

ESCRITA ALFABÉTICA: MÉTODOS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ALPHABETIC WRITING: TEACHING METHODS AND INSTRUMENTS FOR EVALUATION

Ana Cristina Sousa Xavier

acs-xavier@hotmail.com

Neide Brito Cunha

neidedebritocunha@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo expor uma revisão de literatura e um levantamento de pesquisas sobre a Escrita Alfabética, devido a sua importância para o sucesso do aprendizado escolar. Para tanto foram expostos os aspectos de formação da língua escrita como a utilização dos símbolos, a formação lexical, a extensão das palavras, a complexidade silábica e os aspectos de consciência fonológica. Do ponto de vista histórico foram abordados os métodos de alfabetização utilizados a partir 1880 até o período em que ocorreu a chamada “desmetodização”. Acrescentou-se também a este trabalho um levantamento de dados bibliográficos que possibilitou apresentar os instrumentos de avaliação da escrita mais utilizado no Brasil no período de 1996 a 2017, sendo que é possível apontar atividades comuns a estes instrumentos, a saber: o ditado, a hipótese de escrita e a redação.

Palavras-chave: Escrita. Ensino Fundamental. Alfabetização. Avaliação.

Abstract

This paper aims to present a review of the literature on Alphabetical Writing, due to its importance for the success of the school learning. For this purpose, the aspects of written language formation such as the use of symbols, lexical formation, word extension, syllabic complexity and aspects of phonological awareness were exposed. As historical observations the methods of literacy used from the 1880s until the period in which the so-called “dematerialization” took place were discussed. A bibliographic data survey was also added to this paper, which made it possible to present the most used writing evaluation instruments in Brazil from 1996 to 2017, and it is possible to point out activities common to these instruments, namely dictation, hypothesis of writing and redaction.

Keywords: Writing. Elementary School. Literacy. Evaluation.

São diversas as possibilidades de aprofundamento da escrita como objeto de pesquisa já que sua definição é ampla e passa por diversos momentos históricos e culturais. Nessa variedade surgem teorias sobre o processo de sua

evolução que esclarecem o seu uso como instrumento de expressão social e como ferramenta de expressão individual.

Ferreiro (2011) explica que, normalmente, a escrita infantil é considerada a partir dos aspectos gráficos que se referem à qualidade do traço, à distribuição espacial, à orientação – esquerda para a direita, de cima para baixo – e à orientação dos caracteres individuais – inversões, rotações etc. Explica que a aprendizagem da escrita segue uma evolução que tem início na representação icônica com o uso de desenho para surgir a expressão escrita. Posteriormente, surge a representação não icônica, na qual há buscas por formas de diferenciação na formação da palavra com a utilização de estratégias como letras diferenciadas e alteração na quantidade de letras. O último aspecto a se conseguir nessa construção é a compreensão de que ela apresenta valor sonoro. Para Fonseca (1987), o aprendizado da escrita é formado por meio da incorporação de novos elementos a outros já integrados, propiciando ao sujeito que a partir das informações que já conservou consiga incluir novos elementos que resultam em adaptações integradas que são definidas como o aprendizado em si.

No Brasil, a escrita é aprendida no Sistema Alfabético, como definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). Dessa forma é importante que o educador compreenda sua estrutura e formação. Dehaene (2012) descreve que ele é um inventário gráfico que consegue classificar a menor unidade sonora da língua falada que é o fonema. Lemle (2004) explica que o modelo ideal da escrita alfabética acontece quando há relação de um fonema para um grafema, porém no Português são poucos os casos em que isto ocorre.

No sistema alfabético da Língua Portuguesa podem ser apontadas três relações. A primeira denominada relação biunívoca, que ocorre quando o som corresponde exclusivamente a uma letra (grafema). A segunda é caracterizada pela existência de correlação múltipla, quando há variação do som dependendo da posição em que a letra (grafema) é apresentada na palavra, como encontrados como “l” – nas palavras lua, calma e sal. A terceira relação se refere à concorrência em que duas letras se apresentam aptas a representar o mesmo som mesmo estando no mesmo lugar, como no exemplo das letras “s” e “z” que, quando apresentadas entre vogais, representam um único som, como nos exemplos: mesa, reza, casar, azar (LEMLE, 2004).

Outra característica a ser observada na formação do sistema de escrita alfabética se refere à formação da estrutura silábica e por consequência das palavras. Salles e Parente (2007) explicam que os termos utilizados apresentam características psicolinguísticas diferentes e que podem ser classificadas em quatro critérios. O primeiro se refere à lexicalidade, que acena para o uso de palavras reais e pseudopalavras. A palavra pode ser compreendida como uma unidade linguística que tem significado que pertence a uma classe gramatical,

correspondendo a um som da fala ou a conjuntos de sons e na escrita.

O segundo critério se refere à extensão que pode ser de estímulos curtos e longos. Salles, Parente e Freitas (2010) explicam que a extensão se refere ao número de letras que compõem a palavra e à complexidade silábica que se apresenta na sua estrutura. Silva (2014) afirma que uma estrutura silábica é constituída necessariamente por uma vogal – V – e que ela é composta também pela união de vogais e consoantes – C -, tendo como estrutura máxima no Português a formação “CCVCC”.

O terceiro critério se refere à frequência que ocorre na língua e podem ser de palavras frequentes e não frequentes. Stivanin e Scheuer (2007) consideram que a frequência é uma das variáveis mais citadas em pesquisas, tratando-se do número de vezes em que uma palavra escrita pertencente ao vocabulário ocorre numa determinada língua. Nesse sentido, de acordo com o número de ocorrências, elas são classificadas como palavras de alta e de baixa frequência, assim sendo, as de alta frequência ocorrem na língua mais vezes do que as de baixa frequência.

E enfim, o quarto critério se refere à regularidade que pode ser de estímulos regulares e irregulares. Salles, Parente e Freitas (2010) explicam que a regularidade se refere às regras de conversão grafema-fonema. São, dessa forma, caracterizadas as palavras regulares como aquelas que apresentam relação unívoca entre grafema e fonema e as irregulares são aquelas com relações grafofonêmicas imprecisas.

Essas características psicolinguísticas influenciam no aprendizado do princípio alfabético, que acontece quando há compreensão das relações entre fonemas e letras. Moojen (2004) o explica como consciência fonológica, que além da capacidade de reflexão, abrange a capacidade de manipular os sons: contando, unindo, segmentando, suprimindo, substituindo, adicionando, substituindo e transpondo fonemas, sílabas, rimas e aliterações, que são as capacidades que possibilitam ao sujeito refletir conscientemente sobre os sons da fala e sobre como tais sons se organizam na formação das palavras.

Assim, a palavra é outro aspecto que a criança precisa aprender. Para isso, Abaurre e Silva (1993) consideram que as crianças o fazem tendo como base a observação da escrita adulta e argumentam, também, que os trabalhos sobre segmentação na escrita têm como inquietação saber como as crianças elaboram o conceito de palavra a fim de entender como utilizar os espaços em branco de acordo com as normas. Para Batista et al. (2005), a compreensão da função da organização dos espaços em branco e a pontuação são importantes aspectos da organização da escrita alfabética. Esses autores consideram que identificar as diferenças entre a segmentação da escrita e da fala oportuniza o domínio ortográfico, da morfossintaxe escrita, da pontuação e do parágrafo, nos momentos subseqüentes ao aprendizado das palavras.

Nessa perspectiva, todos os aspectos abordados anteriormente devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem da escrita alfabética a fim de que não surjam dificuldades de aprendizagem na alfabetização, pois tal situação pode causar empecilhos na tomada de conhecimento do sistema de representações dos sons. As dificuldades de aprendizagem podem resultar de falhas que podem ser inerentes ou não ao processo de aprendizagem e que podem ou não abranger um grupo heterogêneo de problemas que alteram as possibilidades do aprender, não havendo alterações do sistema nervoso central (FONSECA, 2016). Assim, é importante que os professores tenham conhecimento das dificuldades de aprendizagem, mas precisam compreender que têm sido encaminhadas muitas crianças para avaliação especializada sem que apresentem causas orgânicas que justifiquem um distúrbio e que, na maioria dos casos, os problemas são advindos de dificuldades de caráter pedagógico, sendo caracterizados pela inconformidade com o método de ensino escolhido (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007).

Nesse contexto, há necessidade de que se identifique com maior clareza a causa das dificuldades de aprendizagem a fim de possibilitar o planejamento da intervenção, como explicado por Kauark e Silva (2008). Portanto, é importante conhecer os métodos de alfabetização e considerá-los como fatores que interferem no aprendizado do sistema de escrita alfabético positiva ou negativamente, dependendo do caso.

Mortatti (2010) explica o processo de alfabetização escolar é o ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna e devem ser consideradas as suas características complexas e multifacetadas por estar envolvido por ações especificamente humanas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, BRASIL, 1997) explicam a alfabetização sob duas dimensões, sendo uma restrita que é definida como o processo de aquisição da escrita alfabética e a outra, mais ampla, que se refere ao período de ensino em que ocorre o aprendizado da Língua Portuguesa.

São apontadas duas abordagens básicas dos métodos de alfabetização, que podem ser classificados como analítico e sintético. O método analítico é compreendido como um aprendizado que ocorre inicialmente nas unidades de significado – textos, frases, palavras – para depois se abreviarem às unidades menores – sílabas e fonemas – como defendido pelos PCN. No método sintético ocorre o contrário, com início do aprendizado nas unidades menores para posteriormente envolver as unidades de significado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SEABRA; DIAS, 2011).

No entanto, ao longo da história, são encontradas combinações de métodos, que Seabra e Dias (2011) expuseram em uma linha do tempo, adaptados de um estudo de Mortatti (2006), sobre a sequência de métodos históricos que ocorreram na alfabetização desde o ano de 1880, no Brasil. Resumidamente,

podem ser apontados momentos históricos, sendo que o primeiro de 1880 a 1889, denominado “Metodização do Ensino”. As cartilhas foram muito utilizadas no início dessa prática da alfabetização no Brasil por serem avaliadas como um material que facilitava o ensino da leitura e escrita (MENDONÇA, 2011). A primeira versão, de origem Portuguesa, e denominada de silabário foi enviada para o Brasil em uma obra intitulada “Cartinha para Aprender a Ler” de João de Barros. O Método Castilho foi outra cartilha utilizada no Brasil que apresentava o abecedário, silabário e textos de leitura.

Posteriormente, o poeta João de Deus lançou a Cartilha Maternal por ser contra os métodos da soletração e silabação para o ensino da leitura e que se caracterizava como um método de palavração. Essa situação iniciou a difusão dos métodos analíticos no Brasil durante a República. Outras cartilhas foram divulgadas no país e a partir de 1930 e houve o crescimento de em número e sua publicação se tornou negócio lucrativo, segundo Mendonça (2011).

Aproximadamente em 1930, as cartilhas passaram a ter como base os “métodos mistos ou ecléticos – analítico-sintético e vice-versa – especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho” (MORTATTI, 2000, p. 45), que tinha como objetivo medir o nível de maturidade para o avanço da eficiência no aprendizado da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização. Esse fato resultou na diminuição da importância do método de ensino e aumentou a importância das questões de ordem psicológica.

Mendonça (2011) cita que, em pesquisas realizadas nos anos 1960 e 1980, são descritas adoções de diversas outras cartilhas no Estado de São Paulo, como o Caminho Suave, Quem sou Eu?, Cartilha Sodré, No Reino da Alegria, Mundo Mágico e Cartilha Pipoca. Porém, começaram a ser apresentadas dificuldades no ensino de leitura e escrita com as cartilhas e questionamentos sobre os métodos, assim foi promovida intensamente a divulgação do pensamento construtivista e interacionista sobre alfabetização, em meados de 1980, sendo denominado de Psicogênese da Língua Escrita (MENDONÇA, 2011).

Para Mortatti (2010), a partir da década de 1980, surgiram questionamentos a cerca do fracasso da alfabetização no Brasil, principalmente das classes menos favorecidas, o que provocou a busca por novas metodologias. A autora observa que foram adotados pelos pesquisadores três modelos teóricos: o construtivismo; o interacionismo linguístico; e letramento com o objetivo de que fossem solucionados os problemas da alfabetização.

Para Mortatti (2010), a Psicogênese da Língua Escrita surge como pensamento construtivista e interacionista e foi confundido como metodologia de ensino pelos brasileiros. Ferreira (1999), autora dessa teoria, relata que não propõe uma metodologia de ensino, mas apresentar a interpretação do processo de aprendizagem da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende.

Nessa nova abordagem, Ferreiro (2011) explica que a escrita infantil segue uma linha de evolução construtiva que pode ser percebida em períodos que se subdividem. O primeiro se refere à utilização de desenho para expressar a escrita. No segundo período, busca-se por formas de diferenciação com controle progressivo das variações nos eixos qualitativo – utilização de letras diferenciadas – e do eixo quantitativo – alteração na quantidade de letras. O terceiro período apresenta característica de fonetização da escrita, tendo início no período silábico e culminando no período alfabético. Mortatti (2010) considera que, a partir dessa confusão, o modelo foi oficializado pelas políticas públicas para a alfabetização o que gerou um sério problema sobre a metodização do ensino da leitura e escrita por não apresentar um método, mas uma nova didática com base em uma teoria de ensino e de aprendizagem na alfabetização, situação que contribuiu para um processo de desmetodização da alfabetização.

Ângelo, Zannini e Menegassi (2004) complementam citando que, no Interacionismo Linguístico, como descrito nos PCN, o conteúdo é modificado em conhecimento próprio e a construção do conhecimento da língua é realizada a partir de práticas contextualizadas e significativas. Isso ocorre com a apropriação do conteúdo pelo sujeito, situação na qual se objetiva utilizar o produto escrito por meio da ação.

Já os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) apontam o letramento como fruto de uma prática social que utiliza a escrita como sistema simbólico e tecnológico. Assim, “São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (p. 21). Nessa percepção, é explicado que nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento por ser impossível não participar dessas práticas de alguma forma.

Para Mortatti (2010), os PCN de 1997 introduziram o modelo construtivista como foco principal, o interacionismo linguístico e o letramento na educação brasileira e a partir de então eles foram gradativamente incorporados e se encontram em vigência até hoje. Porém, mesmo com essa oficialização não houve unanimidade na prática alfabetizadora e as cartilhas continuaram a ser utilizadas. Soares (2004) completa explicando que a alfabetização e o letramento passaram a ser consideradas práticas isoladas. Essa situação, segundo a autora, foi um grande equívoco, pois são processos que ocorrem simultaneamente, sendo interdependentes e indissociáveis. A compreensão dessas diferenças provocou um conflito que resultou na prevalência do letramento e na perda da especificidade da alfabetização, trazendo maiores consequências para o fracasso na alfabetização.

Para Soares (2004), os professores precisam compreender a distinção dos dois conceitos e ao mesmo tempo entender a sua simultaneidade a fim de que ocorra a recuperação da especificidade da alfabetização. Para que ela ocorra,

há a exigência de múltiplas metodologias e no letramento deve haver uma proposta na qual as crianças participem de eventos variados de leitura e de escrita e apliquem positivamente as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que a envolvem. Mas como tem sido avaliada a escrita em pesquisas em um país desmetodizado?

Avaliação da escrita – levantamento de pesquisas

Para que esta pergunta seja respondida, há necessidade de se conhecer quais instrumentos de avaliação de escrita são utilizados nas pesquisas no Brasil e qual o perfil das atividades utilizadas nestes instrumentos. Para isso, foi realizado um levantamento que revisa duas publicações, a primeira de Suehiro, Cunha e Santos (2007), que identificaram os instrumentos utilizados de 1996 a 2005 e de Léon et al., que pesquisaram os instrumentos para este fim do período de 2009 a 2014.

Para complementar esses levantamentos foram pesquisados os períodos faltantes, de 2006 a 2008 e de 2015 a 2017, para este estudo. Foi então elaborada Tabela 1, que em ordem cronológica, apresenta os dados obtidos dos últimos 21 anos de avaliação da escrita no Brasil.

Tabela 1 – Instrumentos utilizados para avaliar a escrita de 1996 a 2017 e formas de avaliação

| Período | Referência | Instrumentos utilizados | Formas de avaliação |
|-------------------|--------------------------------|---|----------------------------|
| 1996 a 2005 | Suehiro, Cunha e Santos (2007) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Redação 2. Ditado International Dyslexia Test 3. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 4. Prova de Escrita Sob Ditado 5. Escrita do Nome de Figuras 6. Ditado/Cópia de Palavras 7. Ditado de Palavras 8. Prova de Aproveitamento em Língua Portuguesa 9. Escrita de Palavras Reais e Inventadas 10. Jogo de Forca 11. Produção de Textos 12. WRAT – Produção Escrita 13. Teste Metropolitano de Prontidão | mais utilizado o ditado |
| 2006 a 2008 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 2. Tarefa de Escrita 3. Escala de Avaliação de Palavras (EAVE) 4. Teste de Desempenho Escolar- TDE 5. Hipóteses de Escrita 6. Lista de Palavras / Escrita sob Ditado 7. Tarefas de Escrita 8. Decisão Ortográfica | mais utilizado o ditado |

| | | | |
|-------------------|--------------------|---|---|
| 2006 a 2008 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 9. ITPA – Versão brasileira do Illinois Test of Psycholinguistic Ability 10. Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas 11. Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita BALE-On-line 12. Avaliação de estágio da alfabetização 13. Avaliação da Hipótese de Escrita 14. Exame de Avaliação da Linguagem– TIPITI | mais utilizado o ditado |
| 2009 a 2014 | Léon et al. (2016) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de Desempenho Escolar- TDE 2. Hipóteses de Escrita 3. Lista de Palavras / Escrita sob Ditado 4. Escala de Disgrafia de Lorenzini 5. Ditado de Palavras e Pseudopalavras Isoladas 6. Teste de Desempenho Escolar Cognitivo – Linguístico – Versão Coletiva 7. Manual se Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MDE) 8. Prova de Escrita sob Ditado 9. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 10. Prova de Escrita sob Ditado – versão reduzida 11. Exame de Linguagem (TIPITTI) 12. Avaliação de Produção Escrita de História 13. Ditado de Palavras e Pseudopalavras 14. Escrita de Resumo 15. Ditado de 40 pseudopalavras 16. Avaliação do Ditado Oral de Palavras Isoladas 17. Ditado de Palavras 18. Material para Produção de Texto Descritivo e Narrativo 19. Ditado de Palavras 20. Ditado de Palavras 21. Escala de Avaliação de Palavras (EAVE) 22. Pró-Ortografia – Protocolo de Avaliação da Ortografia 23. Produção Espontânea de Textos e Análise Qualitativa da Produção Escrita | mais utilizados: ditado, aspectos ortográficos com diversas formas de interpretação e com base nas abordagens cognitiva ou psicogênica; aspectos gráficos |
| 2015 a 2017 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de desempenho escolar – TDE 2. Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado 3. Teste de Desempenho de Escrita 4. Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental 5. Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) 6. Realismo nominal 7. Ditado de palavras 8. Redação 9. Escrita temática induzida por figuras 10. Tarefa de Escrita | mais utilizado o ditado |

| | | | |
|-------------------|---------|--|-------------------------|
| 2015 a 2017 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de desempenho escolar – TDE 2. Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado 3. Teste de Desempenho de Escrita 4. Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental 5. Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) 6. Realismo nominal 7. Ditado de palavras 8. Redação 9. Escrita temática induzida por figuras 10. Tarefa de Escrita 11. Palavras e pseudopalavras 12. Teste de Escrita Inventada foram adaptadas do Sistema de Classificação 13. Redação analisada 14. BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita 15. Ditado de Palavras do Protocolo de Avaliação do Pró-Ortografia, Sondagem e Diagnóstico – Programa Ler e Escrever da SESP – Ditado com aspectos construtivistas | mais utilizado o ditado |
|-------------------|---------|--|-------------------------|

O primeiro trabalho encontrado foi o Suehiro, Cunha e Santos (2007), que focalizou a produção científica sobre a escrita e buscou identificar a maneira como os pesquisadores da área estavam avaliando este construto no contexto escolar, entre 1996 e 2005, em periódicos científicos de psicologia classificados pelo sistema Qualis Periódicos, da Capes, como A Nacional. Dentre os resultados, as autoras apontaram que a escrita foi avaliada com outros construtos como a leitura, a consciência fonológica e a consciência sintática. Quanto aos participantes das pesquisas, constataram que 87,5%, dos 32 artigos analisados, focalizaram crianças. Elas encontraram os seguintes instrumentos de avaliação da escrita: Redação, Ditado *International Dyslexia Test*, Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Prova de Escrita Sob Ditado, Escrita do Nome de Figuras, Ditado/Cópia de Palavras, Ditado de Palavras, Prova de Aproveitamento em Língua Portuguesa, Escrita de Palavras Reais e Inventadas, Jogo de Força, Produção de Textos, WRAT – Produção Escrita, Teste Metropolitano de Prontidão. Observaram, ainda, que o instrumento mais utilizado pelos autores na avaliação da escrita foi o ditado, com 59,4%, e que somente 28,1% dos instrumentos apresentavam evidências de validade, consideradas características essenciais para uma avaliação pautada em princípios científicos.

No período de 2006 a 2008 foi realizado levantamento para este estudo e foram encontradas 9 pesquisas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde –

Psicologia Brasil (BVS-Psi), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (*PePSIC*) e Google Acadêmico. Nos resultados, constatou-se que grande parte das pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças, sobretudo no curso do Ensino Fundamental I, corroborando os estudos de León et al. (2016). Nos artigos, foram descritos 12 instrumentos de avaliação, a saber: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Tarefa de Escrita, Escala de Avaliação de Palavras (EAVE), Teste de Desempenho Escolar – TDE, Hipóteses de Escrita, Lista de Palavras / Escrita sob Ditado, Tarefas de Escrita, Decisão Ortográfica, ITPA – Versão brasileira do Illinois Test of Psycholinguistic Ability, Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas, Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita BALE – *On-line* Avaliação de estágio da alfabetização, Avaliação da Hipótese de Escrita, Exame de Avaliação da Linguagem–TIPITI.

Considerando que a escrita é uma habilidade complexa e essencial para a inserção social, León et al. (2016), a partir do referencial teórico da psicologia cognitiva e da neuropsicologia, objetivaram fazer uma revisão da literatura sobre os instrumentos de avaliação da escrita a partir de pesquisas nacionais, no período de 2009 a 2014, identificando quais componentes tais instrumentos avaliaram. Os autores recorreram às bases de dados BVS-Psi, PEPSIC e selecionaram 95 artigos. Nos resultados, verificaram que houve o predomínio de publicações em periódicos de fonoaudiologia, psicopedagogia, educação e psicologia. Constataram que grande parte das pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças, sobretudo no curso do Ensino Fundamental I. Nos artigos, foram descritos 37 instrumentos de avaliação, dos quais 23 foram identificados, a saber: Teste de Desempenho Escolar – TDE, Hipóteses de Escrita, Lista de Palavras / Escrita sob Ditado, Escala de Disgrafia de Lorenzini, Ditado de Palavras e Pseudopalavras Isoladas, Teste de Desempenho Escolar Cognitivo – Linguístico – Versão Coletiva, Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MDE), Prova de Escrita sob Ditado, Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Prova de Escrita sob Ditado – versão reduzida, Exame de Linguagem (TIPITI), Avaliação de Produção Escrita de História, Ditado de Palavras e Pseudopalavras, Escrita de Resumo, Ditado de 40 pseudopalavras, Avaliação do Ditado Oral de Palavras Isoladas, Ditado de Palavras, Material para Produção de Texto Descritivo e Narrativo, Ditado de Palavras, Ditado de Palavras, Escala de Avaliação de Palavras (EAVE), Pró-Ortografia – Protocolo de Avaliação da Ortografia, Produção Espontânea de Textos e Análise Qualitativa da Produção Escrita. Dentre eles, houve predomínio de testes que mensuravam aspectos ortográficos com diversas formas de interpretação e com base nas abordagens cognitiva ou psicogênica. Houve utilização de instrumentos definidos para a avaliação da produção e em menor quantidade aqueles que mensuram os aspectos gráficos.

Para Léon et al. (2016), os resultados das pesquisas revelaram instrumentos pautados na teoria psicogenética, na abordagem neuropsicológica e a cognitiva e ressaltaram que, na América Latina, há realização de avaliação qualitativa da escrita segundo os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky, descritos anteriormente nesta pesquisa. Os autores apontaram, também, demandas para investigações na área como o desenvolvimento e a padronização de instrumentos que contemplem a avaliação dos distintos componentes da escrita, nomeadamente aqueles mais negligenciados nas produções atuais, os aspectos gráficos e de produção textual e a exploração pormenorizada da qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis, como já apontado no estudo de Suehiro, Cunha e Santos (2007).

León et al. (2016) esclarecem, ainda, que os estudos nacionais apresentam definições empobrecidas do conceito de escrita, gerando falta de delimitação em algumas pesquisas, denotando duas situações possíveis. A primeira de que novos instrumentos podem estar sendo gerados e cita como exemplo a utilização de muitos instrumentos em um único artigo. A segunda situação se refere à utilização de tarefas específicas com atividades que eram desenvolvidas para aquela investigação, assim sem qualidades psicométricas. As autoras consideraram que não houve evolução desde a pesquisa realizada por Suehiro, Cunha e Santos (2007) e que ainda existem limitações de instrumentos padronizados.

A fim de dar continuidade a este estudo foram verificados os artigos publicados em um recorte dos últimos três anos de 2015 a 2017. Para isso foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), tendo sido encontrados 19 artigos que citaram 15 instrumentos.

Esses estudos apontaram para os seguintes instrumentos de avaliação da escrita: Teste de desempenho escolar – TDE, Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado, Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental, Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), Realismo nominal, Ditado de palavras, Redação, Escrita temática induzida por figuras, Tarefa de Escrita, Palavras e pseudopalavras, Teste de Escrita Inventada foram adaptadas do Sistema de Classificação, Redação analisada, BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita, Ditado de Palavras do Protocolo de Avaliação do Pró-Ortografia, Sondagem e Diagnóstico – Programa Ler e Escrever da SESP – Ditado com aspectos construtivistas. Os três instrumentos mais utilizados nesse período foram o TDE, apresentado em cinco pesquisas; a Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado, utilizada em três publicações, sendo que não eram instrumentos pré-definidos, concordando com os achados de Léon et al. (2016); e o Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental, composto por

um ditado de palavras, problemas aritméticos e uma prova de reconhecimento figural, tendo sido utilizado por duas vezes. Assim também ocorreu com a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) e com a Redação.

Nos últimos 21 anos, considerando os anos de 1996 a 2017, foram elencadas pesquisas que citaram 62 instrumentos, sendo que a atividade de ditado foi a mais utilizada com 62,9%. Os instrumentos descritos nessas duas décadas de pesquisas com crianças no Ensino Fundamental 1 podem ser inseridos em três categorias de atividades. A primeira se refere aos instrumentos que empregam a ferramenta “Ditado”, na qual o pesquisador (professor) fala palavras e/ ou pseudopalavras a fim de que a criança escreva o que ouviu. A segunda categoria se constitui das atividades que se originam na “Análise da escrita com aspecto qualitativo”, nesta perspectiva foram utilizadas atividades que se baseavam na Teoria Psicogenética da Escrita, sendo que nesta há apresentação de imagens que devem ser identificadas pela criança a fim de que a mesma escreva o nome da figura. E, enfim, a terceira categoria se refere à escrita a partir de uma situação de “Produção de texto” ou “Redação” que se refere à escrita de um texto que se caracteriza pela presença de exigência de aspectos como parágrafos, coerência, coesão etc.

Considerações finais

Pode-se concluir que entre 1996 e 2005 a avaliação da escrita se apresentava com muito mais instrumentos baseados na metodologia de ditado, padrão que permaneceu até 2009, quando ocorreu o acréscimo da metodologia baseada na psicogênese com atividades de nomeação por figuras. É interessante perceber que com o passar do tempo outra o ditado voltou a ser mais utilizado.

Nessa perspectiva, percebe-se a influência que o processo histórico da alfabetização tem sobre o processo histórico de avaliação da escrita. É possível perceber que com a incorporação da Psicogênese da Língua Escrita nos PCN, ela passou a ser mais considerada nas pesquisas nos anos seguintes. Situação semelhante ocorreu com a redação ou produção de texto na última década em que o Letramento passou a ter mais ênfase.

Outro aspecto a ser considerado é que assim como ocorreu uma desmetodização do processo de alfabetização, ocorreu situação semelhante com o processo avaliativo já que é apontada pelas pesquisas a utilização de muitas atividades sem padronização, sendo elaboradas pelos próprios pesquisadores para utilização naquela pesquisa com base na “metodologia” de ensino vigente e, portanto, sem qualidade psicométrica. Desse modo é importante que novos instrumentos de avaliação da escrita sejam elaborados com a devida qualidade psicométrica e levando em consideração os aspectos históricos e culturais do aprendizado da Língua Escrita no Brasil.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 89-102, abr. 1993.
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100011>. Acesso em: 29 de abr. de 2017.
- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. **Revista UNILETRAS**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, n. 26, p.79-98, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/cmpangelo.pdf>>. Acesso em: 4 de julho de 2017.
- BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFGM, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SE, 1997. Disponível em: <[2http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf)>. Acesso em: 22 de abr. de 2017.
- CARVALHO, F. B.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n.75. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FONSECA, V.; MENDES, N. **Escola, escola quem és tu?** Perspectivas psicomotoras no desenvolvimento humano. Lisboa: Editorial Notícias, 1987.
- KAUARK, F. S.; SILVA, V. A. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009>. Acesso em: 16 de jul. de 2017.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEÓN, C. B. R. *et al.* Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 331-345. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/11.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.
- MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 23-35. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 4 de ago. de 2017.
- MOOJEN, S. **CONFIAS: Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MORTATTI, M. R. L História dos métodos de alfabetização no Brasil, 2006. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2017.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, n. 52, p. 41-54, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>>. Acesso em: 27 de jan. de 2017.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações políticas públicas e seus sujeitos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-410, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

SALLES, J.F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/188/18820207/>>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300006>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SEABRA, G. A.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

STIVANIN, L.; SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300008>. Acesso em: 16 de jul. de 2017.

SUEHIRO A. C. B.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da Escrita no contexto escolar entre 1996 a 2005. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 61-70. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n1/v8n1a08.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.