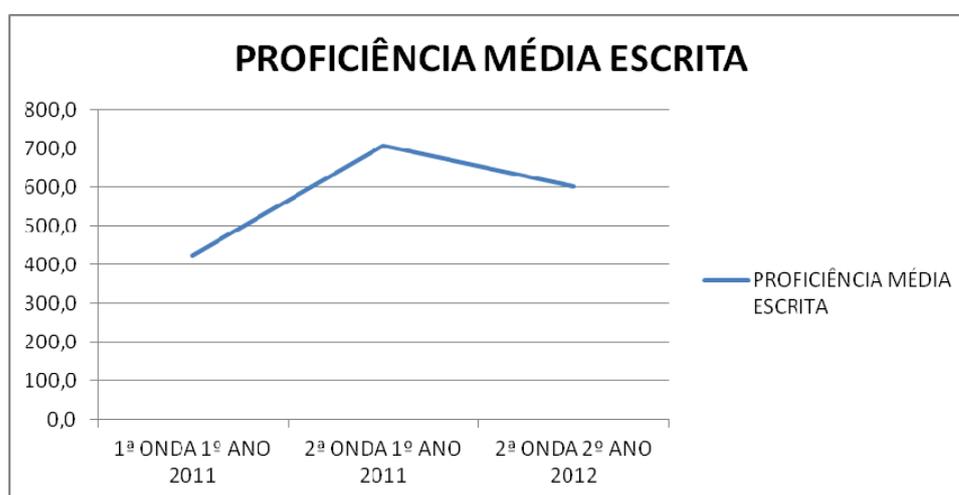


3 Avaliação da escrita no PAEBES-Alfa

Neste capítulo trataremos do grupo Estudo, cuja proficiência em escrita aumentou significativamente ao final do 1º ano, e caiu de modo acentuado ao final do 2º ano, como mostra o Gráfico 2, enquanto o desempenho em leitura desse grupo continuou avançando de modo estável na escala de proficiência.

Gráfico 2: Proficiência média de escrita PAEBES-Alfa 2011-2012.



Ao analisar os resultados da escrita do PAEBES-Alfa no Gráfico 2, observamos que esse grupo de alunos apresenta um crescimento acentuado da aprendizagem de habilidades de escrita entre o início e o final do 1º ano (1ª e 2ª ondas de 2011) e uma desaceleração significativa no ritmo da aprendizagem entre o final do 1º e do 2º ano, em 2012.

Observa-se que esses alunos deram um salto de 225,4 pontos na proficiência média entre o início e o final do 1º ano, em 2011, em uma escala de 0 a 1000. Nesse ano escolar, os alunos avançaram dois desvios-padrão na escala, o que representa um ganho de habilidades bastante significativas tanto no que concerne à sistematização dos princípios da ortografia quanto na apropriação de certos gêneros textuais mais frequentemente presentes nas atividades escolares do período avaliado. No entanto, na avaliação do 2º ano, em 2012, esses alunos apresentam uma queda de 71,6 pontos, em média, na

escala de proficiência. Isso corresponde a, aproximadamente, três quartos de um desvio-padrão.

Dito de outra forma, no teste de entrada, no 1º ano (1ª onda de 2011), esse grupo de alunos começa, em média, em níveis de habilidades de escrita de 424,6 pontos e, ao final do 1º ano (2ª onda de 2011), esse grupo atinge uma proficiência em escrita de 706,5 pontos, indicando um avanço de 281,9 pontos, em média, o que corresponderia à progressão de quase seis intervalos na escala de proficiência. No entanto, ao final do ano de 2012, ao concluírem o 2º ano, esses mesmos alunos revelam uma queda de 105,4 pontos, em média, atingindo apenas 601,1 pontos na escala de proficiência de escrita, o que reduz a progressão do ano anterior em quase quatro intervalos na escala de proficiência.

Com relação ao posicionamento desses alunos nos padrões de desempenho, e nas diferentes ondas de avaliação, temos uma mudança bastante desproporcionada de cenário, como pode ser visto no Quadro 9.

Quadro 9: Percentual de alunos por padrão de desempenho ¹por onda de avaliação para o grupo de Estudo.

ANO/ONDA	PADRÕES DE DESEMPENHO EM ESCRITA - GRUPO DE ESTUDO (%)			
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
2011.1	44,4	33,2	19,6	2,7
2011.2		0,2	12,6	87,2
2012.2	17,3	25,9	40,9	16

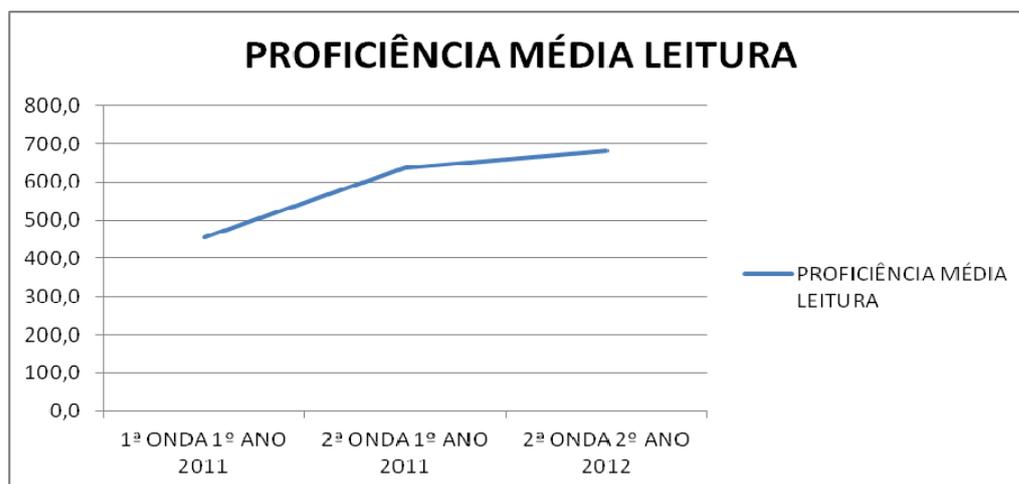
Analisando o percentual de alunos do grupo Estudo por padrão de desempenho, observamos diferenças significativas, de modo bastante claro. Destaca-se, nesse quadro, a distribuição dos alunos ao final do 1º ano, observando-se um deslocamento de praticamente toda a população dos padrões mais baixos para o padrão Avançado, perfazendo um total de 87% dos alunos com desempenho considerado acima do que seria esperado para alunos no período de escolaridade em que se encontram. Isso faz com não haja nenhum aluno no padrão Abaixo do Básico e um número insignificante de alunos no padrão Básico (0,2%) .

¹ Neste trabalho, foram utilizados para todas as ondas de avaliação os mesmos cortes para constituição dos padrões de desempenho, tomando como referência

Em contrapartida, ao final do 2º ano, constatamos um rearranjo nessa distribuição. A população desloca-se do padrão Avançado, no qual permanecem somente 16%, para os padrões mais baixos. Com essa mudança, observamos, novamente, a presença de alunos nos padrões Abaixo do Básico (17,3%), Básico (25,9%) e Proficiente, este último com a maior concentração de alunos (40,9%).

Por sua vez, os padrões de crescimento das proficiências em escrita e leitura se diferenciam nesse grupo de alunos. Na leitura, o grupo de Estudo apresenta um padrão de crescimento constante e significativo durante o primeiro ano, e continua avançando, de forma um pouco menos acelerada, ao longo do 2º ano, em 2012, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3: Proficiência média de leitura PAEBES-Alfa 2011-2012.

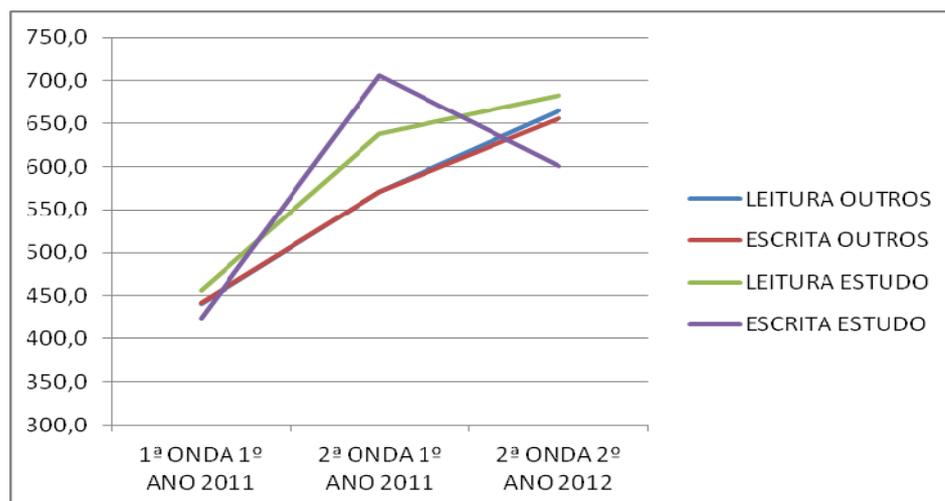


Ao analisarmos esse gráfico, observamos que, no início do 1º ano (1ª onda 1º ano – 2011), os alunos atingem uma proficiência em Leitura de 455,8 pontos, o que os posiciona dentro de um padrão de desempenho Básico (400 a 500). Ao final do 1º ano (2ª onda 1º ano – 2011), avançam para 638 pontos, encontrando-se, assim, dentro do padrão de desempenho Avançado (Acima de 600) para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos revelaram um ganho de 182,2 pontos na escala, indicando um salto de 3 níveis de habilidades na escala de proficiência, o que representa uma diferença de quase dois desvios-padrão. Ao final do 2º ano, esses alunos avançam de modo menos acelerado e alcançaram uma proficiência em Leitura de 682,9 (salto de 44,9 pontos). Isso significa que avançaram, aproximadamente, meio desvio-padrão.

Com essa proficiência, no 2º ano, esses alunos se encontram no padrão de desempenho Adequado (600 a 700).

Para permitir a comparação entre os dois grupos, apresentamos o Gráfico 4 com o desempenho em leitura e em escrita do grupo Outros e do grupo Estudo ao longo das três ondas de avaliação.

Gráfico 4: Evolução da proficiência em leitura e em escrita Outros e Estudo.



Ao analisarmos esse gráfico, observamos que, na escrita, o grupo Outros avança um desvio padrão, entre o início e o final do 1º ano, apresentando um ganho menor de proficiência ao final do 2º ano.

Com relação ao grupo Estudo, observamos que ele apresenta um ganho acentuado de proficiência em escrita, no final do 1º ano, indicando que os alunos desenvolveram habilidades compatíveis com aquelas alcançadas pelo grupo Outros, quando estes alunos tinham um ano a mais de escolaridade, ou seja, quando estavam no final do 2º ano. Outra observação importante diz respeito à queda de acentuada da proficiência ao final do 2º ano, que coloca os alunos em um padrão de desempenho semelhante àquele alcançado pelo grupo Outros no 1º ano.

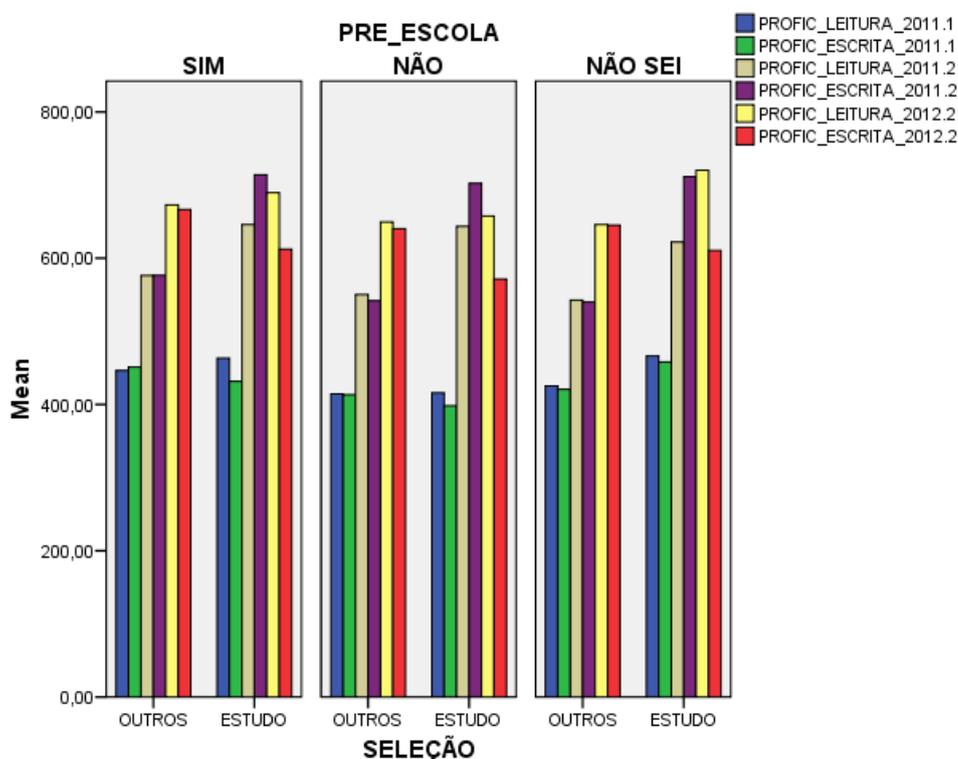
O padrão de desempenho em escrita dos alunos do grupo Estudo e a sua correlação com os padrões de leitura estão fora do esperado, pois conforme aponta Zesiger (1995) leitura e escrita apresentam uma forte correlação, revelada nas etapas logográfica e alfabética do modelo de etapas de Frith. Ao mesmo tempo, no entanto, leitura e escrita apresentam uma independência, que,

como mostra Frith, revelada no fato de que se consolidam, primeiro, certas habilidades de leitura associadas à relação fonema-grafema, o que na escrita implica em um processo de aprendizagem um pouco mais longo.

Trata-se, assim, de alunos que tiveram uma significativa evolução na aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita ao longo do 1º ano (2011) e que ao final do 2º ano (em 2012), apesar de terem passado por mais um ano de intervenções pedagógicas específicas visando a aprendizagem da língua escrita (AJURRIAGUERRA, J. de. et al: 1979, Zesigler: 1995, Fayol: 1996, Scliar-Cabral: 2003), diminuíram significativamente o ritmo de progresso na escrita entre a 2ª e a 3ª ondas. Na leitura, esses mesmo alunos mantiveram um ritmo relativamente estável na aprendizagem de habilidades, que foi, no entanto, menos acelerado que o grupo Outros.

Soma-se a isso, o fato de dois terços desses alunos terem frequentado a pré-escola (Educação Infantil), o que, como observado em pesquisas com dados do SAEB (Alves: 2008; Menezes-Filho: s/d ; Pazello e Almeida: 2010), é um fator que influi positivamente no desempenho no Ensino Fundamental. Isto pode ser observado no Gráfico 5.

Gráfico 5: Relação entre proficiência de leitura e de escrita e pré-escola no PAEBES-Alfa 2011-2012.



Esse gráfico mostra como se comparam os resultados em leitura e escrita dos alunos do grupo Estudo com os do grupo Outros. Nos dois casos, trata-se de alunos que cursaram, não cursaram e não souberam responder se cursaram a pré-escola. Esses dados relativos à pré-escola foram coletados a partir um questionário aplicado aos alunos na avaliação do final do 1º ano do Ensino Fundamental, além de serem questionados quanto ao ter cursado ou não a pré-escola, havia um item relativo à idade e outro quanto sexo. O primeiro grupo (Outros) compreende os alunos que tiveram uma evolução constante da proficiência, entre 2011 e 2012. O segundo grupo (Estudo) compreende os alunos que tiveram um aumento e uma queda na proficiência de escrita de mais de, respectivamente, 200 pontos, ao final do 1º ano, e uma queda de 50 pontos ao final do 2º ano.

Podemos observar que ambos os grupos apresentam comportamentos semelhantes quando se considera a frequência à pré-escola. Os alunos que cursaram a pré-escola avançam progressivamente na escala de proficiência de

leitura e de escrita, apresentando, em todas as ondas de avaliação, uma proficiência média maior do que aquela dos alunos que declararam não terem passado pela pré-escola e daqueles que não souberam responder se cursaram essa etapa de escolaridade. Isso significa que os alunos que passaram pela Educação Infantil já desenvolveram ou estão em processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita mais elaboradas que os demais alunos.

Como foi mencionado acima, é possível observar, ainda, no Gráfico 5, os alunos do grupo Outros também revelaram uma pequena desaceleração na aprendizagem de escrita ao final do 2º ano que, embora seja muito inferior a dos alunos grupo Estudo, sugere ter havido uma menor evolução na aprendizagem em escrita entre o 1º e o 2º ano do que na leitura também para este conjunto de alunos.

Esse resultado nos leva a considerar uma possível inadequação na mensuração de novas habilidades e de habilidades mais complexas que teriam sido desenvolvidas pelos alunos, ou seja, a possibilidade de ter havido um efeito-teto no teste de escrita, uma perda de precisão na medida, pois o *software* utilizado para geração das proficiências estipula valores muito altos para casos em que há 100% de acerto no teste. Assim, por exemplo, em populações pequenas em que o percentual de alunos que fecham o teste é muito alto, a proficiência fica inflada, saturada.

Diante disso, existe a possibilidade de que, na avaliação da escrita, as tarefas solicitadas aos alunos no 2º ano possam não ter acompanhado a progressão do processo de aprendizagem.

No caso específico do grupo Estudo, também é possível considerar a hipótese de que aspectos envolvidos no processo de avaliação, em relação às condições de aplicação do teste, à correção dos itens de escrita, à subjetividade do corretor (Eckes, 2011), e, também, à adequação da chaves de correção à tarefa proposta, e à dificuldade dos itens das provas, podem constituir-se em fatores a interferir nos resultados da produção escrita.

Nesse sentido, se nos debruçamos sobre o grupo Estudo é porque ele apresenta características de desempenho que propiciam a realização de uma meta-avaliação do PAEBES-Alfa, que considera, especialmente, os aspectos relativos aos instrumentos utilizados para avaliar habilidades de escrita. Assim, percorremos um caminho que avança das habilidades elencadas, passa pelos

itens utilizados nos testes e suas chaves de correção, além de abordar a interpretação da escala de proficiência a partir dos resultados alcançados nas três avaliações. Acrescente-se, ainda, a análise realizada sobre o processo de correção e a análise da dificuldade dos itens.

A meta-avaliação poderá contribuir para a interpretação dos resultados tanto do grupo Estudo (avanço acentuado e queda significativa) como do grupo Outros (avanço contínuo e desaceleração), e, dessa forma, também para um melhor ajuste dos testes à realidade da população avaliada.

Parte da análise dos instrumentos inclui uma recorreção dos itens de escrita dos 626 (seiscentos e vinte seis) alunos que apresentaram aumento de 200 pontos ao final do 1º ano e uma queda de 50 pontos ou mais ao final do 2º ano (grupo Estudo), cujos resultados serão comparados à correção oficial. Essa nova correção visa verificar até que ponto a logística do processo de correção e, efetivamente, a correção podem ter interferido nos resultados de escrita, temática abordada por Eckes (2011).

Nesta análise, buscamos observar o comportamento do parâmetro b de cada item em cada uma das ondas de aplicação dos testes e o ajuste do teste à população.

Assim, para a análise dos instrumentos, primeiramente, tomamos a matriz de referência para avaliação, apresentando e analisando as habilidades elencadas para serem avaliadas e seus desdobramentos, que entendemos se constituírem como níveis de complexidade de tarefas.

Em seguida, analisamos os itens que compuseram os testes, os quais se originaram das habilidades e desdobramentos apresentados na matriz de referência. Essa análise buscou compreender o fio condutor da escolha das palavras, frases e textos que compuseram os testes, no que diz respeito à complexidade silábica, extensão, regularidade e mesmo familiaridade, além de comparar o nível de dificuldade das tarefas solicitadas aos alunos nas avaliações da 2ª e da 3ª ondas. Associado a isso, buscamos elucidar um pouco do processo cognitivo envolvido na tarefa solicitada aos alunos, de modo a refletirmos sobre formas cada vez mais ajustadas de se avaliar as habilidades de escrita.

3.1. As habilidades de escrita

Para a implementação da avaliação, foi construída uma matriz de referência que orientou a elaboração dos itens² do teste, ou seja, o elemento que indica “o que” será avaliado.

No PAEBES-Alfa, a matriz de referência para a avaliação diagnóstica da alfabetização, em sua primeira versão (2008-2010), foi inspirada diretamente no GERES, apresentando a proposta de uma avaliação longitudinal do ciclo de alfabetização, desde o ingresso no 1º ano até o final do 3º ano, revelando, dessa maneira, que o foco da avaliação estava, especificamente, na alfabetização. A partir de 2011, segundo Rocha (2012), a matriz passou a ser exatamente igual à matriz do Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização, em Minas Gerais.

Nessa matriz de referência, as habilidades de leitura e compreensão se distribuem em quatro tópicos. Já o quinto e último tópico *T5. Produção escrita* agrupa duas competências – *C11: Escrita de palavras* e *C12: Produção de textos*. A competência C11 contempla duas habilidades *D28. Escrever palavras* e *D29. Escrever frases*, enquanto a competência C12 apresenta, apenas, a habilidade *D30. Produzir textos*.

De modo a melhor orientar a elaboração dos instrumentos de coleta de informações cognitivas, tais habilidades apresentam um detalhamento que envolve não apenas as tarefas específicas a serem solicitadas aos alunos. O Quadro 10 apresenta a organização da matriz de referência para a avaliação da escrita no PAEBES-Alfa.

² No Brasil, não há uma distinção muito clara entre item e tarefa propostos para o examinando.

Quadro 10: Matriz de referência para avaliação da escrita PAEBES-Alfa 2011-2012.

	HABILIDADE	DETALHAMENTO
TÓPICO 5	D28. Escrever palavras	1 – Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal - CV.
		2 – Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante - CVC.
		3 – Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal – CCV.
		4 – Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante – VC.
		5 – Escrever palavras com sílaba Vogal – V.
		6 – Escrever palavras que contenham ditongo e/ou dígrafo.
	D29. Escrever frases	1 – Escrever frases, a partir de uma imagem.
		2 – Escrever frases, a partir de um ditado.
	D30. Produzir textos	1 – Escrever uma lista de palavras, a partir de elementos de uma imagem.
		2 – Produzir textos de gêneros familiares como: lista, bilhete, cartão, convite.
		3 – Produzir uma pequena história, a partir de uma sequência de imagens.
		4 – Produzir histórias/contos (reais ou fictícios) que relatem episódios de medo, susto, surpresa, alegria, etc.

Ao analisarmos as habilidades, observamos que há uma diferença com relação às possíveis variações e quanto à abordagem.

Na habilidade D28. *Escrever palavras*, encontramos um detalhamento que estabelece os padrões silábicos a serem considerados nas palavras solicitadas às crianças para serem escritas. Esse procedimento estabeleceria graus de complexidade numa relação, na verdade, dicotômica, em que palavras com estruturas no padrão silábico CV (consoante-vogal), isto é, palavras com sílabas canônica, se opõem a palavras estruturadas com sílabas não canônicas. Desta forma, parecem ter sido desconsiderados outros aspectos que impactam na complexidade da tarefa, como a extensão da palavra, se se trata de palavras estruturadas com uma relação unívoca ou biunívoca entre fonema e grafema, ou ainda a questão da frequência da palavra no universo da população avaliada.

A respeito desses aspectos, e da sua importância no processo de aprendizagem da língua escrita, Sprenger-Charolles (1994), em pesquisa de caráter longitudinal, realizada com crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na França, observou que, na aprendizagem da leitura em francês, além da interferência do padrão silábico, de sílaba simples (CV) ou palavras com sílabas mais complexas (com dígrafos, ditongos e encontros consonantais) no desempenho dos alunos, outros dois fatores influenciam esse desempenho em

leitura: a regularidade e a frequência da palavra. A regularidade diz respeito à correspondência entre grafema e fonema, enquanto a frequência ao número de vezes que uma palavra aparece em determinadas situações de comunicação. A exposição a certas palavras de modo bastante frequente pode levar a considerarmos que tais palavras são mais ou menos familiares a um falante de determinada língua ou a alguém que está em processo de aprendizagem da língua escrita.

Quanto à frequência da palavra, as avaliações e pesquisas realizadas na França, baseiam a seleção de palavras para composição de testes de leitura no *Manulex*³, corpus baseado em frequência de palavras encontradas nos livros didáticos adotados nas escolas primárias da França. Essa variável é considerada como um preditor robusto no desempenho de leitura de palavras.

Já, no Brasil, a escolha das palavras, de modo geral, não se apoia em *corpus* linguístico associado ao universo da criança, seja ele escolar ou não.

Isso, no entanto, não significa que não existam projetos e grupos de pesquisa sobre linguística de corpus no Brasil. De acordo com Berber Sardinha (2004), a linguística de corpus se dedica a quase todas as áreas de investigação linguística, com ênfase em léxico, campo que ganha destaque principalmente na elaboração de dicionários modernos. Berber Sardinha destaca ainda a existência de pesquisas nas áreas de sintaxe, fonologia e morfologia baseadas na linguística de corpus, assim como estudos no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Nesse campo, destacamos estudos realizados pelo NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional), da Universidade de São Carlos, o qual tem um corpus de textos jornalísticos, epistolares, didáticos e de redações de alunos. Além do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Culta do Rio de Janeiro), dos anos de 1970 a 1990.

Assim, no Brasil embora existam corpora linguísticos, estes parecem não atender à especificidade da avaliação dos processos iniciais da aprendizagem da língua escrita, uma vez que, de modo geral, os elaboradores de itens não se apoiam nessas informações para construir os instrumentos de avaliação.

No PAEBES-Alfa, os itens que compuseram os testes de escrita foram elaborados atendendo a cada um dos tópicos do detalhamento da habilidade

³ “the first French linguistic tool that provides grade-based frequency lists of the 1.9 million words found in first-grade, second grade, and third- to fifth-grade French elementary school readers.”

presente na matriz de referência e, para a correção de cada item, foi elaborada uma chave de correção com gradações de acerto, como veremos logo a seguir.

3.2. Os itens do teste

Quanto ao “como avaliar”, o PAEBES-Alfa utiliza itens, que é a denominação dada às questões empregadas na avaliação em larga escala em função do modelo estatístico Teoria da Resposta ao Item – TRI. O item avalia uma única habilidade, indicada por um descritor apresentado na matriz de referência para avaliação.

Os itens que estruturam os testes do PAEBES-Alfa podem ser de múltipla escolha (itens dicotômicos), para avaliar a leitura e a compreensão, e itens abertos (itens politômicos), para avaliar a escrita.

Silva (2010) aponta que os dicotômicos são itens de múltipla escolha com duas possibilidades de resposta, certo ou errado, envolvendo, geralmente, 4 ou 5 opções de respostas. Já para os itens politômicos, não há uma única opção ou situação correta e sim diferentes possibilidades de acerto ou concordância.

Os itens politômicos podem ser trabalhados em escalas do tipo nominal, sem uma ordem de grandeza entre as opções de resposta ou em escalas graduadas, onde as respostas podem ser ordenadas da mais errada à mais correta ou em níveis de concordância, por exemplo utilizando escalas do tipo Likert⁴. Algumas escalas graduadas são também acumulativas. Por exemplo, para atingir um nível mais alto de acerto é necessário possuir os conhecimentos dos níveis anteriores. (Silva, 2010, p.44)

No que concerne aos itens de escrita, as respostas nem sempre podem ser consideradas em uma perspectiva acumulativa, mas sim ordenadas considerando uma progressão dos acertos. Assim, para avaliar os itens de escrita, é necessária a elaboração de uma chave correção que contemple, em diferentes graus, a habilidade avaliada.

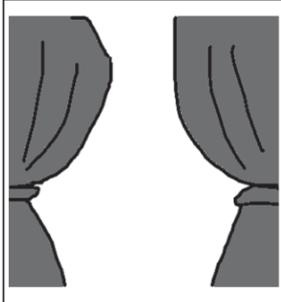
Esse tipo de item permite uma análise detalhada dos estágios de desenvolvimento da habilidade de escrita avaliada. Além disso, ao se relacionar

⁴ Escala em que se apresenta uma gradação, sem que seja cumulativa. É o tipo de escala utilizada comumente em pesquisa de opinião.

esses resultados àqueles alcançados nos itens de múltipla escolha que avaliam leitura, têm-se uma percepção mais clara acerca do momento do processo de alfabetização e letramento em que se encontram os alunos e, conseqüentemente, do nível de alfabetização das escolas e redes de ensino avaliadas.

No PAEBES-Alfa, a habilidade D.28 – *Escrever palavras* - foi avaliada de duas maneiras: por meio do ditado de uma palavra ou por meio da apresentação de uma imagem e o ditado a palavra representada por essa imagem.

Questão 22 ES.00.2246



INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

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

MOSTRAR:
Para o aluno o cartaz com a figura e o espaço para a escrita.

DIZER:

-  Observe a figura: cortina.
-  Escreva o nome desta figura.

Figura 3: Item de escrita – PAEBES-Alfa 2012.

Este item, na montagem do teste, está indicado para avaliar a tarefa de escrever palavras com apoio de imagem. De fato, no processamento dos testes, o resultado será dado a partir daquilo que a criança foi capaz de escrever.

No entanto, para isso temos de considerar a precisão da tarefa. Do ponto de vista cognitivo, esse item envolve dois estímulos distintos para a escrita de uma palavra: (i) o aplicador fala a palavra – estamos, portanto, diante de uma situação de ditado, mas, ao mesmo tempo (ii) a criança tem acesso a uma

imagem – situação mais adequada para se avaliar o vocabulário, por meio da denominação de imagem.

De acordo com Perret (2012), ver e escutar não são processos comparáveis no que concerne à produção escrita. Na acepção de Perret (2012), um item deste tipo deveria ser desconsiderado para a análise dos resultados de escrita, com este tipo de tarefa, são construídos por meio de vias paralelas: audição e visão, as quais não são comparáveis. Isso, pois, na produção de uma palavra a partir de uma imagem, são ativadas representações conceituais /semânticas pertinentes ao conceito que se deseja exprimir, destacando que as representações semânticas consistem em diferentes informações dentre as quais se relacionam propriedades perceptuais e funcionais associadas ao objeto a ser nomeado. Isso significa, por exemplo, que só pode nomear um objeto como “banana” se o sujeito tiver conhecimento semântico sobre esse objeto (Bonin: 2007, p. 49).

Em contrapartida, no que concerne à produção de uma palavra por meio de ditado, Bonin (2007) afirma que as representações semânticas exercem um papel menos significativo. Nessa situação, os códigos fonológicos desempenham um papel importante, devendo ser considerada, por exemplo, a densidade da vizinhança fonológica e a extensão da palavra.

Constatamos que o posicionamento de Perret (2012) apoia-se em Bonin (2007), reforçando, ainda mais, a proposição de revisão no formato de itens como o apresentado acima. Nesse sentido, teríamos, para a escrita de palavras, duas situações distintas: (i) ditado de palavra e (ii) nomeação de imagem, o que ampliaria o espectro da avaliação de escrita de palavras fora de contexto de uma frase.

A seguir apresentamos um item que avalia uma habilidade de reconhecer as direções da escrita, informação presente na interpretação pedagógica da escala de proficiência de habilidades de escrita do PAEBES-Alfa, no níveis mais baixos da escala.

Questão 21 E020024E4

Veja a frase abaixo.

SAPO QUE É COBRA E SABE ONDE PÔE O PÉ, NÃO SE APROXIMA
DE COBRA E FICA LONGE DO JACARÉ.

JOSE, Elias. Vvacidade. IN: Poesia fora de estante. Porto Alegre: Projeto: CPU/PUCRS, 1999. (E020024E4_SUP)

Copie a frase neste espaço.

INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

ATENÇÃO:
Ler para o aluno a instrução.
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

MOstrar:
Para o aluno o cartaz com a frase e o espaço onde deve escrever/copiar a frase.

DIZER:
☞ Copie a frase no espaço indicado.

Figura 4: Item de cópia de frase.

No material de montagem dos testes, esse tipo de item é denominado de “cópia de frase”. O que se solicita, explicitamente, é que a criança copie a frase no espaço que representa uma folha de caderno, inclusive com uma indicação de margem esquerda.

Com esse tipo de item, busca-se saber se criança compreende que a escrita se realiza da esquerda para a direita e cima para baixo e que a folha de caderno estabelece limites concretos para a realização da escrita.

As frases propostas para essa tarefa são SVO, ou seja, estruturam-se na ordem direta, ordem frasal canônica da língua portuguesa (Sujeito + Verbo + Objeto). Quanto à extensão, podem variar de 9 a 20 palavras, contando-se os artigos e preposições. Geralmente, são provérbios ou fragmentos de obras literárias, apresentando, em muitos momentos, alta complexidade no que diz respeito à ortografia.

Devemos atentar, ainda para o fato de que, para a realização da tarefa, o aplicador diz “Copie a frase no espaço indicado” e mostra um cartaz que reproduz o caderno de testes do aluno, onde, antes da frase é dado um outro comando “Veja a frase abaixo”. Essa dupla orientação pode levar a criança a deter-se na leitura da frase, buscando elementos para compreendê-la, quando,

na verdade, só se deseja que a criança demonstre se sabe utilizar uma página para a escrita.

Destacamos que, a cópia, é uma atividade que, essencialmente, coloca em jogo habilidades visuais e motoras, solicitando os pré-requisitos apontados por Ajourriaguerra, J. de. et al (1979), tais como coordenação motora, capacidade de traçar as letras, o que não envolve necessariamente a construção de significados.

Apesar de todas as ondas de avaliação incluir itens desse tipo, chama a atenção o fato não haver, no tópico de Produção escrita (T.5), qualquer referência à habilidade ou detalhamento de habilidade que remeta ao que é solicitado nesse tipo de tarefa.

Na verdade, a remissão a essa habilidade ocorre, mais especificamente, no tópico T1. Reconhecimento de convenções do sistema de escrita, na competência C2. Uso adequado da página, na habilidade D5. Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. Isto é, essa habilidade D5 foi concebida para ser, conforme a matriz de referência, avaliada a partir de itens de múltipla escolha e não em itens de escrita do tipo politômico, Entendendo-se, no entanto, a necessidade de tal habilidade ser aferida na escrita, entendemos que o melhor seria que se torna-se uma dimensão da avaliação de um item de escrita de frase, em situação de ditado e por meio de um item que contemple exclusivamente a observação do domínio da direção da escrita, principalmente, pelo fato de serem apresentadas, conforme abordado anteriormente, frases muito longas.

Com relação aos itens de escrita de frase, conforme a habilidade *D.29 Escrever frases*, a matriz de referência estabelece duas possibilidades de proposição de tarefa: (i) escrever frase a partir de ditado e (ii) escrever frase a partir de uma imagem.

Itens cuja tarefa se constitui em escrever uma frase a partir de ditado, propõem-se a avaliar aspectos ortográficos. É importante destacar que, pelo fato de ser um ditado, colocam-se em jogo processos cognitivos semelhantes àqueles suscitados na escrita de palavra em situação de ditado conforme anunciado por Bonin (2007). Isto é, para a realização ortográfica, entram em jogo aspectos fonológicos para a transposição do fonema em grafema, podendo ter impacto nesse processo, por exemplo, a frequência à exposição dos fonemas

que compõem a estrutura das palavras da frase (Bonin, 2007). A escrita de frase é uma tarefa mais complexa, pois exige a capacidade de perceber a segmentação das palavras na sequência oral, implicando, assim, nessa espécie de retextualização. Outro aspecto importante a ser considerado é a extensão da frase proposta, assim como sua estrutura sintática, isto é se é uma frase em ordem direta (SVO) ou inversa.

Enquanto itens que avaliam a escrita de frases a partir de uma imagem suscitam processos cognitivos semelhantes àqueles da denominação de imagens, os quais envolvem representações semânticas, a tarefa ganha, com esse tipo de item, uma dimensão um pouco mais complexa, pois não basta listar uma série de palavras, é preciso organizá-las em uma estrutura sintática que faça sentido.

Podemos dizer, então, que por meio desse tipo de item seria cabível avaliar mais de uma dimensão envolvida na produção de uma frase. Essa questão, relacionada à exploração de dimensões variadas em um item politômico, será abordada mais adiante.

Obedecendo à sequência de habilidades apresentadas na matriz de referência, temos os itens que avaliam a habilidade D.30. *Produzir textos*. Esses itens, de acordo com relatórios da avaliação, visam uma abordagem associada ao letramento, ou seja, ao domínio de gêneros textuais que circulam mais comumente no ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, observam os aspectos relativos à aquisição dos princípios do sistema alfabético. Assim, para serem avaliados, em sua chave de correção são contempladas, então duas dimensões: (i) adequação à proposta (análise discursiva), relacionada ao domínio dos elementos estruturais do gênero textual proposto, em uma dada situação de comunicação; (ii) elaboração do texto (análise linguística), que remete à avaliação dos aspectos ortográficos.⁵

Os itens que solicitam a produção lista, presentes na 1ª onda do 1º ano de 2011 e na 2ª onda do 2º ano de 2012, se apoiam em uma cena ou imagem, conforme ilustra a figura 5.

⁵ Não entraremos na análise dos aspectos envolvidos na chave de correção, pois dedicaremos um tópico especialmente para esse assunto.

Questão 25

E02000364

Veja os elementos que aparecem na cena abaixo.



Escreva uma lista com o nome de 5 elementos que aparecem nessa cena.

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja os elementos que aparecem na cena: crianças, árvores, violão, fogueira, bola, mochila, barracas.

 Escreva uma lista com o nome de 5 elementos que aparecem nessa cena.

Figura 5: Item de produção de lista – Caderno do aplicador.

É interessante observar que essa tarefa guarda uma semelhança bastante próxima dos itens de escrita de palavra a partir de imagem, pois a criança escuta, nesse caso, uma sequência de palavras e tem acesso à imagem. De modo bem específico, primeiro, o aplicador dá seguinte orientação: “Veja os elementos que aparecem na cena: crianças, árvores, violão, fogueira, bola, mochila, barracas.”. Em seguida, diz para a criança escrever “uma lista com o nome de cinco elementos que aparecem na cena” Ao mesmo tempo em que escutam essas orientações para a realização da tarefa, os alunos têm diante de si a imagem. Estamos, pois, diante de uma situação em que dois estímulos são utilizados para a produção escrita, conforme alertado por Perret (2012).

Encontramos, ainda, no PAEBES-Alfa, três modalidades de produção de texto: bilhete, relato pessoal e narrativa a partir de um estímulo visual, de modo geral tirinhas ou histórias em quadrinhos não verbais.

3.3.

Metodologia de correção dos itens de escrita: as chaves de correção

Conforme abordado anteriormente, os itens de escrita, do tipo politômico, apresentam graus de possibilidade de realização da tarefa proposta, o que faz com que para avaliá-los tenham sido elaboradas chaves de correção que ordenam as categorias de resposta considerando uma progressão nos acertos.

Assim, para cada item de escrita apresentado aos alunos foi construída uma chave de correção com cinco níveis de gradação, apresentados com alternativas de A até E, sendo a letra A a mais correta e a letra E a menos correta.

Essa gradação remete a Zesiger (1995), segundo o qual os modelos de desenvolvimento da escrita não visam determinar as etapas de tratamento sob a forma de uma arquitetura funcional, mas sim definir as fases ou estados sucessivos de domínio de conhecimentos.

Tais aspectos se revelam na construção das chaves que orientaram a correção dos itens de escrita utilizados no PAEBES-Alfa, nas quais encontramos, em cada uma das gradações utilizadas para a correção dos itens de escrita, características que se associam às etapas indicadas por Ferreiro e Teberosky (1985) e, conseqüentemente, a Frith (*Apud* Zesiger, 1995), questão que abordaremos mais adiante.

Isto nos permite, por meio do processamento das notas atribuídos ao conjunto de itens respondidos pelos alunos, acompanhar o avanço no processo de aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização, cujos resultados foram posicionados na escala de proficiência, passando posteriormente à uma interpretação pedagógica. Assim, para cada tipo de item foi elaborada uma chave de correção obedecendo à gradação de cinco níveis.

Em seguida, apresentaremos as chaves de correção e faremos uma análise de sua organização. Nas três ondas de avaliação, como as chaves são semelhantes, tendo sido ampliados apenas os exemplos de ocorrências para orientar os corretores, por isso tomaremos como referência para esse estudo a chave de correção utilizada na avaliação da 2ª onda do 2º ano de 2012. Em cada uma das chaves de correção para tarefas de escrita, observamos o

cuidado no detalhamento das possíveis realizações de escrita, de modo a contemplar os diversos estágios do desenvolvimento da habilidade avaliada.

ATENÇÃO: ortografia, pontuação, uso de letra maiúscula e segmentação de palavras NÃO devem ser considerados neste item. O foco são as habilidades de uso da página (direção e alinhamento da escrita).

USO ADEQUADO DA PÁGINA

A

O aluno escreveu a frase usando a folha de forma adequada, seguindo todas as regras de uso da página: respeitando as direções da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), margens, linha e sequência da escrita – mudança de linha.

Observação: o aluno pode ter escrito no início da 1ª ou da 2ª linha.

B

O aluno produziu uma escrita que não se aproxima à da frase apresentada, mas seguiu todas as regras de uso da página. (garatujas, omissão, acréscimo ou troca de palavras).

Observação: o aluno pode ter escrito no início da 1ª ou da 2ª linha.

C

O aluno escreveu a frase, mas **NÃO** seguiu a seguinte regra de uso da página: respeito às margens, e/ou sequência da escrita – mudança de linha.

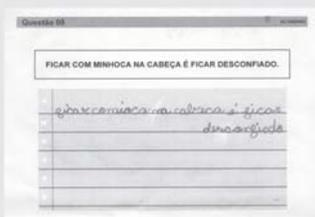
Ou se o aluno abandonou o texto na primeira linha.

Observação: o aluno pode ter escrito no início da 1ª ou da 2ª linha.

Exemplo 1: o aluno escreveu seguindo a direção da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), contudo, não obedeceu à margem direita e não mudou de linha.



Exemplo 2: o aluno escreveu seguindo a direção da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita). Na 1ª linha, obedeceu às margens, contudo, não mudou de linha corretamente, retornando à margem esquerda na 2ª linha.



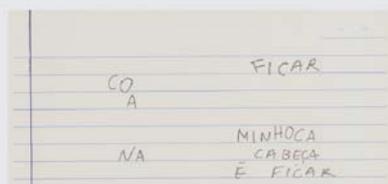
Ou se seguiu a direção da escrita, mas há ocorrências significativas de escrita no meio da linha.

USO ADEQUADO DA PÁGINA

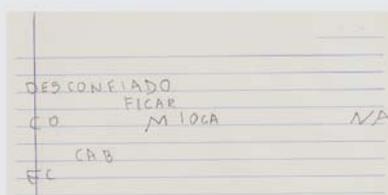
O aluno escreveu a frase, NÃO seguindo as regras de uso da página: desrespeitou as direções da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita) e não obedeceu às margens e à sequência da escrita – mudança de linha. E, ainda, se escrever a partir da terceira linha.

Exemplo 1: o aluno escreveu desrespeitando a direção da escrita (especialmente a direção da esquerda para a direita), não obedecendo às margens (em especial, não começou a escrever no início da margem esquerda) e nem mudando de linha corretamente.

D



Exemplo 2: o aluno escreveu desrespeitando as direções da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), não obedecendo às margens (em especial, ultrapassou as margens) e nem mudando de linha corretamente.



E

O aluno produziu uma escrita que não se aproxima à da frase apresentada e também NÃO seguiu alguma(s) ou nenhuma das regras de uso da página. Ainda, fez um desenho, um rabisco qualquer ou deixou a página em branco.

Figura 6: Chave correção para tarefa de cópia de frase.

Ao analisarmos o tipo de tarefa proposta e a chave correção indicada para sua avaliação, observamos que há certa mescla de dimensões na caracterização dos níveis para avaliação do item. Conforme encontramos nas categorias B e E.

Assim, um aluno que demonstrou saber que a escrita se realiza da esquerda para direita e de cima para baixo, respeitando margens e linhas, mas que escreveu algo diferente da frase apresentada, sua escrita é categorizada como B, sendo, portanto, penalizado em uma dimensão que não se aplica àquela proposta na tarefa. Também na categoria resposta E, encontramos descrição semelhante, mas um pouco mais grave, pois, nessa categoria, se

encontram os alunos que demonstraram não ter domínio nem mesmo elementar do uso da página para a escrita.

As demais gradações remetem à situação de uso da página trazendo, apenas um maior detalhamento do tipo de ocorrência, como escrever a partir da 3ª linha ou ultrapassar o limite da linha.

Na sequência, apresentamos a chave de correção utilizada na avaliação de itens de escrita de palavras.

EXEMPLO ITEM_Escrita de palavra com ou sem apoio de imagem

com apoio de imagem

👁️ Observe a figura: cadeira.



👁️ Escreva o nome desta figura.

sem apoio de imagem

👁️ Escreva a palavra TOALHA.

ATENÇÃO: A acentuação gráfica NÃO deve ser considerada. Não importa o padrão de letra utilizado pelo aluno.

ESCRITA DE PALAVRA COM OU SEM APOIO DE IMAGEM	
A	<p>O aluno escreveu a palavra corretamente (escrita ortográfica).</p> <p>Nos itens com apoio de imagem, caso a palavra escrita não coincida com a palavra ditada, só será válida a resposta se houver estreita relação com a imagem.</p>
B	<p>O aluno escreveu com 1 erro, que pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortográfico: uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra; - hipersegmentação; - uma letra de forma espelhada. <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
C	<p>O aluno escreveu com 2 erros, que podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos: uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra; - hipersegmentação; - uma letra de forma espelhada. <p>Ainda assim é possível compreender a escrita sem maior cooperação.</p> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
D	<p>O aluno escreveu com 3 ou mais erros, que podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrita de modo silábico-alfabético (ora com uma letra representando uma sílaba, ora com uma letra representando um som) ou silábico (com uma letra representando uma sílaba). - ortográficos: uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra; - escrita toda espelhada. <p>De forma que compromete a leitura, não sendo possível a compreensão sem conhecer a palavra ditada, contudo a escrita produzida pelo aluno apresenta relação com os sons da palavra, ou seja, com a pauta sonora.</p>
E	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - letras aleatórias para representar a palavra; - utilizou desenhos ou garatujas; - deixou a página em branco. - outra palavra que não guarda estreita relação com a imagem.

Figura 7: Chave correção para Escrita de palavra com ou sem apoio de imagem.

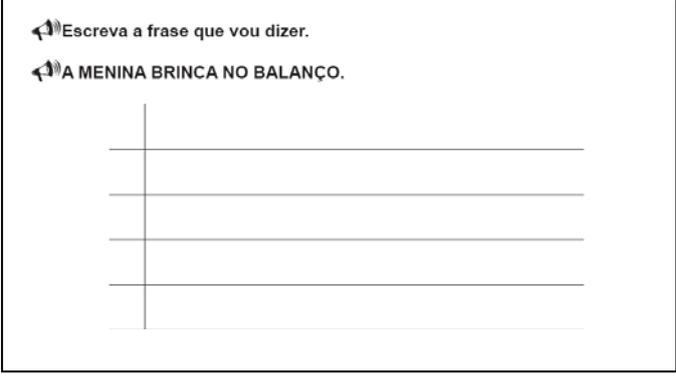
Essa chave correção aplica-se tanto a itens que propõem a escrita de palavras por meio de um ditado (ditado de palavra) quanto aos que utilizam com o apoio de imagem (mescla de ditado com denominação de imagem), sem considerar, necessariamente, a complexidade fonética da palavra ditada ou das possíveis implicações das representações indicadas pela imagem a qual a criança é exposta na situação de avaliação.

Para corrigir a produção escrita com apoio de imagem, há uma observação para que se aceita uma palavra que, apesar de não ter sido ditada, guarde uma relação semântica com a imagem. Esse é um procedimento que valoriza a produção do aluno, mas do ponto de vista cognitivo não permite conclusões acerca de que via a criança utilizou para a produção, uma vez que ela foi submetida a dois estímulos (Perret, 2012). Para a aferição dessa situação, há uma remissão explícita à relação da palavra escrita pelo aluno com a imagem é feita apenas nas gradações A (a mais correta) e no E (a menos correta), sem que haja gradações intermediárias.

Com relação às ocorrências de erros, há em B e C referência às mesmas categorias de erros. A distinção para existência da gradação reside, nessa chave, na quantificação dos erros produzidos pelas crianças. Assim, recebe a gradação B o aluno que comete apenas um tipo de erro, enquanto os alunos que cometeram 2 erros tem sua produção categorizada como C. Para receber D, a criança escreveu uma palavra que apresente três ou mais erros.

Assim, ao se solicitar a escrita de palavras por meio de um ditado e com o apoio de imagem, oferecem-se dois estímulos diferentes que colocam em ação dois processos cognitivos distintos para a escrita da palavra (Bonin, 2007). Diante dessa situação, pela forma como a chave de correção foi elaborada perde-se a precisão da dimensão que está sendo efetivamente avaliada.

A próxima chave de correção foi utilizada para avaliar itens de ditado de frase. Nessa situação de escrita foram avaliados apenas os aspectos ortográficos, conforme podemos observar na Figura 8.

EXEMPLO ITEM_Escrita de frase ditada

Escreva a frase que vou dizer.

A MENINA BRINCA NO BALANÇO.

ATENÇÃO: Acentuação gráfica e segmentação silábica de palavra no final de uma linha e pontuação NÃO devem ser consideradas.

ESCRITA DE FRASE DITADA

A	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - corretamente (escrita ortográfica); - com espaçamento entre as palavras; - com uso de inicial maiúscula.
B	<p>O aluno escreveu com 1 ou 2 erros, que podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos (troca de letra; ou omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou acréscimo de letra); - hipersegmentação; - hipossegmentação; - uma letra espelhada; - sem usar inicial maiúscula. <p>- se o aluno omitiu e/ou acrescentou 1 palavra à/da frase.</p> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
C	<p>O aluno escreveu com 3 ou mais erros, que podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos (troca de letra; ou omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou acréscimo de letra); - hipersegmentação; - hipossegmentação; - uma letra espelhada; - sem uso de inicial maiúscula. <p>- se o aluno omitiu ou acrescentou 2 palavras à/da frase.</p> <p>Mas ainda é possível compreender a escrita sem maior cooperação.</p> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
D	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de modo silábico-alfabético (ora com uma letra representando uma sílaba, ora com uma letra representando um som) ou silábico (com uma letra representando uma sílaba); - escreveu uma ou duas palavras da frase. <p>De forma que compromete a leitura, contudo, a escrita produzida pelo aluno apresenta relação com sons de palavras sugeridas pela cena, ou seja, com a pauta sonora de palavras da cena.</p>
E	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentou uma escrita que não se relaciona à frase ditada (provavelmente reproduzida de memória). - letras aleatórias para representar a palavra; - utilizou desenhos ou garatujas; - deixou a página em branco.

Figura 8: Chave correção para Escrita de frase ditada.

Essa chave de correção segue padrão semelhante àquele da chave para avaliação de escrita de palavra, no que concerne à descrição do padrão de escrita do aluno e para a atribuição das graduações intermediárias B, C e D, havendo uma única diferença na atribuição do D para a escrita de frase, pois, neste caso, não há quantificação de erros como ocorre na escrita de palavras, mas sim uma quantificação no quesito número de palavras.

Na próxima chave de correção, encontramos os critérios para avaliação da escrita de uma frase a partir da apresentação de uma cena.

EXEMPLO ITEM_Escrita de frase a partir da observação de uma cena.

← Observe a cena.



Disponível em: <<http://guiadicas.net/fotos/2011/04/Pesqueiros-em-SP1.jpg>>. Acesso em: 19 set. 2011. (P020077C2_SUP)

← Escreva uma frase, contando o que acontece nessa cena.

ATENÇÃO: Concordância, acentuação gráfica, segmentação silábica de palavra no final de uma linha e pontuação NÃO devem ser consideradas.

ESCRITA DE FRASE A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE UMA CENA.	
A	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortograficamente uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena; - com espaçamento entre as palavras; - com uso de inicial maiúscula (início de frase e nomes próprios).
B	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena; - com 1 ou 2 erros, que podem ser: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos (troca de letra; ou omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou acréscimo de letra); - hipersegmentação; - hipossegmentação; - uma letra espelhada; - sem usar inicial maiúscula. <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
C	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma frase (ou um texto) plausível em relação à cena; - com 3 ou mais erros, que podem ser: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos (troca de letra; ou omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou acréscimo de letra); - hipersegmentação; - hipossegmentação; - uma letra espelhada; - sem usar inicial maiúscula. <p>Mas ainda é possível compreender a escrita sem maior cooperação;</p> <p>Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança articulatória dos sons que as letras representam (P/B, T/D/, C/G, F/V...) ou à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).</p>
D	<p>O aluno escreveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com pouca plausibilidade em relação à cena; - de modo silábico-alfabético (ora com uma letra representando uma sílaba, ora com uma letra representando um som) ou silábico (com uma letra representando uma sílaba); - escreveu uma ou mais palavras relacionadas à cena, as quais não constituem uma frase. <p>De forma que compromete a leitura, contudo, a escrita produzida pelo aluno apresenta relação com sons de palavras sugeridas pela cena, ou seja, com a pauta sonora de palavras da cena.</p>
E	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentou uma escrita que não é coerente com a cena apresentada (provavelmente reproduzida de memória). - escreveu letras aleatórias; - utilizou desenhos ou garatujas; - deixou a página em branco.

Figura 9: Chave correção para Escrita de frases a partir de observação de uma cena.

Nos itens que propõe a tarefa indicada nessa chave de correção, são avaliados aspectos ortográficos, havendo gradações para situações de produção que remeta à interpretação da imagem apresentada. Dito de outra forma, há, em cada das categorias de resposta, referência à plausibilidade ou não da frase produzida em relação à imagem apresentada, misturando-se aos critérios ortográficos.

Assim, em A e B, o aluno produziu uma frase plausível em relação à cena, o que diferencia uma categoria da outra é o fato de que, em A, o aluno não comete nenhum erro ortográfico. Em C e D, considera-se uma frase com relativa plausibilidade em relação à cena, sendo a dimensão ortográfica o elemento distintivo para avaliar o padrão de escrita do aluno, em que haja, no entanto, um critério ortográfico bastante claro para a atribuição de D.

As chaves de correção que apresentamos a seguir, relacionam-se aos itens de Produção de texto (D.30), os quais se desdobram em dois itens, ou seja, são contempladas, no PAEBES-Alfa, aspectos distintos, denominados: (i) Adequação à proposta (análise discursiva) e (ii) Elaboração do texto (análise linguística). Esses dois aspectos entendemos que se referem, respectivamente, à adequação ao gênero e tipologia solicitados, e aos níveis de aquisição da escrita, envolvendo, assim, aspectos simplesmente ortográficos.

As três chaves de correção a seguir trazem os critérios para avaliação da produção de uma lista de palavras, bilhete e história inventada ou a partir de uma cena⁶.

⁶ Nesta pesquisa, denominamos história, a narrativa produzida a partir de uma cena e de relato, a narrativa criada a partir da solicitação de uma narrativa que solicita a lembrança de um dia especial.

EXEMPLO ITEM_Produção textual: lista.

Com apoio de imagem.

👉 Observe os elementos que aparecem na cena: crianças, folhas, caixas, lápis, cadeiras, janela, mesa.



Disponível em: <http://portal.professores.mec.gov.br/nova/jsp/avaliacao/avaliacaoImagem000000495000000404.jsp>. Acesso em: 19 set. 2011. (P0200652_01/P)

👉 Escreva uma lista com o nome de 5 coisas que aparecem nesta cena.

PRODUÇÃO TEXTUAL: LISTA**ASPECTO 1 – Adequação à proposta (análise discursiva)**

ATENÇÃO: neste item, não é relevante se o aluno usou ou não hífen/ numeração (ou algum outro marcador, como bolinha ou quadradinho) antes de cada palavra. Considerar como correto se o aluno usou letra inicial maiúscula ou minúscula nas palavras da lista ou ainda, se não acentuou.

A O aluno escreveu uma lista:
 - de acordo com a proposta;
 - disposto as palavras em coluna (uma palavra abaixo da outra) ou uma ao lado da outra na página.

B O aluno escreveu uma lista:
 - de acordo com a proposta;
 - **faltando** o nome de **1 ou 2** elementos solicitados no enunciado;
 - disposto as palavras em coluna ou uma ao lado da outra.

C O aluno escreveu:
 - de acordo com a proposta;
 - **faltando** o nome de **3 ou 4** elementos solicitados no enunciado.
 Nesse caso, o aluno pode **não** ter escrito em **coluna ou uma ao lado da outra**.

D O aluno escreveu:
 - uma ou mais palavras que **podem** ser sugeridas pela cena, mas que **não** foram solicitadas pelo enunciado, na proposta de escrita da lista.

E O aluno escreveu:
 - uma ou mais palavras que **não podem** ser sugeridas pela cena e que **não** foram solicitadas no enunciado, na proposta de escrita da lista (provavelmente uma escrita que sabe de memória);
 - e/ ou que se configura como outro gênero textual (bilhete, receita, poema...);
 - deixou a página em branco.

Figura 10: Chave correção para Produção de uma lista.

Analisando a primeira dimensão, constatamos que em cada uma das gradações mesclam-se aspectos associados à interpretação da imagem, características do gênero e ditado de palavras.

A respeito de itens que mesclam duplo estímulo, vimos conforme Bonin (2007) e Perret (2012) que não seria uma boa maneira de se avaliar a produção escrita de palavras em qualquer situação. Isso se confirma, por exemplo, por observarmos uma maior penalização da produção do aluno que escreve palavras suscitadas pela imagem, mas que não foram ditadas pelo aplicador. Nessa situação, o aluno recebe o D.

EXEMPLO ITEM_Produção textual: bilhete.

Escreva um bilhete para um amigo convidando-o para brincar com você.

PRODUÇÃO TEXTUAL: BILHETE

ASPECTO 1 – Adequação à proposta (análise discursiva)

A	<p>O aluno escreveu um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de acordo com o assunto proposto no enunciado; - construindo a estrutura completa do bilhete: vocativo, (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do bilhete); corpo/ conteúdo do bilhete e assinatura (após o corpo do bilhete). <p>ATENÇÃO: O vocativo deve estar antes do corpo/ conteúdo do bilhete, ainda que na mesma linha. Despedida (opcional). Estrutura do bilhete: 3 elementos.</p>
B	<p>O aluno escreveu um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de acordo com o assunto proposto no enunciado; - com omissão de 1 dos elementos: ou do vocativo, ou da assinatura.
C	<p>O aluno escreveu um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de acordo com o assunto proposto no enunciado; - com omissão de 2 elementos da estrutura: vocativo e assinatura.
D	<p>O aluno escreveu um texto que se aproxima minimamente do assunto proposto no enunciado ou cujo corpo/ conteúdo do bilhete é comprometido por falta de informação</p>
E	<p>O aluno escreveu um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que não se refere ao tema solicitado no enunciado; - e/ ou que não apresenta nenhuma parte que compõe a estrutura desse gênero textual (BILHETE) <p>Neste caso, o aluno pode ter escrito um texto em outro gênero textual (por exemplo, frase, lista, receita, poema...) contemplando ou não o tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> - deixou a página em branco.

Figura 11: Chave correção para produção de um bilhete.

Na análise da dimensão denominada na avaliação como Adequação à proposta, no que diz respeito à produção de um bilhete, observamos que os critérios contemplam, predominantemente, a presença dos elementos estruturais do gênero textual em questão, considerado em sua forma estável/canônica. Acrescente-se, ainda, a avaliação da adequação do texto ao assunto proposto no item.

Nos critérios A, B e C, considera-se a completa adequação ao tema proposto, o aspecto ser considerado para estabelecer a característica da gradação de um item politômico é a quantidade de elementos estruturais de um bilhete presentes na produção do aluno. Já em D, o assunto aproxima-se, minimamente, do que foi proposto e faltam elementos estruturadores do bilhete.

A chave correção, na Figura 12, apresenta os critérios utilizados na correção de textos narrativos, produzidos a partir do estímulo de uma figura, geralmente uma tirinha não verbal.

EXEMPLO ITEM_Produção textual: história a partir de uma cena.

Observe as cenas.

Copyright © 2011 Mazon de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 2014
Disponível em: <http://www.monica.com.br/cockpage/cockpage.asp?pag=comics/brinha/ra262>. Acesso em: 19 set. 2011. (P022097C2_SUP)

Escreva uma história, contando o que acontece nas cenas.

PRODUÇÃO TEXTUAL: HISTÓRIA A PARTIR DE UMA CENA ASPECTO 1 – Adequação à proposta (análise discursiva)	
A	O aluno escreveu uma história: - coerente com a cena proposta; - que apresenta personagens praticando ações numa sequência temporal que corresponde à sequência dos quadrinhos; - utilizando elementos de coesão para evitar repetições (uso de pelo menos um elemento de coesão, como um pronome pessoal).
B	O aluno escreveu uma história: - coerente com a cena proposta; - que apresenta personagens praticando ações numa sequência temporal que corresponde à sequência dos quadrinhos; - repetindo substantivos (exemplo, “o menino”, “cebolinha” ou “a pipa”)
C	O aluno escreveu uma história: - coerente com a cena proposta; - que apresenta personagens praticando ações que correspondem ou NÃO à ordem dos quadrinhos; - SEM uso de elementos de coesão para dar sequência/continuidade do texto.
D	O aluno escreveu uma história: - com pouca plausibilidade em relação à cena proposta; - que apresenta personagens praticando ações que NÃO correspondem à ordem dos quadros; - COM ou SEM uso de elementos de coesão para dar sequência/continuidade do texto.
E	O aluno escreveu um texto: - que não é coerente com a cena proposta; - que se configura como outro gênero textual (por exemplo, frase, bilhete, lista, receita, poema...); - que apenas enumera aspectos presentes na cena ou relativos a um personagem; Ex: MENINO, PIPA. - deixou a página em branco.

Figura 12: Chave de correção para produção de narrativa.

No exemplo trazido nessa chave, observam-se aspectos bastante centrados na interpretação da cena. Há, também, referência a elementos estruturadores da narrativa, porém de modo pouco preciso para orientação do avaliador. Na versão da chave utilizada na avaliação do início e do final do 1º ano, em 2011, esses aspectos ficavam mais claros, como podemos observar a seguir, na figura 13.

ASPECTO 1 – Adequação à proposta (análise discursiva)	
A	<p>O aluno escreveu uma história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coerente com a cena/tema propostos; - que apresenta estes 3 elementos: (1) personagens praticando ações em uma sequência temporal; (2) articuladores (como os marcadores temporais “então” e “depois”) e outros marcadores como “e”, “que” e (3) recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo. <p>Atenção: Uso do “ai”, ou “então”, ou “depois” – APENAS 3 ocorrências no texto.</p>
B	<p>O aluno escreveu uma história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coerente com a cena/tema propostos; - que apresenta: (1) personagens praticando ações em uma sequência temporal; (2) articuladores (como os marcadores temporais “então” e “depois”) e outros marcadores como “e”, “que”. <p>Atenção: Uso do “ai”, ou “então”, ou “depois” – APENAS até 5 ocorrências no texto.</p>
C	<p>O aluno escreveu uma história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coerente com a cena/tema propostos; - que apresenta: (1) personagens praticando ações em uma sequência temporal; (3) recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo; - repetição do pronome “ele” ou “ela” sem que esteja retomando um referente já explicitado no texto anteriormente. <p>Atenção: Uso do “ai”, ou “então”, ou “depois” – MAIS de 5 ocorrências no texto.</p>
D	<p>O aluno escreveu uma história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com relativa plausibilidade em relação à cena/tema propostos; - que apresenta APENAS (1) personagem praticando ações em uma sequência temporal (história à vista de uma cena), ou APENAS características de um personagem (história inventada).
E	<p>O aluno escreveu um texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que não é coerente com a cena/tema propostos; - que se configura como outro gênero textual (por exemplo, frase, bilhete, lista, receita, poema...); - que apenas enumera aspectos presentes na cena ou relativos a um personagem; - deixou a página em branco.

Figura 13: Chave de correção para produção de narrativa com ou sem estímulo de imagem.

No que diz respeito à dimensão associada aos aspectos ortográficos, para todas as variações de textos solicitados nas diversas ondas de avaliação, observamos uma estruturação semelhante, pautada em quantidade de erros ou tipos de erros ortográficos.

ASPECTO 2 – Elaboração do texto (análise linguística)	
ATENÇÃO: Concordância, acentuação gráfica, segmentação silábica de palavra no final de uma linha e pontuação NÃO devem ser consideradas.	
A	O aluno produziu um texto com espaçamento adequado entre as palavras com nenhum ou ATÉ 3 erros , que podem ser: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos: (uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra); - sem uso de inicial maiúscula; - letra espelhada.
B	O aluno produziu um texto com 4 ou 6 erros , que podem ser: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos: (uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra); - sem uso de inicial maiúscula; - hipersegmentação/hiposegmentação; - letra espelhada.
C	O aluno produziu um texto que pode ser compreendido sem maior cooperação, com 7 a 9 erros , que podem ser: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficos: (uma troca de letra; ou uma omissão de letra – caso dos dígrafos rr, ss, nh...; ou um acréscimo de letra); - sem uso de inicial maiúscula; - hipersegmentação/hiposegmentação; - letra espelhada.
D	O aluno produziu um texto: <ul style="list-style-type: none"> - de modo silábico-alfabético (ora com uma letra representando um som, ora com letra (s) representando uma sílaba). <p>De forma que compromete a leitura, contudo, a escrita produzida pelo aluno apresenta relação com sons de palavras sugeridas pelo tema proposto.</p>
E	O aluno produziu: <ul style="list-style-type: none"> - um texto de modo pré-silábico ou silábico; - desenhou ou fez rabiscos; - deixou a página em branco. <p>Ainda, se o aluno escrever frases ou texto, corretos ou não, que não correspondem ao que lhe foi solicitado. Especialmente em casos em que uma mesma palavra se repete, provavelmente reproduzida de memória.</p>

Figura 14: Chave de correção para dimensão 2 de produção de texto.

A organização dos critérios para avaliação dos aspectos ortográficos remete, claramente, às etapas de aquisição da escrita indicadas por Frith (*Apud* Zesigler, 1995) e às hipóteses de escrita observadas por Ferreiro e Teberosky (1985).

No Quadro 11, apresentamos a relação entre os critérios de correção das chaves e às etapas de Frith assim como às hipóteses de Ferreiro e Teberosky.

Quadro 11: Relação entre gradação das chaves de correção e modelos de aquisição da escrita.

CHAVE DE CORREÇÃO		MODELOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA		
HABILIDADE	TIPO DE ITEM	GRADAÇÃO	ETAPAS DE FRITH	HIPÓTESES DE FERREIRO E TEBEROSKY
Uso da página	Cópia de frase	A		Não se aplica
		B		
		C		
		D		
		E		
Escrita de palavra	Com ou sem o apoio de imagem	A	Ortográfica	Alfabética
		B	Alfabético	
		C		Alfabética ou Silábico-alfabética
		D		Silábica ou silábico-alfabética
		E	Logográfico	Pré-silábica ou grafismo
Escrita de frase	Ditada	A	Ortográfica	Alfabética
		B	Alfabético	
		C		Alfabética ou Silábico-alfabética
		D		Silábica ou silábico-alfabética
		E	Logográfico	Pré-silábica ou grafismo
	A partir de cena	A	Ortográfica	Alfabética
		B	Alfabético	
		C		Alfabética ou Silábico-alfabética
		D		Silábica ou silábico-alfabética
		E	Logográfico	Pré-silábica ou grafismo
Produção de texto ²	Dimensão 2	A	Ortográfica	Alfabética
		B	Alfabético	
		C		Alfabética ou Silábico-alfabética
		D		Silábica ou silábico-alfabética
		E	Logográfico	Pré-silábica ou grafismo

Após análise das chaves de correção, constatamos que algumas gradações, separadamente ou o agrupamento delas, relacionam-se aos modelos apresentados.

No caso da remissão ao modelo de Frith, essa associação deu-se tanto pela análise da descrição dos critérios quanto da produção dos alunos. Já para as hipóteses de Ferreira e Teberosky, nas próprias chaves encontram-se referências explícitas a elas.

Por exemplo, na chave de correção de escrita de palavras, encontramos a seguinte descrição para o critério D:

O aluno escreveu com 3 ou mais erros, que podem ser:
- escrita de modo silábico-alfabético (ora com uma letra representando uma sílaba, ora com uma letra representando um som) ou silábico (com uma letra representando uma sílaba).
(PAEBES-Alfa. Chave de correção 2012).

Diante do exposto, reiteramos a posição de Zesiger (1995), a respeito da contribuição dos modelos do desenvolvimento da escrita para se estabelecer as fases de domínio do conhecimento em que o aprendiz se encontra.

Assim, em se tratando de uma avaliação que visa aferir justamente o nível de alfabetização dos alunos, a definição clara de critérios que remetam a esses níveis ou etapas é fundamental. Pois, a fim de garantir uma boa qualidade da informação apresentada na interpretação da escala de proficiência e na descrição de padrões de desempenho, é necessário, primeiro, garantir a precisão na orientação dos avaliadores das produções dos alunos, uma vez que um critério pouco claro ou que se contradizem pode gerar dúvida na atribuição do critério, penalizando indevidamente o aluno, deixando, à subjetividade do corretor a adequação da produção do aluno aos critérios estabelecidos.

Diante do desempenho apresentado pelos 626 alunos acompanhados nesse estudo foram formuladas três hipóteses. A primeira, relativa a uma possível interferência da correção que explicaria a queda no desempenho dos alunos.

A segunda hipótese está relacionada a uma possível dificuldade dos testes realizados ao final do 1º ano. Essa hipótese explicaria não só o avanço e

a queda significativa do grupo de Estudo, mas também menor ganho de proficiência do grupo Outros, ao final do 2º ano.

A terceira hipótese, por último, Além de considerarmos, ainda, a hipótese considera a possibilidade de ter havido algum grau de intermediação do adulto no processo de realização dos testes pelos alunos do grupo Estudo.

No capítulo seguinte discutiremos e analisaremos essas hipóteses. Antes, no entanto, é necessário conhecer quais os tipos de item que compuseram os testes de cada onda de avaliação. O Quadro 12 traz essa informação.

Quadro 12: Tipo de item de escrita por onda / ano de aplicação PAEBES-Alfa.

HABILIDADE	TIPO DE ITEM	ONDA / ANO		
		2011.1 - 1º ANO	2011.2 - 1º ANO	2012.2 - 2º ANO
CÓPIA	Cópia de frase	SIM	SIM	SIM
ESCREVER PALAVRAS	Escrita de palavra com apoio de imagem	SIM	SIM	SIM
	Ditado de palavra	SIM	SIM	SIM
ESCREVER FRASES	Escrita de frase com apoio de imagem	SIM	SIM	SIM
	Ditado de frase	NÃO	SIM	SIM
PRODUZIR TEXTOS	Lista de palavras	SIM	NÃO	SIM
	Bilhete	SIM	NÃO	NÃO
	Relato pessoal	NÃO	SIM	NÃO
	História a partir de cena	SIM	SIM	SIM

Uma rápida análise desse quadro indica que a cópia, a escrita de palavras (nas duas modalidades) e a escrita de frases com apoio de imagens estão presentes em todas as ondas de avaliação. Já o ditado de frase ocorre ao final do 1º ano e ao final do 2º ano. A lista de palavras é avaliada no início do 1º ano e ao final do 2º ano. Já o bilhete e o relato são avaliados apenas uma vez, este ao final do 1º ano e aquele no início do 1º ano. Por outro lado, a produção de história motivada por uma cena é uma tarefa presente nas três ondas de avaliação.

Dando continuidade a esse processo de meta-avaliação, no próximo capítulo, analisaremos os resultados da correção em comparação com a correção oficial, de modo a verificarmos se existiu ou não um possível efeito-correção na produção desses resultados.

Para verificar a segunda hipótese analisaremos como se dá a progressão de complexidade das habilidades de escrita avaliadas, considerando o ajuste do teste entre a população avaliada (grupo Outros e grupo Estudo).

Já a terceira hipótese sobre a possibilidade de uma possível ajuda adulta na resposta ao teste de escrita será examinada por meio da análise das produções dos alunos do grupo Estudo.