

# 1

## **Algumas referências para o estudo da avaliação da aprendizagem da língua escrita**

A recente implementação de programas de avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental está relacionada à priorização de políticas educacionais voltadas para a alfabetização das crianças na idade certa, até os oito anos de idade. Trata-se de garantir o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e compreensão escrita consideradas fundamentais para que o aluno consiga prosseguir com sucesso em sua escolarização. São habilidades tais como: identificar relações entre fonema/grafema, ler palavras, identificar finalidade de diferentes gêneros textuais, localizar informação explícita em textos, identificar o assunto de um texto, escrever de palavras a pequenos textos.

Na elaboração de testes para aferir a proficiência dos estudantes, é necessária a definição das habilidades e competências que serão avaliadas em determinadas áreas de conhecimento.

Podemos dizer, então, que a construção e elaboração de instrumentos de avaliação educacional em larga escala se constituem como desafios aos especialistas, pois implicam na definição das concepções teóricas norteadoras da avaliação, assim como na delimitação das capacidades a serem avaliadas.

Ao tratarmos de uma avaliação da alfabetização, o desafio é estabelecer os aspectos curriculares e cognitivos essenciais para garantir a aferição do nível de alfabetização das crianças no início e ao final do 1º ano/1ª série e ao final do 2º ano/2ª série do Ensino Fundamental. Este desafio é maior, ainda, em relação à produção escrita, domínio de aprendizagem da língua que apenas muito recentemente foi incorporado na avaliação em larga escala, tendo como pioneiro o PAEBES-Alfa.

Ao propor este estudo, deparamo-nos, no nosso percurso, com a política de expansão de escolaridade obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Tal política coloca em pauta o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil e o impacto que as avaliações educacionais em larga escala com o foco na alfabetização podem ter enquanto indutoras no processo de construção de currículos e diretrizes curriculares para Educação Infantil.

Diante desse cenário, há que se ter cuidado para que não haja uma antecipação do trabalho sistemático de alfabetização para os anos de escolaridade correspondentes à educação infantil. Caso isso ocorra, incidiremos em um equívoco curricular, pois entendemos que durante a Educação Infantil as crianças devam sim ser expostas a situações em que a língua escrita se faz presente, mas sem decurar do mais importante nessa etapa que é trabalhar com a oralidade e a compreensão oral. Por meio desse trabalho, desenvolvem-se o vocabulário, a sintaxe, a organização discursiva, fatores importantes para a posterior sistematização da língua escrita no ciclo de alfabetização.

Esta tese tem foco, especificamente, na avaliação da produção escrita. Nessa área, prevalecem as considerações sobre o caráter menos “natural” do desenvolvimento dessa habilidade em relação à língua falada. À diferença da língua falada, que envolve processos espontâneos, a língua escrita coloca-se como uma forma derivada de comunicação associada a um processo de evolução tecnológica nas comunidades que a utilizam, e cuja aprendizagem pode ser considerada mais dependente de intervenções de caráter intencional e sistemático.

Isso se deve ao fato de que a imersão no meio humano requer, a princípio, apenas o desenvolvimento da linguagem oral, haja vista a existência de comunidades que ainda hoje são ágrafas, ou seja, não desenvolveram um sistema de escrita.

Scliar-Cabral (2003) destaca que um aspecto fundamental, que distingue a oralidade da escrita, é, por exemplo, a percepção da organização do fluxo da fala:

Todos os falantes de uma língua, sejam eles alfabetizados ou não, percebem a cadeia da fala para seu uso cotidiano, mas a percebem como um *continuum*, tanto que, quando a criança começa a escrever, não faz a separação entre as palavras.

Nos sistemas alfabéticos, somente o conhecimento da língua escrita permitirá a distância para perceber conscientemente que a sílaba pode ser desmembrada em unidades menores. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.31-32)

Se a modalidade falada da língua tem como único pré-requisito a presença do ser humano, a modalidade escrita da língua, se comparada à modalidade oral, surge muito recentemente na história da humanidade, tendo

sido necessária a acumulação de conhecimentos e tecnologia em face de demandas socioeconômicas para se descobrir

(...) o princípio de que as palavras escritas eram constituídas por unidades menores que a sílaba, responsáveis pelas diferenças de significados e de que estas pequenas unidades poderiam ser representadas por signos escritos (a invenção do alfabeto) (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.31-32).

De acordo com Fayol (1996), ao confrontarmos a oralidade, a leitura e a escrita, constatamos que a escrita apresenta características próprias, tais como a dimensão gráfica, o ritmo e a possibilidade de o emissor rever sua produção.

Colocamos em destaque a dimensão gráfica, uma vez que trabalharemos com dados coletados em avaliação estadual, relativos à produção escrita de crianças que se encontram no ciclo de alfabetização.

Com relação ao grafismo, Fayol (1996) assevera que, aos seis anos de idade, logo do ingresso da criança no Ensino Fundamental, seu nível de oralidade já é bastante desenvolvido. O mesmo, porém, não acontece com a escrita. Segundo Fayol,

Le fait que la production verbale se traduise sous forme graphique plutôt que sous forme sonore n'est pas indifférent. En effect, l'enfant apprend très tôt a parler alors qu'il acquiert tradivement et par l'instruction explicite le language écrit.<sup>1</sup> (FAYOL: 1996, p.8)

Observamos aqui o destaque dado ao processo de alfabetização ocorrido no seio da escola, o qual envolve aprender a traçar as letras e a encadeá-las. No início da aprendizagem da escrita, esse processo leva bastante tempo e a automatização dos traços pode ser relativamente longa, fazendo com que um escritor iniciante mobilize muita atenção para o aspecto gráfico.

Daí a alfabetização ser fruto de um processo de aprendizagem que envolve práticas de ensino específicas, as quais visam permitir que a criança desenvolva habilidades associadas à língua escrita, que lhe permitam circular com desenvoltura em uma sociedade letrada. Esse processo pressupõe o ensino

---

<sup>1</sup> O fato que a produção escrita verbal se traduza sob forma gráfica mais que sob forma sonora não é indiferente. De fato, a criança aprende a falar cedo enquanto que adquire tardiamente e por meio de instrução explícita a língua escrita.

de certas normas que se ligam à aprendizagem da ortografia e de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Neste trabalho, nosso olhar se volta para o estudo do desenvolvimento da escrita, de modo especial para aquisição da ortografia e de certos gêneros textuais mais frequentemente apresentados a crianças que se encontram nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Como esta tese se debruça sobre uma avaliação que envolve a leitura e a escrita, é fundamental compreender as noções de alfabetização e letramento subjacentes à avaliação, assim como as especificidades relacionadas à aprendizagem da escrita.

Assim, neste capítulo, vamos tratar do conceito da alfabetização considerando sua especificidade com relação ao processo de aprendizagem da língua escrita e ao conceito de letramento. Discutiremos alguns modelos que explicam o processamento da produção de uma palavra, assim como as etapas envolvidas na aprendizagem da ortografia, aspectos estes que são, efetivamente, o foco da avaliação da escrita no PAEBES-Alfa e deste trabalho.

## 1.1

### **A especificidade da alfabetização**

A avaliação dos três primeiros anos do Ensino Fundamental do PAEBES-Alfa, conforme Revista do Educador 2009, se estrutura a partir de uma concepção de alfabetização “entendida como o processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e ‘formais’ da língua” (Revista do Educador Paebes-Alfa 2009, p. 12). Orienta-se, ainda, por uma concepção de letramento que se refere “a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita” (Revista do Educador Paebes-Alfa 2009, p. 16).

Essa concepção de letramento remete ao domínio de habilidades da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, para a consecução de diferentes objetivos de natureza individual e social. O conjunto das habilidades diz respeito às diferentes esferas sociais de produção e recepção de textos e aos gêneros e tipos de textos associados a essas esferas. Os textos estão relacionados à esfera escolar, literária, jornalística, da publicidade, da vida doméstica, da vida pública e do espaço urbano.

Na avaliação do PAEBES-Alfa, essa concepção de letramento se reflete, principalmente, na escolha dos textos para avaliação de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão, e em textos que podem ser produzidos por crianças em processo de alfabetização.

Essa orientação da avaliação remete a Magda Becker Soares (2003) e Antônio Augusto Gomes Batista (2005) que chamam a atenção para a especificidade e a importância de se considerar a alfabetização e o letramento como processos distintos, simultâneos e complementares no que diz respeito ao acesso ao mundo da escrita.

Nessa perspectiva, os indivíduos entram em contato com a escrita por duas vias. A primeira se refere a aprender a ler e a escrever, definido como o aprendizado de uma técnica, pois envolve tarefas de decodificação e codificação. A segunda via é a do letramento, entendido como o desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua escrita. A decodificação designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Magda Soares (2003) aponta para o fato de que, ao longo do século XX, o conceito de alfabetização foi ampliado em função das novas demandas enfrentadas na sociedade contemporânea. Nessas mudanças, passou a ser considerado alfabetizado não apenas aquele que é capaz de dominar os mecanismos de base da leitura (decodificação) e da escrita (codificação), mas aquele que consegue “fazer uso da leitura e da escrita para exercer uma prática social” (SOARES, 2003).

Segundo Magda Soares (1999), no processo de aprendizagem da língua escrita podem ser observados dois pontos de vista: o individual, relacionado à aquisição da tecnologia da escrita (alfabetização), e o social, relativo ao envolvimento do sujeito em situações sociais que exijam o uso da escrita (letramento).

No entanto, seria um equívoco tomar a alfabetização e o letramento como sendo sinônimos que designam um mesmo processo. Soares (2003) destaca o caráter distinto e complementar desses dois processos:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização. (SOARES: 2003, p. 12)

Na aprendizagem dos aspectos específicos de realização da escrita, existe um caráter instrumental. O mesmo está presente no fato de que aprender a ler e a escrever, nos anos iniciais do , excetuando-se casos de distúrbios de linguagem, como dislexia, disfasia e disortografia (Megherbi, 2009; Cain e Oakhill 2006), garantirá o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que são a base para os processos cognitivos que operam na compreensão e produção textos.

Assim, leitura e escrita são processos interligados e essa relação se manifesta, por exemplo, na forma de acesso às representações lexicais por eles compartilhadas. Essas representações envolvem elementos ortográficos e fonológicos ligados por entradas ortográficas (leitura) e por entradas fonológicas (escrita). Na leitura, a forma ortográfica ativa a forma fonológica, que ativa a forma ortográfica de modo que se possa conferir identidade da palavra. Por outro lado, na escrita, é a forma fonológica que ativa a forma ortográfica, que, por sua vez, ativa forma fonológica para confirmar a identidade da palavra.

No entanto, é importante insistir no fato de que, apesar dessa interrelação, leitura e escrita não são processos idênticos, podendo a leitura se mostrar mais simples do que a escrita, em função da maior ou menor transparência da língua, conforme aponta Ziegler *et al* (2010)

No caso do português do Brasil, o sistema de escrita se caracteriza por uma maior transparência no que se refere ao processo de leitura (decodificação) e uma opacidade em relação à escrita (codificação). Isso significa que, no caso da leitura, existe uma regularidade na correspondência entre grafema e fonema, mas o mesmo não ocorre com a escrita, situação em que um fonema pode se realizar sob a forma de diversos grafemas.

Assim, no caso da codificação, observamos que a realização do grafema depende de contextos silábicos mais variados, o que acarreta uma maior complexidade no processo de aprendizagem da escrita da Língua

Portuguesa. Essa complexidade vai exigir, portanto, intervenções orientadas no sentido de conduzir o aprendiz para a consolidação da escrita ortográfica.

Nesse sentido, ao nos referirmos à língua escrita, apenas a inserção do sujeito no meio social não garantirá sua aprendizagem efetiva sem que haja uma intervenção planejada para esse fim, o que aponta para um aparecimento tardio, e mais dependente da escola, tanto da leitura quanto da escrita, se comparadas com a língua falada, seja do ponto de vista filogenético seja ontogenético (Zesiger, 1995 e Fayol, 1996).

Segundo Ajourriaguerra, Auzias e Denner (1979), o surgimento tardio da escrita seria explicado a partir de dois pré-requisitos. O primeiro deles reside na necessidade de certo desenvolvimento linguístico, motor, afetivo, e de estruturação espaço-temporal, para que a criança possa desenvolver a capacidade de escrever.

Este pré-requisito também é observado por Zesiger, Deonna e Mayor (2000) que, ao analisarem a sequência de desenvolvimento seguido por crianças ao longo da educação primária, mostram a necessidade de a criança adquirir progressivamente a capacidade de realizar o traçado das letras e, conseqüentemente, das palavras, de modo legível e adequadamente organizado no espaço da página, usando um instrumento de escrita. Dito de outra forma, esses autores mostram que é preciso que a criança desenvolva, previamente, diferentes habilidades relacionadas à tecnologia da escrita.

O segundo pré-requisito para a aprendizagem da escrita diz respeito à necessidade de anos de aprendizagem, que requerem uma intervenção específica, geralmente fruto de aprendizagem escolar (Ajourriaguerra, Auzias e Denner 1979).

Zesiger (1995) e Fayol (1996) também dão destaque à aprendizagem, uma vez que a língua escrita supõe a aprendizagem explícita de regras (relação entre fonema e grafema) e de uma base de dados ortográficos.

É importante destacar, nesse ponto, que devemos estabelecer uma distinção entre o que se entende por escrita e o que se entende por produção da língua escrita. O primeiro, “qualifica os processos necessários à tradução da representação ortográfica em resposta motora” (Zesigler: 1995, p.8), enquanto o termo produção da língua escrita “qualifica o conjunto de níveis solicitados para

veicular uma mensagem sob forma escrita”. Neste último caso, trata-se dos aspectos responsáveis pela textualidade de um texto: aspecto formal (coesão), semântico (coerência) e pragmático (contextual), conforme Costa Val (1991).

Zesiger (1995) indica que o estudo da produção escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizado considerando três níveis de análise diferenciados: (i) mecanismos de programação e execução dos movimentos ou produção de letras; (ii) processo ortográfico ou produção de palavras; (iii) organização do discurso ou produção de textos.

No primeiro nível, produção de letras, são suscitados processos “sensório-motores” que envolvem a planificação, a programação e a execução dos movimentos da escrita.

Esse nível, relacionado ao primeiro pré-requisito apontado por Ajurriaguerra, Auzias e Denner (1979), envolve a produção do traçado de letras, o que não tem se mostrado viável, até o momento ao menos, no âmbito da avaliação em larga escala, em razão da abordagem utilizada para registrar essa produção.

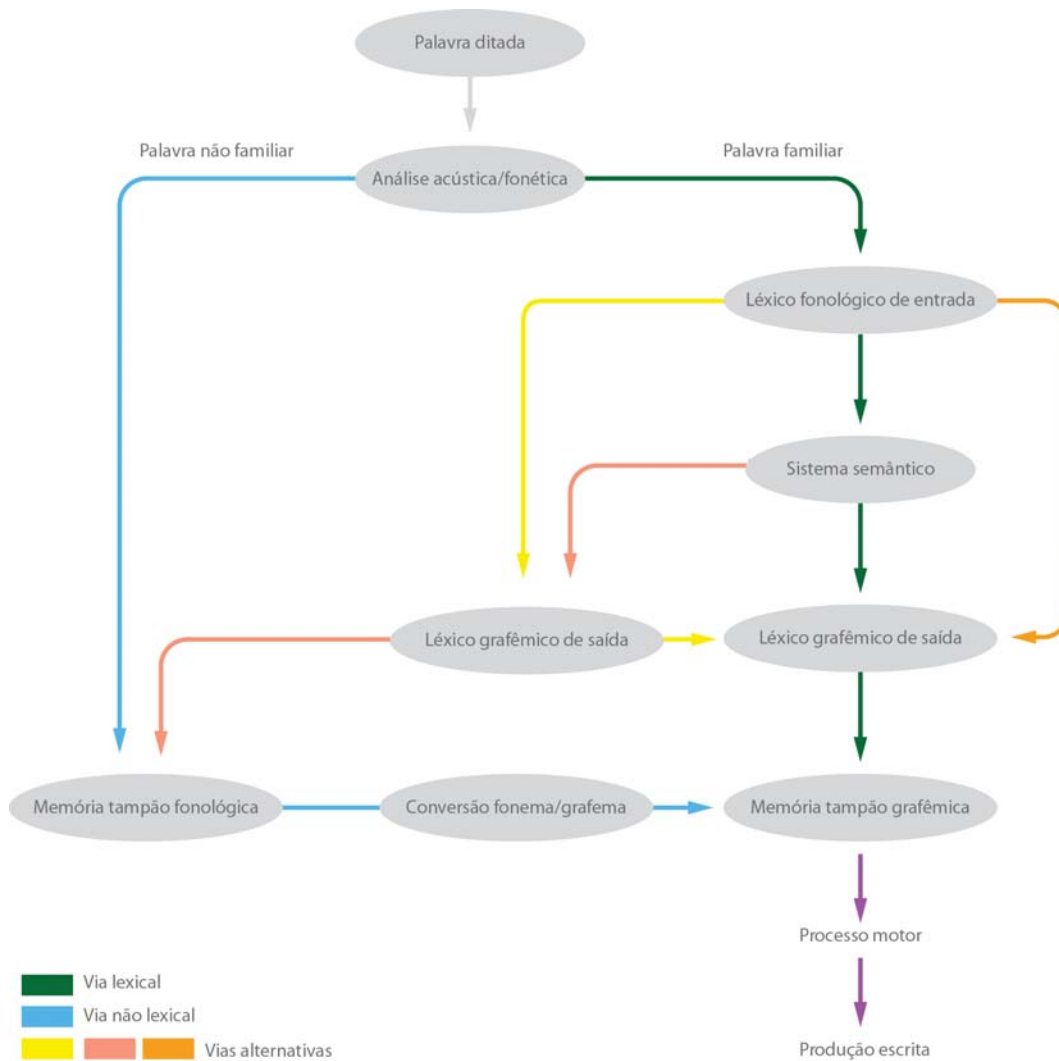
O segundo nível, relativo à produção de palavras, envolve processos ortográficos referidos a operações mentais que permitem saber, por exemplo, que a palavra /mãw/ se escreve M-Ã-O (e não M-A-U-M) (Zesiger, 1995, p.8).

Já o terceiro nível, o da produção de textos, focaliza o estudo dos processos presentes na redação de um texto, no que se refere à organização do discurso e envolve processos que não são específicos da língua escrita, como, por exemplo, memória episódica e processo sintático e semântico.

Na literatura produzida no âmbito da psicologia da linguagem, encontramos dois tipos de processos ortográficos que conduzem à escrita de uma palavra, e que podem ser observados em situação de ditado (Zesiger, 1995). Um resumo desses processos é encontrado no diagrama para a produção de palavras ditadas de Caramazza e Miceli, elaborado em 1989 (*Apud* Zesiger, 1995). Esse diagrama apresenta de forma esquemática as etapas da produção escrita a partir da via lexical e da via fonológica.

A seguir, a Figura 1, apresenta o diagrama de Caramazza e Miceli.





**Figura 1: Diagrama dos processos ortográficos adaptado de Caramazza et Miceli.**

Fonte: Zesiger, 1995.

Esse modelo nos permite visualizar os possíveis caminhos das etapas de processamento da palavra até sua concretização na escrita, tornando-se importante instrumental para a análise das tarefas propostas aos alunos nas questões em que demandam a escrita a partir de uma situação de ditado.

A palavra ditada, em função de sua familiaridade, pode percorrer, a princípio, dois caminhos distintos denominados via lexical e via não lexical ou fonológica.

De acordo com Zesigler (1995), quando da situação de ditado de uma palavra familiar, isto é, aquela a que criança já foi exposta, ativa-se a via lexical, pela qual a forma ortográfica é recuperada no léxico grafêmico ou ortográfico,

constituído progressivamente pelo sujeito, principalmente, no processo de escolarização.

Já na via não lexical ou fonológica, a sequência de letras a ser produzida é o resultado de uma segmentação do estímulo, auditivo ou visual, em unidades fonológicas, seguida da realização desses segmentos em grafemas. Nesse caso, esse processo é acionado a partir do ditado de uma palavra pouco ou mesmo não familiar, ou ainda, de pseudopalavras.

Em nossa pesquisa, tomamos como referência principal o modelo apresentado por Ziegler, pois o mesmo se relaciona diretamente com os aspectos abordados na avaliação do ciclo da alfabetização: a aprendizagem da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

A avaliação em larga escala, em função de seus objetivos, dos instrumentos e da população avaliada apesar de não permitir, como dito anteriormente, a realização de estudos que contemplem questões relativas à execução do traço, traz evidências importantes sobre as relações leitura, compreensão e escrita, possibilitando um diagnóstico mais completo do processo de aprendizagem da língua escrita.

## **1.2 As etapas da aprendizagem da escrita**

Segundo Zesiger (1995) e Megherbi (2002), o tema das relações entre habilidades de leitura e escrita foi abordado por Frith, em 1985, com reflexos nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, como será visto um pouco mais à frente neste capítulo.

De acordo com Frith (*Apud* Zesiger, 1995), a aprendizagem da leitura apresenta três etapas – logográfica, alfabética e ortográfica, também seguidas na aprendizagem da escrita.

Ao estabelecer esses três níveis/etapas para as duas faces do processo de alfabetização, Frith aponta para a existência de uma etapa logográfica, como uma etapa rudimentar do desenvolvimento de estratégias de escrita; enquanto a segunda, a alfabética, corresponde a um bom domínio de estratégias de escrita.

A etapa logográfica estaria presente essencialmente na aprendizagem da leitura, devido ao fato de as crianças, no processo de decodificação, se apoiar em elementos contextuais da palavra.

Na etapa alfabética, a criança já demonstra ser capaz de reconhecer e utilizar a correspondência entre fonema e grafema, o que vai se consolidar na etapa ortográfica.

Ao considerar um mesmo modelo tanto para a leitura quanto para a escrita, Frith observou que crianças que se encontram no início da utilização de uma escrita alfabética, ainda utilizam estratégias logográficas para a leitura. Isso significa que, para atingir um nível alfabético de leitura, é preciso apresentar certo amadurecimento das estratégias alfabéticas na escrita.

Contudo, a passagem e consolidação da etapa ortográfica se dá primeiro em leitura do que em escrita. Isto é, as crianças consolidam antes a capacidade de decodificação, e esta irá contribuir para o desenvolvimento da compreensão.

Essa mudança pode ser explicada pelo fato de línguas que possuem, como o Português, uma ortografia alfabética, apresentarem diferentes graus de transparência e opacidade na relação entre fonema e grafema.

Essa maior transparência se revela, por exemplo, no princípio de conversão do grafema “s” para o fonema /s/ ou /z/. Para essa conversão, Scliar-Cabral (2003) apresenta a seguinte regra: o grafema ‘s’ se lê com a transposição à realização do fonema /s/, quando estiver em início do vocábulo, como em “sapo”, ou quando, em início de sílaba, estiver depois das letras “n”, “l” ou “r”, como em “ganso”, “bolsa” e “urso”; o grafema “s” se lê na transposição à realização do fonema /z/ quando estiver entre letras que representem vogais ou semivogais como em “mesa”, “deusa”, “casual”, “Ásia”. (Scliar-Cabral, 2003, p.83)

Na direção inversa, do fonema para o grafema, o mesmo não ocorre, pois o fonema /s/ pode se realizar, na escrita, por meio dos seguintes grafemas “s” (sucesso, soma, sinto, sexta), “c” (sucesso, cebola, cinto, sexta), “ç” (feição), “ss” (sucesso, passeio, excesso), “sc” (piscina, descer, nascimento), “x” (próximo, máximo) “xc (excelente, excesso), ” ou “xs” (exsudação).

A respeito dessa relação, Lemle (1990) e Ziegler *et al* (2010) asseveram que um sistema alfabético ideal é aquele em cada letra corresponde a um único som e vice-versa. Contudo, esse tipo de correspondência perfeita só ocorre em alguns poucos casos, como, por exemplo, no italiano (Ziegler *et al*, 2010).

No caso da língua portuguesa, Capellini *et al* (2011) ,apontam que ela se caracteriza

(...) pela transparência ortográfica (regularidade, em que cada fonema corresponde somente a um grafema e vice-versa) e pela opacidade ortográfica (irregularidade, em que grafemas correspondem a mais de um fonema e fonemas correspondem a vários grafemas. (p. 228)

Essa opacidade ortográfica ocorre pela existência de essencialmente dois tipos de correspondência entre fonemas e grafemas: a correspondência biunívoca e as correspondências múltiplas.

No caso da correspondência biunívoca, um fonema corresponde a apenas um grafema. Vejamos exemplos no Quadro 1 (Lemle, 1990, 17):

**Quadro 1: Correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas.**

Grafema	Fonema
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Com relação às correspondências múltiplas, encontramos as seguintes situações: correspondências múltiplas entre letras e sons e entre sons e letras. O primeiro caso ocorre quando uma única letra pode representar diferentes sons, conforme a posição ocupada na palavra.

O Quadro 2 (Lemle, 1990) traz alguns exemplos desse tipo de correspondência:

**Quadro 2: Correspondência para uma letra representando diferentes sons, de acordo com o contexto.**

Letra	Fone	Posição	Exemplo
s	[s]	Início de palavra	sapo
		Intervocálico	casa
m	[m]	Antes de vogal	mesa
	(nasalizando vogal anterior)	Depois de vogal e antes de <b>p e b</b>	campo, sombra
l	[l]	Antes de vogal	Bala, leme
	[u]	Depois de vogal	calma. Anel

O segundo caso pode ser assim exemplificado (Lemle, 1990).

**Quadro 3: Um fone representado por diferentes letras, de acordo com o contexto.**

Fone	Letra	Posição	Exemplo
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, bico, cubo
	qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[i]	l	Posição acentuada	pipa
	E	Posição átona em fina de palavra	rede
[ãw]	ão	Posição acentuada	cartão, cantarão
	am	Posição átona em fina de palavra	cantaram

Esses dois tipos de correspondência múltipla são regulares, isto é, são determinados pelo ambiente em que aparece na palavra, ou seja, o contexto silábico. Contudo, há ainda um terceiro e último tipo de correspondência múltipla que se constitui como sendo um dos aspectos de mais difícil consolidação na aquisição da escrita ortográfica em língua portuguesa, uma vez que não há qualquer princípio fônico que oriente o escritor na escolha entre as letras concorrentes.

Esses casos, em sua maioria, são resultado de mudanças ocorridas ao longo da história da língua. Trata-se de situações em que um mesmo som pode

ser representado por diversas letras (denominadas letras concorrentes) em um mesmo contexto, como mostra o Quadro 4 (Lemle, 1990).

**Quadro 4: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos**

Fone	Contexto	Letras	Exemplo
[z]	Intervocálico	S	mesa
		Z	certeza
		X	exemplo
[s]	intervocálico diante de a, o, u	SS	russo
		Ç	ruço
		SC	cresça
	intervocálico diante de e, i	SS	assento
		C	acento
		SC	asceta
	Diante de a, o, u precedido por consoante	S	bolso
		Ç	alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	S	persegue
		C	percebe

Analisando esse quadro, cujos exemplos não esgotam as possibilidades de realizações de correspondências entre fonemas/grafema e vice versa, pode-se melhor compreender o porquê de haver uma maior facilidade na consolidação da leitura em comparação com a escrita. Isto é, concretiza-se a afirmativa de que a língua portuguesa é mais transparente no sentido do grafema para o fonema que do fonema para o grafema.

Como já antecipado neste capítulo, no caso da produção escrita voltaremos nosso olhar para os dois últimos níveis, indicados por Zesiger, (1995): (ii) processo ortográfico ou produção de palavras e (iii) organização do discurso ou produção de textos.. Enfatizaremos o nível dois e mais especificamente a análise do resultado das correções das produções de escrita de alunos avaliados ao longo do ciclo de alfabetização.

Ampliamos esse olhar, considerando a perspectiva piagetiana, seguida por Ferreiro e Teberosky (1985), no estudo da produção escrita, que apresenta o

desenvolvimento da escrita associada à aprendizagem da ortografia de uma língua, segundo a seguinte sequência:

1. Falta de distinção entre escrita e desenhos;
2. Utilização de letras ou caracteres semelhantes a letras para representar as palavras;
3. Sequências de letras diferentes para palavras diferentes;
4. 1 caracter para 1 sílaba;
5. Fase intermediária;
6. Cada som é representado por uma letra;
7. A criança considera os usos convencionais da ortografia.

Considerando a descrição das etapas, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), podemos dizer que as crianças, ao apresentarem uma escrita com características das três primeiras etapas, se encontram em uma hipótese pré-silábica de aquisição da escrita. Enquanto as crianças que escrevem, segundo a descrição da quarta etapa, manifestam uma hipótese silábica, correspondente à etapa logográfica indicada por Frith.

Por outro lado, as crianças que realizam a escrita conforme a quinta etapa podem ser consideradas silábico-alfabéticas, ou seja, encontram-se em um momento de transição no processo de aprendizagem da escrita, que corresponde, também, à etapa logográfica do modelo de Frith.

A sexta etapa diz respeito à hipótese alfabética e, por fim, deparamo-nos com a hipótese ortográfica. Essas duas últimas etapas apresentam a mesma terminologia e remetem ao mesmo processo anunciado por Frith.

Podemos dizer que o modelo de Ferreiro e Teberosky é a “versão latina” para os modelos de desenvolvimento de escrita que pressupõem a existência de etapas. Tal abordagem tem sido fortemente utilizada no desenvolvimento da estruturação da avaliação da produção escrita para o ciclo de alfabetização e na organização das chaves de correção das questões de resposta construída.

Em síntese, reconhecemos que a aprendizagem inicial da língua escrita pressupõe a aprendizagem dos processos de base da leitura: a decodificação e a codificação, neste último caso, a escrita propriamente dita. Estes processos dão à alfabetização a sua especificidade e constituem uma etapa fundamental para o acesso à língua escrita.

Assim, a realização desse trabalho vai se orientar por dois níveis de estudo indicados por Zesiger (1995) – a produção de palavras ou aspectos ortográficos e a organização do discurso ou produção de texto. Para isso, tomaremos o modelo em etapas para a aprendizagem da escrita apresentado por Frith (1985), o qual, além de demonstrar as etapas de desenvolvimento da escrita, estabelece relações com o processo de aprendizagem da leitura.

Acrescente-se, ainda, que esse modelo de Frith apresenta uma espécie de desdobramento nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985), com um maior detalhamento do processo de aprendizagem da escrita, em função, muito provavelmente, da orientação piagetiana observada nesses estudos.

Esses aspectos se colocam como fundamentais para que possamos analisar os instrumentos elaborados e os resultados alcançados na avaliação da alfabetização, na qual as crianças respondem a itens de múltipla escolha que avaliam tanto a leitura quanto a compreensão, além de realizarem tarefas de escrita.

No próximo capítulo, abordaremos a avaliação da escrita, observando sua relação com a leitura, a partir de análises dos resultados alcançados no PAEBES-Alfa 2011-2012.