, dando-lhe condições de elaborar e habilitando o espaço para a construção contínua, levando em consideração as nuances que cercam a sequência evolutiva da escrita infantil.

Bom trabalho!

PRIMEIRA PARTE
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

❖ **O que preciso saber sobre a escrita pré-silábica?**

O período inicial da escrita, denominado por pré-silábico, compreende dois níveis de escrita: o primeiro é o icônico, período em que a criança relaciona desenho e escrita, desse modo, utiliza-se deles, assim como dos rabiscos e das garatuhas para representar a palavra solicitada; o segundo é o não icônico, em que faz uso de letras para representar a escrita (FERREIRO, 2010).

1.1 Critérios para avaliar a fase de desenhos, rascunhos e garatuhas

Quadro 1 – Critérios para avaliar a fase de desenhos, rascunhos e garatuhas

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Distinção entre desenho e escrita.			
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Insegurança no traço.			
Traços mais claros.			
Largura da página.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Insegurança no traço.			
Linearidade da escrita.			

Fonte: elaboração própria.

Os critérios não devem apenas sinalizar a chegada ou não chegada na fase alfabética, os pontos, de antemão assinalados, devem ser elencados conforme cada hipótese, e a avaliação deve seguir uma matriz de referência que corresponda à caracterização da referida hipótese, revelando as possibilidades e as potencialidades individuais de cada educando.

1.2 Critérios para avaliar a fase em que começa a utilizar letras

Quadro 2 – Critérios para avaliar a fase em que começa a utilizar letras

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Aparecimento da consciência lexical.			
Uso de letras.			
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Repertório limitado de letras.			
Uso mínimo e máximo de letras.			
Revezamento entre as letras.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Linearidade ou não linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Repertório limitado de letras.			

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar, os critérios acima se referem à hipótese inicial da escrita, desse modo, os critérios retratam esse contato inicial e revelam o desenvolvimento de conceitos primários no que concerne à escrita.

As primeiras elaborações da escrita não devem ser menosprezadas no processo de ajuizamento docente, não devem, ainda, ser assinalada sem pontos de referência que possam lhe

identificar e potencializar, mediante as tomadas de decisão, pois, como marco inicial, é imprescindível que se oriente sobre uma perspectiva construtiva mediante sua identificação e encaminhamentos.

1.3 Espaço aberto à construção docente

Meus critérios

SEGUNDA PARTE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE SILÁBICA
--

❖ **O que preciso saber sobre a escrita silábica?**

A hipótese silábica se divide em duas fases: têm-se os silábicos sem valor sonoro, que são aqueles que possuem a capacidade de segmentar a palavra em sílabas, utilizando uma letra para representar cada sílaba, porém, ainda sem correspondência sonora com as mesmas; e os silábicos com valor sonoro, que fazem essa segmentação identificando, normalmente, o som predominante, que costuma ser o núcleo da sílaba, a vogal, e assim as representando com correspondência sonora com a sílaba da palavra escrita (SOARES, 2020). Nessa fase, os critérios se organizam em torno do aparecimento da consciência silábica.

2.1 Critérios para avaliar a fase silábica sem valor sonoro

Quadro 3 – Critérios para avaliar a fase silábica sem valor sonoro

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Aparecimento da consciência silábica.			
Capacidade de separar oralmente segmentos da palavra.			
Uso de uma letra para cada sílaba da palavra.			
Uso aleatório de letras nas sílabas.			
Não atribuição de valor sonoro.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Preenchimento maior do que a palavra.			
Segmentação das palavras.			
Uso de sinais gráficos de modo aleatório.			

Fonte: elaboração própria.

Nessa fase, é possível observar o aparecimento de outros critérios para conduzirem a averiguação de frases e textos, como o espaçamento entre as palavras e o uso de alguns sinais gráficos, bem como a representação das palavras por estruturas silábicas.

2.2 Critérios para avaliar a fase silábica com valor sonoro

Quadro 4 – Critérios para avaliar a fase silábica com valor sonoro

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Desenvolvimento da consciência silábica.			
Segmentação da palavra em sílabas.			
Uso de uma letra para cada sílaba da palavra.			
Atribuição de valor sonoro.			
Identificação do núcleo da sílaba: a vogal.			
Identificação do fonema que inicia a palavra.			
Desenvolvimento da consciência silábica.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			
Preenchimento maior do que a palavra.			
Segmentação das palavras.			
Uso de sinais gráficos de modo aleatório.			

Fonte: elaboração própria.

A fase silábica dá entrada ao entendimento do processo de escrita como representação da fala. Os indícios de transição se iniciam quando as marcas de oralidade começam a aparecer representadas por alguns fonemas já identificados na escrita, porém, ainda demonstra sinais de confusão na mesma, isso porque mistura hipóteses distintas, impedindo a classificação em hipóteses silábica ou alfabética, o que estabeleceu a fase transitória denominada por hipótese silábico-alfabética (FERREIRO, 2010). Nessa etapa, com o aparecimento da consciência

fonêmica, temos uma crescente em critérios e habilidades, que dizem respeito tanto à escrita de palavras como de frases e textos.

2.3 Espaço aberto à construção docente

Meus critérios

TERCEIRA PARTE
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

❖ **O que devo saber sobre a hipótese silábico-alfabética?**

A hipótese silábico-alfabética se mostra como desafio de detecção, torna-se complexa por transitar entre as hipóteses anterior e a posterior. Nela, a criança evidencia uma análise menor em algumas sílabas da palavra, registrando, geralmente, o fonema inicial, mas ainda se vale da representação silábica no restante da palavra, por isso é chamada de silábica-alfabética. Há um processo de análise menor na estrutura silábica da palavra, porém, pela dificuldade de identificação de alguma fonemas, ainda registra em outras sílabas apenas o som predominante da vogal, ou consoante com sonoridade equivalente, como o “K, Z, V, X”. (FIGUEIREDO *et al.*, 2009).

3.1 Critérios para avaliar a hipótese silábico-alfabética

Quadro 5 – Critérios para avaliar a hipótese silábico-alfabética

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Conflito na hipótese.			
Aparecimento da consciência fonêmica.			
Aparecimento de duas fases: a silábica e a alfabética.			
Análise menor da segmentação silábica.			
Identificação e representação de alguns fonemas.			
Uso de mais de uma letra para representar a sílaba.			
Correspondência entre fonemas e grafemas em algumas sílabas.			
Representação mista.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Linearidade da escrita.			
Escrita da esquerda para a direita.			
Escrita de cima para baixo.			

Preenchimento maior do que a palavra.			
Segmentação das palavras.			
Aparecimento de algumas palavras.			
Uso das formas de imprensa e cursiva.			
Uso de sinais gráficos.			

Fonte: elaboração própria.

De acordo com Barbosa e Alaiz (1994, n.p), os critérios avaliativos são “[...] normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas”. Os mesmos se organizam de modo que possam contribuir com a aprendizagem dos educandos, isto é, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem possa ser potencializado, pois “[...] o ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 2011, p. 64). Levantar critérios conforme cada hipótese da escrita significa avaliar cada fase de modo justo e fidedigno, levando em consideração o que a criança já sabe sobre escrita e possibilitando os encaminhamentos futuros, conforme as necessidades detectadas.

Como parâmetro, os critérios permitem a aferição da hipótese, e não apenas isso, eles permitem, conforme as circunscrições, averiguar como tem sido o desenvolvimento da mesma, permitindo, com isso, elencar uma escala, dentro daquela determinada hipótese, de compreensão da escrita que a criança possui.

As marcas de oralidade e o aparecimento tímido da consciência fonêmica apontam indícios de entrada da criança na hipótese alfabética. Os indicativos disso estão nas relações cada vez menores de análise da palavra, em que há predominância entre fonemas e grafemas. Os critérios a seguir ajudaram os docentes sujeitos da pesquisa a aferir isso.

3.2 Espaço aberto à construção docente

Meus critérios

QUARTA PARTE
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A HIPÓTESE ALFABÉTICA

❖ **O que devo saber sobre a hipótese alfabética?**

A hipótese alfabética se refere à fase em que as análises e percepções das estruturas menores presentes nas sílabas estão claras, a criança consegue identificar o fonema e representá-lo com os grafemas correspondentes. Entretanto, nessa fase, são comuns os desvios, inversões e trocas, visto que a criança ainda está maturando o entendimento da não linearidade sonora entre grafemas e fonemas, em outras palavras, está percebendo que a escrita não é uma cópia fiel da fala (SOARES, 2020).

O progresso, nessa perspectiva, poderá levar todo o período dos anos iniciais, tornar-se ortográfico é um processo que será efetivado mediante as experiências com a leitura e a escrita durante a vida escolar do educando.

4.1 Critérios para avaliar a hipótese alfabética

Quadro 6 – Critérios para avaliar a hipótese alfabética

Critérios para palavras	Totalmente observado	Não observado	Observado parcialmente
Desenvolvimento da consciência fonêmica.			
Segmentação das sílabas em unidades menores: o fonema.			
Relação entre fonemas e grafemas.			
Registro correspondente entre consoantes e vogais.			
Conflito entre fonemas nasais.			
Conflito entre vogais nasais.			
Marcas de oralidade na escrita.			
Dificuldades gráficas: inversões.			
Dificuldades gráficas: trocas.			
Dificuldades gráficas: ausências.			
Uso de sinais gráficos de acentuação.			
Critérios para avaliar frases e textos	Totalmente	Não observado	Observado

	observado		parcialmente
Uso da forma de imprensa.			
Uso da forma de cursiva.			
Organização gráfica: parágrafo.			
Organização gráfica: espaçamento.			
Organização gráfica: alinhamento.			
Uso de letras maiúsculas no início de frases.			
Uso de letras maiúsculas no início de parágrafos.			
Possui começo, meio e fim.			
Utiliza mecanismos de coesão.			
Utiliza mecanismos de coerência.			
Utiliza sinais de pontuação.			
Possui um bom repertório.			
Amplitude do vocabulário.			
Criatividade no desenvolvimento da ideia.			
Capacidade imaginativa.			

Fonte: elaboração própria.

Chegar na fase alfabética não implica grafar perfeitamente correto o português do Brasil. Indica, antes, a aprendizagem de um sistema de representação dos sons da fala, que, com o tempo, terá a percepção de que não se dá de modo estritamente fiel, mas que o conjunto de regras e especificações o ajudará a proceder diante das dúvidas.

A clareza na identificação e classificação da hipótese é dada pela profundidade de conhecimento de suas características. O docente consegue aferir, por meio da chegada na hipótese alfabética, que a criança compreendeu, com base em Soares (2020, p. 113), que:

- a fala se constitui de cadeias sonoras;
- a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras;
- essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas;
- as sílabas se constituem de pequenos sons (os fonemas);
- esses pequenos sons (os fonemas) são representados por letras.

O período denominado por alfabético é evidenciado por uma grafia que, além de se apresentar de modo correspondente, é possível de ser lida pelo autor e pelos demais sujeitos imersos nesse processo. Isso torna sua detecção mais clara para ambos os sujeitos, porém, lembramos que toda hipótese da escrita denota conhecimentos específicos que a criança postula sobre a escrita, e que essa clareza de identificação deve ser aplicada às demais como um todo, o que demanda conhecimento das nuances que as cercam, assim como na hipótese supracitada.

4.2 Espaço aberto à construção docente

Meus critérios

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reafirmamos que a avaliação possui um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem da escrita, porém, ressaltar sua importância não implica lhe dá a centralidade no processo. Assim como os demais, a avaliação é um recurso que auxilia os professores a acompanharem a aprendizagem e, mediante isso, melhorá-la, de modo fidedigno às suas necessidades.

Esse processo se dá mediante a delimitação, clarificação e explicitação dos critérios que serão capazes de auxiliar o professor na averiguação, inferência e tomada de decisões. Os critérios não são um acréscimo, são parte indispensável para o processo, não é uma questão de escolher se delimita ou não os pontos de referência, mas é uma questão de fidedignidade com as aprendizagens apreciadas, sem os quais estas são deixadas e guiadas pela subjetividade do momento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João; ALAIZ, Vitor. Explicitação de critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. CARDOSO, Carlos (org.). *In*: BARBOSA, João; ALAIZ, Vitor. **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa: 1994. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/explicitacao_criterios.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde; MELO, Claudiana Maria Nogueira; FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Avaliação da leitura e da escrita**: uma abordagem psicogenética. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi objetivo deste estudo analisar o processo de avaliação da sequência evolutiva da escrita infantil realizado pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de desenvolver um caderno digital com critérios para conduzir a avaliação da escrita infantil. Assim, o estudo não se propôs apenas a sugerir critérios de avaliação da escrita, mas compartilhou os aspectos e os caminhos que foram determinantes para a elaboração desses critérios. Isso posto, para além dos critérios estáticos em si, os professores que tiverem acesso a este trabalho também terão subsídios para elaborar critérios de avaliação condizentes com o processo de ensino e de aprendizagem ao qual eles e os alunos estão submetidos, no que concerne ao desenvolvimento da escrita.

Assim, inicialmente, para delimitar e direcionar esta pesquisa, elaborou-se o capítulo bibliográfico inicial, no qual, por meio do estado da arte, pesquisou-se, em nível dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisas nos formatos de teses e dissertações que versassem acerca da temática: avaliação da escrita nos anos iniciais. No processo de busca, 16 pesquisas se mostraram coerentes com os objetivos propostos. Por intermédio dos achados, percebeu-se que os estudos versam sobre a temática e atenderam a expectativa de se conhecer as suas atuais discussões.

Foi constatado uma multiplicidade entre as pesquisas encontradas, o que exigiu uma divisão por categorias: a primeira, com 08 dos trabalhos, versou sobre práticas avaliativas nos anos iniciais; a segunda categoria, com 02 trabalhos, investigou as implicações didáticas ao ato de avaliar das avaliações externas; a terceira, com 06 trabalhos, descreveu alguns exemplos de instrumentos avaliativos para a escrita. As descrições e reflexões acerca dessas pesquisas permitiu o conhecimento acerca das discussões sobre avaliação da escrita nos anos iniciais, inclusive este estudo aferiu que há uma real preocupação em entender como se dá a aquisição da escrita e como, de forma coerente, é possível refletir sobre o seu processo avaliativo, assim como elencar instrumentações capazes de averiguar e tomar decisões em torno desse processo.

O passo seguinte foi conceituar e situar historicamente as categorias em estudo: a escrita e a avaliação da aprendizagem. Assim, nesta etapa, objetivou-se retratar as categorias de estudo, histórico e conceitualmente. A escrita sobre a perspectiva de Soares (2020) como representação dos sons da fala. Já a avaliação da aprendizagem sobre a perspectiva de Luckesi (2011), entendendo-a como um ciclo construtivo de averiguação, inferência e tomada de decisão. No tópico destinado à escrita traçou-se, inicialmente, um breve histórico para que sua contextualização e reconhecimento, como atividade social, fosse fundamentada, desde sua

concepção. Em seguida, foram tecidas reflexões quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, subdividindo-se nas subsecções que descreve a sequência evolutiva da escrita e o seu desempenho em âmbito nacional e estadual nas avaliações externas. Nas descrições da categoria avaliação da aprendizagem, o primeiro tópico traçou um breve histórico da categoria, após, em um segundo tópico, conceituações e reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, dividindo-se em duas subsecções, uma que trata das modalidades da avaliação e outra, sobre o ciclo que a mesma percorre para cumprir suas funções.

Tais apontamentos teóricos se mostraram necessários na condução da meta-avaliação que foi realizada. A constituição da pesquisa empírica foi segmentada em dois passos principais: o primeiro diz respeito ao perfil de escrita sujeito a avaliação docente, perfil este que foi constituído, conforme um instrumento de produção de dados com a amostra representativa de 10 crianças. O segundo passo é a aplicação da pesquisa em si, momento em que a amostra de 05 docentes, dos anos iniciais do ensino fundamental, recebeu este perfil de escrita para avaliar. Foram consideradas, na condução das análises desta avaliação, as diretrizes de duas categorias de critérios, referente a meta-avaliação, a primeira categoria foi utilidade, que auxiliou na percepção dos sujeitos e suas necessidades e a segunda foi precisão, que conduziu nossa averiguação da avaliação realizada, produzindo assim, informações coerentes e coesas aos objetivos pretendidos.

Isso posto, a partir das análises deste estudo, conduzidas pela meta-avaliação, chegou-se a algumas conclusões, inicialmente, sobre o processo avaliativo da escrita nos anos iniciais: pode-se atestar que clarificar os critérios de avaliação da escrita não é algo comum nas avaliações, nessa proposição, existe uma diferença significativa em termos de levantamentos de critérios, principalmente porque as categorias de critérios se mostraram em vias únicas, não havendo uma multiplicidade de competências que poderiam ser averiguadas. Considera-se que cada hipótese representada, diz o que a criança, que a esboça, sabe sobre escrita, deste modo, os critérios deveriam se direcionar a avaliar as aprendizagens evidenciadas por aquela hipótese e não apenas, dizer que a criança não chegou à fase alfabética.

O percurso trilhado em direção ao SEA não é linear, até culminar na fase alfabética, a criança caminhará pela sequência evolutiva das diferentes hipóteses da escrita, e isso quer dizer que, dadas às condições de desenvolvimento e do meio, e, ainda, do efeito escola, a criança perpassa diferentes concepções sobre a escrita, que nem sempre se mostraram em uma crescente. Isso retoma a reflexão de que cada fase é singular em sua caracterização e, desse modo, necessita de critérios que sejam capazes de averiguar de que modo essas características se mostram ou não em desenvolvimento pela criança. Assim, limitar os critérios ou o parecer

avaliativo em aferir que a mesma está ou não alfabetizada, é negar ao próprio processo formativo e ao discente os ajustes e conduções necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator observado é a limitação das possibilidades e a relação direta entre idade e desempenho. Nas fases iniciais, a avaliação revela que a escrita da criança é averiguada se considerando um não contato com as habilidades de escrita de frases e textos, isso porque nas avaliações das crianças pré-silábicas e silábicas os critérios se direcionaram, quase que exclusivamente, à escrita de palavras, como se houvesse ali a crença de que as produções em fases iniciais da escrita não dissesse nada acerca das concepções que a criança postula naquela determinada fase, que, embora inicial, torna-se primordial na construção do que ela ampliará sobre a escrita no decorrer do processo.

Ainda no que tange à desenvoltura infantil, percebeu-se uma disparidade no parecer avaliativo das hipóteses transitórias, como, por exemplo, a fase silábico-alfabética, na qual estão situadas as crianças 6 e 7 anos. Não houve, por parte das docentes, uma mesma classificação. Isso se justifica, a partir das análises desta pesquisa, pela ausência da elaboração e explicitação dos critérios avaliativos, visto que a fase transitória traz o desafio de perceber que hipótese prevalece ou, até, detectar o nível de equilíbrio na representação conjunta das duas hipóteses. Resgatar a caracterização da hipótese é de extrema necessidade, visto que a delimitação de critérios se baseia nas características comuns possíveis de serem observadas. Entretanto, mesmo com pontos em comuns, algumas desenvolturas se mostraram de formas distintas, ainda assim, a manifestação de duas hipóteses diferentes, já denotam a fase transitória.

Na medida em que a avaliação se encaminhou para a hipótese alfabética, notou-se a amplitude dos critérios avaliativos para avaliar, agora, não somente palavras, nesse momento a avaliação começou a explicitar critérios específicos para subsidiar as produções de frases e textos. O que retoma o ponto de que a avaliação, em quase sua totalidade, tem se direcionado a aferir a chegada na fase alfabética, o que se leva a reforçar que os critérios avaliativos para a escrita infantil não servem, apenas, para apontar a chegada no período em que a criança se torna alfabética, eles servem para detectar a hipótese em que a mesma está situada e como se mostra esse desempenho dentro dos parâmetros elencados.

A delimitação dos critérios utilizados e os elencados por intermédio dos quadros só foram possíveis em razão da realização da meta-avaliação, visto que a clarificação dos critérios utilizados não foi delimitada nas avaliações que as docentes realizaram. Assim, conseguiu-se cumprir o primeiro objetivo específico, que foi mapear os critérios de avaliação da escrita utilizados pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Estes, dividiram-se

conforme os objetivos de aprendizagem e as características comuns de cada hipótese, e mostraram-se em uma crescente evolutiva, que caminha das postulações pré-silábicas às alfabéticas.

O que se permitiu alcançar o segundo objetivo específico, de estabelecer uma associação entre as habilidades descritas na BNCC com os critérios de avaliação da escrita. Conforme cada critério delimitado para cada hipótese, levantou-se, em quadros, as habilidades que pudessem estar de igual modo correlacionadas à elaboração de critérios deste estudo. Oportunizando, com isso, a conclusão de que as habilidades se mostram como uma base significativa na elaboração de critérios para avaliar a escrita. Uma vez que se tenham claros os objetivos, as habilidades permitem que os docentes tenham, de modo claro, as pretensões e, assim, possam elencar pontos que sirvam de referência na condução do processo de avaliação.

Com isso, chegou-se ao terceiro objetivo específico, que se propôs a investigar a congruência entre os critérios de avaliação utilizados e as hipóteses infantis a respeito do funcionamento do SEA. Assim, apontou-se que, como parâmetro, os critérios permitem a aferição da hipótese, e não apenas isso, eles permitem, conforme as circunscrições, averiguar como tem sido o desenvolvimento da mesma, permitindo, com isso, elencar uma escala, dentro daquela determinada hipótese, de compreensão da escrita que a criança possui. Conclui-se, dessa forma, que os critérios utilizados na avaliação da escrita não são um acréscimo, são parte indispensável para o processo, sua delimitação não é optativa, é imprescindível, pois garantirá a fidedignidade das aprendizagens apreciadas e ainda garantem a coerência e coesão no processo, não as deixando serem guiadas pela subjetividade momentânea.

A partir dessas apreciações e conclusões, elaborou-se o PE, que sob o formato de caderno digital, disponibilizado em PDF, auxiliará o professor na elaboração, delimitação, explicitação e clarificação dos critérios que o mesmo utilizará para conduzir a avaliação da escrita na perspectiva evolutiva e sequencial, pela qual a mesma perpassa. Esse caderno não visa apenas fornecer critérios estáticos em si, mas, sobretudo, tornar claros os caminhos de elaboração e explicitação dos mesmos, de modo que os docentes possam refletir sobre cada hipótese, avaliando-as conforme sua caracterização e nuances. Cumprindo, desse modo, o objetivo geral de analisar o processo de avaliação docente do ciclo evolutivo da escrita e de elaborar, concretamente, um material didático em formato digital que é capaz de sugerir critérios avaliativos e, para além disso, apresentar os caminhos de sua elaboração.

Concluir os apontamentos e evidenciar os objetivos concretizados não encerram esta pesquisa, como toda discussão do âmbito científico, as novas evidências se desdobram em novas problemáticas, que encaminharão, mais tarde, outros estudos. Desse modo, reafirma-se

a necessidade de ampliação das pesquisas que discutem critérios avaliativos, e ainda, acrescenta-se a necessidade desta sobre os demais processos que o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental perpassa. Urge, portanto, dar continuidade teórica e reflexiva à temática, não limitando a discussão a ensinar o professor a avaliar, mas a refletir sobre esse recurso fundamental, que é avaliação da aprendizagem na construção das aprendizagens significativas e efetivas em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A origem da escrita e a diferença entre fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizadas. **ABAI**f, Belo Horizonte v. 1, n. 9. p. 79-103. jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.335> . Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/335>. Acesso em: 23 set. 2021.

ABREU, Marina Cristina Alves; SOUSA, Ana Cléa Gomes de; LIMA, Marcos Antonio Martins. Fundamentos epistemológicos dos modelos em avaliação educacional. *In*: LIMA, Marcos Antonio Martins; SOUSA, Ana Cléa Gomes de. (Org.). **Epistemologias para avaliação educacional: fundamentos e aplicações**. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3642>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ARAÚJO, Monilly Ramos. **Avaliação da leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas: um estudo a partir do protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas PACL**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8037>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BARBOSA, João; ALAIZ, Vitor. Explicitação de critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem *In*: CARDOSO, Carlos (Org.). **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa: 1994. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/explicitacao_criterios.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Edição Própria, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: editora scipione, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. SPAECE – 2018. **CAEd**. Universidade de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora - anual. Conteúdo: Boletim do Sistema - Rede Estadual e Redes Municipais, v. 3, 2018.

CHAVES, Sandramara M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CID, Marília; FIALHO, Isabel. Critérios de Avaliação: da fundamentação à operacionalização. *In*: FIALHO, Isabel; SALGUEIRO, H. (Org.). **Turma mais e sucesso escolar**. Contributos teóricos e práticos Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, 2011. p. 109-124. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4741/5/criterios_de_avaliacao_da_fundamentacao_a_operacionalizacao_\(pp._109-124\).pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4741/5/criterios_de_avaliacao_da_fundamentacao_a_operacionalizacao_(pp._109-124).pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

COIMBRA, Cláudia Stefânia Figueiredo Neves. **Instrumento de avaliação da escrita: repertório inicial**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16194>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio de melhorar as competências em linguagens e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. *In*: KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

COSTA, Rosimeri Claudiano da; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, n. 11. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

COSTA, Maria Rosilane da. **O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento?** - UFC. 2018. 195 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34730>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DEMO, pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Séries Idéias**, São Paulo, FDE, n. 8, p. 161-172, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=005. Acesso em: 02 jan, 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIANA, Cleber Aparecido. **Tele-avaliação**: validação da bateria de avaliação de leitura e escrita (BALE) on-line. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1662>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ELLIOT, Lúcia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ensaio/a/djGLfPzM5PkV5JkL9BdcZ5k/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Lúcia%20Gomes%20Elliot,-Ensaio%3A%20aval.&text=De%20acordo%20com%20Stufflebeam%20\(2001,os%20seus%20estudos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D](https://www.scielo.br/j/ensaio/a/djGLfPzM5PkV5JkL9BdcZ5k/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Lúcia%20Gomes%20Elliot,-Ensaio%3A%20aval.&text=De%20acordo%20com%20Stufflebeam%20(2001,os%20seus%20estudos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D). Acesso em 12 de ago. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde; MELO, Claudiana Maria Nogueira; FARIAS, Maria Cilvia Queiroz. **Avaliação da leitura e da escrita**: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FURLANETTO, Cláudia Regina. **A prática avaliativa da professora da 1ª série em uma escola municipal de Fortaleza**: entre o escrito e o vivido. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2970>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FURTADO, Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. **Ciências & Saúde Coletiva**, 2012. p. 695-705. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jpWHQCWR6RtDzkZDcFrL6qv/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GIMENES, Nelson Antonio Simão. **Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma instituição de Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/16276>. Acesso em 19 fev. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás**: um estudo meta-avaliativo. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154135>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HELMER, Ester Almeida. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2478>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

INEP. **Relatório SAEB 2019**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 2 set. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEODORO, Marcos Pires; BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 2010, Paraná. **Anais [...]**. Paraná, 2010. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1299604/elabora%C3%A7%C3%A3o-do-produto-educacional-no-mestrado-profissio>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marcos Antônio Martins. Pantometria, psicometria, docimologia e avaliação científica: uma trajetória histórica para avaliação educacional até a era contemporânea. In: LIMA, Marcos Antônio Martins. (Org.). **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LIMA, Maria de Fátima Moura de. **Avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita**: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16771>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LIMA, Marcos Antonio Martins; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; MONTEIRO, Biatriz de Souza. Critérios para a avaliação: a construção do trabalho monográfico na pedagogia. In: RIBEIRO, Luíz Távora Furtado; GUIMARÃES, Marília Duarte; RODRIGUES, Allan Pires; GABRIEL NETO, José Antônio. (Org.). **Educação Brasileira em Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2018.

LÚCIA, Maria das Dores. A visão do professor quanto a critérios de avaliação. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba, Pontifícia Universidade do Paraná. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9927_5962.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Sara Mourão; MONTUANI, Daniela Freitas Brito; MACÊDO, Andressa Camargos. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. **ABAI**, Belo Horizonte, v. 1. n. 9. p. 210-231. jan./ jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.342>. Acesso em 24 set. 2021.

MONTEIRO, Biatriz De Souza. **A escrita espontânea de pré-escolares**: o que demonstram sobre as hipóteses da escrita. 2020. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual do Ceará, Maracanaú, CE, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95932>. Acesso em: 17 jan. de 2021.

MOREIRA, Ana Lúcia Olivio Rosa; SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. Critérios de avaliação para o processo avaliativo escolar. In: JUSTINA, L. A. D.; LIMA, B. G. T.; OLIVEIRA, J. M. P. (Org.). **Interfaces entre avaliação, aprendizagem e ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 53-64. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/Crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-o-processo-avaliativo-escolar-Ana-L%C3%BAcia-O.-R.-Moreira-e-Denise-G.-R.-Sanches.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, Tânia Maria Fernandes de. **Avaliar na alfabetização**: uma reflexão sobre as dificuldades docentes. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14463>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. Avaliação externa em larga escala e avaliação interna: um diálogo possível. In: SANTOS, Alice Nayara dos; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; MARINHO, Gabriele Silva; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. (Org.). **Educação**: perspectivas e reflexões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PACHECO, José A. B. Critérios de avaliação na escola. In: PACHECO, José A. B. **Avaliação das aprendizagens**: das concepções às práticas. p. 53-64. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55610962.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PARENTE, Francisco de Assis Camelo; RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. Avaliação educacional: uma abordagem histórica. In: LIMA, Marcos Antônio Martins. (Org.). **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PARENTE, Francisco de Assis Camelo; SILVA, Carla Dornelles da; BOING, Gisele Pancote; LIMA, Marcos Antônio Martins. Avaliação Educacional: avanços e perspectivas. In: LEITE, Raimundo Hélio. (org.). **Avaliação Educacional: referenciais diferenciados**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. **Ciências & Cognição**, v. 2, mar. 2004. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/26>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PEREIRA, Vanessa Brandão. **Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36351>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PINHEIRO, R. C. **Mutiletramentos e aquisição da leitura e da escrita**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2019.

QUEIROZ, Rita de C. R. de. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. In: VI CINFOM - ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2005, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2005. Disponível em: http://w.w.w.cinform.ufba.br/vi_anais/. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>. Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, Caroline Kirsten. **História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização**. 2019. 58 f. (Monografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28854>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3375>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MEDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosenary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições em um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ROLDÃO, Maia do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Revista em Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROMANOWSKIL, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 03 set. 2020.

SAMPAIO, Maria Nobre. **Elaboração e aplicação de um protocolo de avaliação da produção textual para escolares do ensino fundamental I**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149989>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Maria Leonir do Nascimento. **Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7493>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Keila Crystyna Brito e.; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **MEPE: Metodologia para a elaboração de Produto Educacional**. Produto educacional da dissertação - Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, AM, 2018.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **Me ensina o que você vê?** Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional para alfabetização na idade certa. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149098>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447?locale=pt_BR. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, Andrea Moura da Costa; LIMA, Antônio Marcos Martins; ALBUQUERQUE, Aline Mota. Processo histórico da avaliação educacional. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz. (Org.). **Educação e contemporaneidade: debates e dilemas**. Curitiba: CRV, 2017.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita:** questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO ENTREGUE À DOCÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Prezada professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I,

Convido você a participar do estudo intitulado: Análise do desenvolvimento sequencial da produção escrita infantil: construção de um caderno digital de critérios para avaliação da competência nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proposta por Biatriz de Souza Monteiro (pesquisadora responsável), RG: 2007882292-5, sob a orientação do professor Dr. Emanuel Rodrigues de Almeida, contando ainda com a coorientação da professora Dra. Joyce Carneiro de Oliveira. A pesquisa em desenvolvimento pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente ofertado em associação pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE- campus Maranguape) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Este estudo tem como objeto em análise a avaliação da escrita. Tendo como foco principal a sequência evolutiva da escrita infantil nas turmas pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto contamos com seu aceite e participação em contribuir. Informamos ainda, que sua identidade será preservada, e os dados aqui coletados serviram exclusivamente para compor nosso capítulo de análises e discussões, não gerando qualquer prejuízo ou constrangimentos a sua pessoa.

Desde já somos gratos pela disponibilidade e participação.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

PERFIL DOS RESPONDENTES

1. Gênero: a. ☐ Feminino b. ☐ Masculino c. ☐ Outro: _____	2. Idade: a. ☐ Entre 18 e 25 anos b. ☐ Entre 26 e 35 anos c. ☐ Entre 36 e 45 anos d. ☐ Entre 46 e 55 anos e. ☐ Mais de 56 anos
3. Qual a sua formação profissional? Especifique. (graduações e pós-graduações: licenciatura, especialização, mestrado, doutorado).	4. Tempo de atuação docente: a. ☐ Entre 5 e 10 anos b. ☐ Entre 11 e 15 anos c. ☐ Entre 16 e 20 anos d. ☐ Entre 20 e 25 anos e. ☐ Mais de 26 anos
5. Turma de atuação atualmente: a. ☐ 1º ano b. ☐ 2º ano c. ☐ 3º ano d. ☐ 4º ano e. ☐ 5º ano	6. Tempo de atuação como alfabetizador (a): a. ☐ Entre 5 e 10 anos b. ☐ Entre 11 e 15 anos c. ☐ Entre 16 e 20 anos d. ☐ Entre 20 e 25 anos e. ☐ Mais de 26 anos
7. Atuante em uma instituição: a. ☐ Pública b. ☐ Privada c. ☐ Filantrópica d. ☐ Pública e Privada	8. Sua turma de atuação é submetida as avaliações externas ou em larga escala? a. ☐ Sim b. ☐ Não

PERFIL DE ESCRITA INFANTIL – Avaliação da escrita

A presente secção requer de você respondente a avaliação de um PERFIL DE ESCRITA INFANTIL. Assim, a cada perfil:

- ✓ Identifique as hipóteses da escrita no perfil;
- ✓ Atribua conceitos ou notas as produções espontâneas;
- ✓ Transforme a atribuição quantitativa em qualitativa em um parecer;
- ✓ No parecer descreva os critérios e indicadores utilizados para chegar aoajuizamento.

A ESCRITA ESPONTÂNEA: A atividade que você irá avaliar é composta por três questões que foram respondidas por meio da escrita espontânea de crianças em diferentes faixas etárias.

CRIANÇA 01 – As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha.) / (frase escrita de forma espontânea): O coelho gosta de cenoura. / Produção textual feita espontaneamente.

UNILAB

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Masculino

2. IDADE: 4 anos

3. TURMA: Infantil 4

SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRIVA SEUS NOMES:









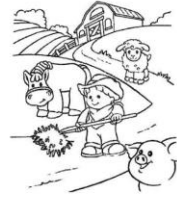




2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA
DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 01 -

CRIANÇA 02 – As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha.) / (frase escrita de forma espontânea): O coelho gosta de cenoura / Produção textual feita espontaneamente.

 **UNILAB**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Masculino

2. IDADE: 7 anos

3. TURMA: 2º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECCIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA SEUS NOMES:

 RANQUEI  EÍME

 DEÍNAME  TOAZANDA

 AIA/MRIANA  AAAFACCOO

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO.

 RIAN E IMAAAI

lo lo SINIAE AORA

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



AEDMAAAAAAEEIIEF

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 02 -

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 03 -

CRIANÇA 03 – As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha.) / (frase escrita de forma espontânea): O coelho amigo da cenoura / Produção textual feita espontaneamente.

 **UNILAB**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Feminino

2. IDADE: 08 anos

3. TURMA: 3º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA SEUS NOMES:

 QAIPEFES  ESIPEG

 VIPEFSE  SIEGPFS

 PEFSIVG  IESFPSV

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA
DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:

 DUASESOBREEMTQCVPA

 USTDOREFNEMTQCVPA

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



NDESCIPIMQFEAVEMNCVPA

CRIANÇA 04 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha.) / (frase escrita de forma espontânea): O coelho come cenoura / Produção textual feita espontaneamente.

 **UNILAB**
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

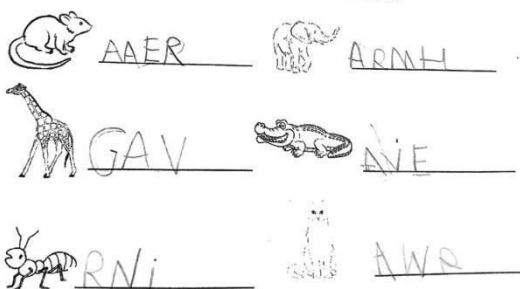
OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Feminino
2. IDADE: 6 anos
3. TURMA: 4º ano

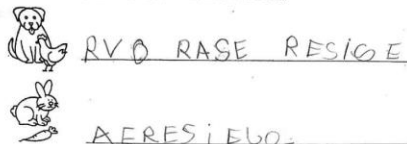
SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA SEUS NOMES:



2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 04 –

CRIANÇA 05 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): O coelho gosta de cenoura. / Produção textual feita espontaneamente.

 **UNILAB**
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

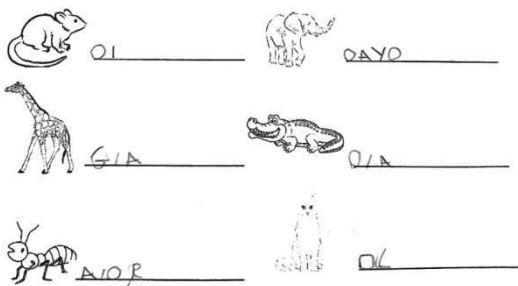
OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Feminino
2. IDADE: 6 anos
3. TURMA: 1º ano

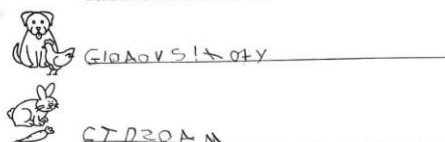
SEÇÃO B - ATIVIDADE DEREÇIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA SEUS NOMES:



2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



NOABONOSZLOJONAYI

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 05 -

CRIANÇA 06 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): O coelho e a cenoura / O coelho gosta de cenoura / Produção textual feita espontaneamente.

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 08 -

 **MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

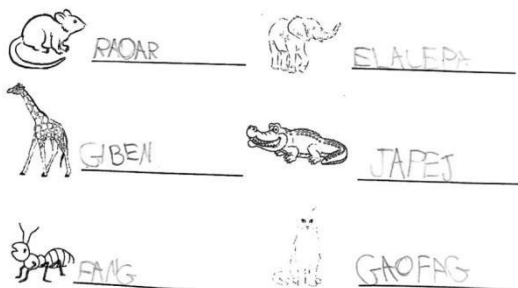
OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: feminina
2. IDADE: 7 anos
3. TURMA: 2º ano

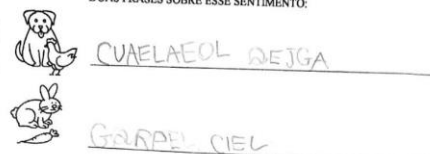
SEÇÃO B - ATIVIDADE DEREACIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA SEUS NOMES:



2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



ALMELH
SIMELV
VEX
OLV
HAVI
ASVE
TNOLEJYMA
PSIENJU

CRIANÇA 07 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): A cenoura do coelho. / Produção textual feita espontaneamente.

UNILAB

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Masculino

2. IDADE: 6 anos

3. TURMA: 1º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA SEUS NOMES:

 RATO  ELFVURI

 GIRAFEA  SACARE

 VURICA  CATO

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA
DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:

 ICAUREOAN A GILZ TARRLOA

 ARPOUANMPAPNATO

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



ILSCAANPASSAPNISA GAIRE
AGCAREALVA AG GMADE
VGASACLYAIFA PRAPPEV
AOAPAOILZYAAS

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 07 -

CRIANÇA 08 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): O coelho é amigo da cenoura. / Produção textual feita espontaneamente.


MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

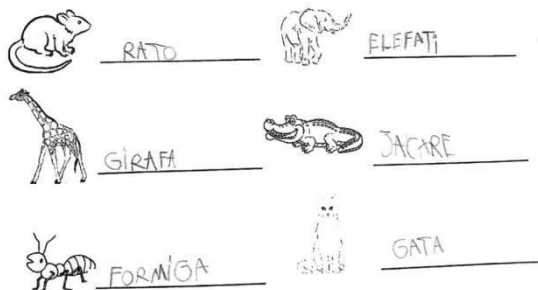
OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Masculino
2. IDADE: 4 anos
3. TURMA: 2º ano

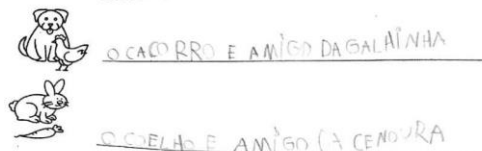
SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECCIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA SEUS NOMES:



2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



O MENINO MORAVA EM UMA FLEA NA CASA
 A VIMAS E SE ENTRA ELE A LIMENTAÇÃO ANIMAIS

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 08 –

CRIANÇA 09 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): O coelho é peludo. / Produção textual feita espontaneamente.


MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS

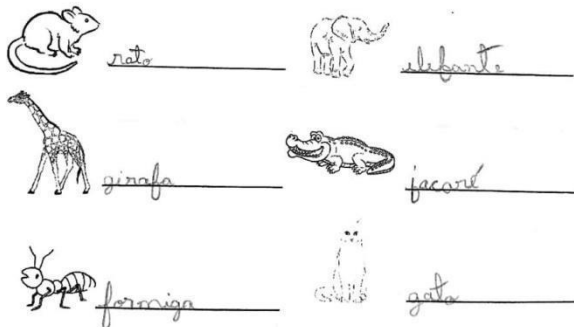
OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: M
2. IDADE: 8 anos
3. TURMA: 3º ano

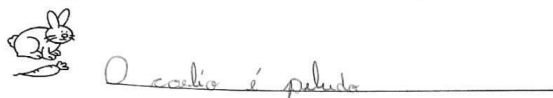
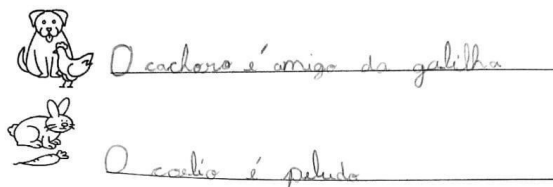
SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECCIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA SEUS NOMES:



2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCRVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:



3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



um simonchuel a e o caracol bual
e um para o medico o medico falou
que ia ser melhor a mãe do um
fidal muito preocupada com a situação
e foi para casa 1 ano depois e um
foi para casa e quando o um
descol a mãe pulou de alegria e abraçou
de alegria.

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 09 -

CRIANÇA 10 - As 6 palavras (não ditadas) / 2 Frases: (frase ditada): O cachorro é amigo da galinha. / (frase escrita de forma espontânea): O coelho perdeu cenoura. / Produção textual feita espontaneamente.

UNILAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
OFERTADO EM ASSOCIAÇÃO PELO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) E PELA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO E LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTRUMENTAL DE PESQUISA
SEÇÃO A - PERFIL DOS ALUNOS Criança 15

OBJETIVO: Identificar o perfil dos respondentes.

1. GÊNERO: Masculino
2. IDADE: 10 anos
3. TURMA: 5º ano

SEÇÃO B - ATIVIDADE DERECCIONADA

OBJETIVO: Coletar a escrita espontânea das crianças.

1. OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA SEUS NOMES:

 rato  elefante
 Girafa  crocodilo
 formiga  gato

2. OBSERVE A AMIZADE ENTRE OS ANIMAIS ABAIXO E ESCREVA DUAS FRASES SOBRE ESSE SENTIMENTO:

 O cachorro é amigo da galinha
 O coelho perdeu a cenoura

3. A PARTIR DA IMAGEM ABAIXO DESENVOLVA UM BREVE TEXTO.



O citão da Ivan tinha muitos animais como, vacas, bodes, porcos, galinhas e gatos era muito legal e muito divertido tinha ovelhas pra cabrer e leite fresco

Escreva aqui sua avaliação da CRIANÇA 10 -

Obrigada pelas contribuições e por toda disponibilidade! Esta pesquisa se compromete a emitir uma devolutiva e compartilhar os seus resultados com as participantes.