

ALESSANDRA AGOSTINHO



**ESTUDO EXPLORATÓRIO DO
TESTE INFORMATIZADO E DINÂMICO DA ESCRITA EM ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

ITATIBA

2013

ALESSANDRA AGOSTINHO

RA 002201101299

**ESTUDO EXPLORATÓRIO DO
TESTE INFORMATIZADO E DINÂMICO DA ESCRITA EM ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, campus Itatiba.

ITATIBA

2013

372.45 Agostinho, Alessandra.
A221e Estudo exploratório do teste informatizado e dinâmico da
escrita em alunos do ensino fundamental II. / Alessandra
Agostinho. -- Itatiba, 2013.
88 p.

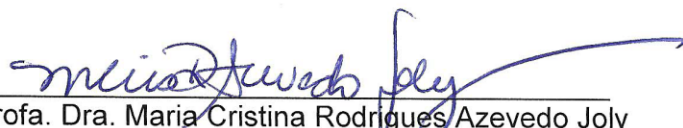
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

1. Produção escrita. 2. Testagem dinâmica. 3. Avaliação
psicoeducacional. I. Joly, Maria Cristina Rodrigues Azevedo.
II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Alessandra Agostinho defendeu a dissertação “ESTUDO EXPLORATÓRIO DO TESTE INFORMATIZADO E DINÂMICO DA ESCRITA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 21 de fevereiro de 2013 pela Banca Examinadora constituída por:



Profa. Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Marjorie Cristina Rocha da Silva
Examinadora



Profa. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini
Examinadora

*“...Quando uma criatura humana
desperta para um grande sonho e sobre ele
lança toda força da sua alma,
todo o universo conspira a seu favor...”*

Johann Goethe

DEDICATÓRIA

*Aos estudantes participantes do
presente estudo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que pela sua vontade, me proporcionou a conclusão do Mestrado.

Aos meus pais, Rodolfo e Aba, que sempre me amaram, apoiaram, incentivaram e estiveram presente em todos os momentos importantes da minha vida. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, que confiou em mim e me fez acreditar que eu conseguiria realizar esse sonho. Agradeço pela sua dedicação, paciência e compreensão nos momentos difíceis que passei durante o curso e por transmitir, com tamanha competência, todos os ensinamentos que adquiri nas disciplinas. Cris, muito obrigada por ser hoje uma grande amiga e por fazer parte da minha vida!

Um agradecimento especial à Thaina, que se mostrou, nesse período, ser uma grande amiga que, com seu jeito meigo e tranquilo, me orientou nos meus momentos de dúvida e insegurança.

À Luana, uma colega de turma que se tornou, em pouco tempo, uma grande amiga! Com sua inteligência e educação estive ao meu lado, me ajudando, até o último dia do curso. Lú, você é muito especial!!!

A todos os colegas do NAPI, às queridas Gisele, Nayane, Josilene, Aline, Anelise e Diego. Obrigada por me acolherem no laboratório e me incentivarem quando estava cansada e desanimada, dizendo: Alê, é assim mesmo! No fim tudo dá certo!

A todos os colegas de turma pelas horas de descontração e companheirismo.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
APRESENTAÇÃO.....	1
Capítulo 1. Linguagem e modelos de produção textual e avaliação	6
1.1 <i>CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM</i>	6
1.1.1 <i>Linguagem escrita</i>	11
1.2. <i>MODELOS TEÓRICOS DE PRODUÇÃO ESCRITA</i>	13
1.3 <i>AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL DA LINGUAGEM ESCRITA</i>	20
1.4 <i>PESQUISA SOBRE LINGUAGEM ESCRITA</i>	31
Capítulo 2. Testagem Dinâmica e Informatizada	38
2.1 <i>AVALIAÇÃO E TESTAGEM DINÂMICA</i>	38
2.2 <i>ESTUDOS COM AVALIAÇÃO DINÂMICA</i>	41
2.3 <i>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCRITA</i> ..	45
Capítulo 3. Método	49
3.1 <i>PARTICIPANTES</i>	49
3.2 <i>INSTRUMENTOS</i>	50
3.3 <i>EQUIPAMENTOS</i>	53
3.4 <i>PROCEDIMENTOS</i>	54
3.4.1 <i>Procedimento de Coleta de Dados</i>	54

3.4.2 <i>Procedimento de Análise de Dados</i>	54
Capítulo 4. Resultados e Discussão.....	56
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	72
REFERÊNCIAS	75

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta do Comitê de Ética.....	83
ANEXO B – Exemplo de telas do TIDE.....	84
ANEXO C – Exemplo de crivo de correção.....	86
ANEXO D – Exemplo de protocolo.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo neuropsicolinguístico (fonte: Chevrie-Muller & Narbona, 2005, p.104).</i>	10
Figura 2. <i>Modelo de Hayes e Flowers (adaptado de Hayes & Flowers, 1994, p.934).</i>	16

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de frequência e porcentagem do número de participantes por escolaridade e idade.....	49
Tabela 2. Diferença no número de palavras dos textos inicial e final por escola e análises estatísticas pelo Coeficiente de correlação de Pearson e Teste t de Student para amostras pareadas.....	57
Tabela 3. MANOVA para número de palavras e porcentagem de aumento para texto inicial e final considerando-se as variáveis idade, sexo e escolaridade.....	58
Tabela 4. Análise estatística da diferença no número e porcentagem de erros dos textos inicial e final por escola.....	59
Tabela 5. MANOVA para número e porcentagem de erros para versão inicial e final do texto, considerando-se o sexo, idade e escolaridade.....	60
Tabela 6. Teste Tukey para idade.....	61
Tabela 7. MANOVA para alterações no texto final em relação ao sexo, idade e série.....	63
Tabela 8. Estatísticas descritivas das pontuações de sequência lógica (início, desenvolvimento e final), relação título-temática e total para a versão 1 e 3 do texto.....	64
Tabela 9. Diferença nas pontuações de sequência lógica e relação título conteúdo nas versões inicial e final e análises estatísticas pelo Coeficiente de correlação de Pearson e Teste t de Student para amostras pareadas.....	65
Tabela 10. Coeficiente de correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de	

palavras e erros para o texto final e inicial e porcentagem de aumento de palavras entre os textos com a nota em língua portuguesa (N = 127)	66
Tabela 11. Coeficiente de Correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de palavras e erros para o texto final e inicial e porcentagem de aumento de palavras entre os textos com a nota em língua portuguesa (N = 127) controlando o efeito do sexo, idade e escolaridade.....	67
Tabela 12. Coeficiente de Correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de palavras e erros para o texto final e inicial com a nota em língua portuguesa (N = 127) controlando o efeito dos sexo e idade, sexo e escolaridade e idade e escolaridade.....	68
Tabela 13. Análise do número, porcentagem de palavras e erros e sequência lógica do texto inicial e final pelo Teste <i>t de Student</i> por grupos extremos de rendimento acadêmico (N=127).....	69

RESUMO

Agostinho, A. (2013). *Estudo Exploratório do Teste Informatizado e Dinâmico da Escrita em alunos do Ensino Fundamental II*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

Considerando-se o uso mais frequente dos computadores no contexto educacional, faz-se necessário a realização de pesquisas voltadas para analisar essa tecnologia enquanto facilitadora da aquisição de competência em escrita, por ser essa a expressão da linguagem oral por meio de sinais criados pelo homem. Os objetivos do presente estudo foram buscar evidências de validade do Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita (TIDE) para escolares do 6º e 9º ano e caracterizar seu desempenho em produção escrita num teste dinâmico. Participaram 127 estudantes, com idades entre 10 e 15 anos, sendo 53,7% do sexo feminino, matriculados em duas escolas do interior de São Paulo escolhidas pela nota do SARESP. Os estudantes responderam individualmente em computadores o TIDE. Os resultados apontam diferença estatisticamente significativa entre o número de palavras do módulo inicial para o final. A MANOVA mostrou diferença estatisticamente significativa considerando a idade na porcentagem de erros do texto inicial e final e o desenvolvimento inicial do texto em relação às demais etapas de sua estrutura lógica. Foram observadas correlações positivas e significativas entre o número de palavras do texto inicial e final com a nota em língua portuguesa e negativa com o número de erros para os dois módulos. As correlações parciais controladas, as variáveis sexo, idade e série e suas interações não revelaram diferenças no desempenho dos participantes no TIDE. Verificaram-se evidências de validade para o instrumento, porém destaca-se a necessidade da realização de mais estudos para corroborar tais resultados.

Palavras-chave: produção escrita, testagem dinâmica, avaliação psicoeducacional.

ABSTRACT

Agostinho, A. (2013). *Exploratory study of Teste Informatizado e Dinâmico da Escrita in students of elementary school*. Masters Dissertation, Psychology Post-Graduation Program, São Francisco University, Itatiba, SP.

Considering a higher usage of computers in the educacional environment, it is necessary to make researchs related to analyse this technology while a facilitator to acquire competence in writing once to be the an expression of the oral language through signals created by humanity. The goals of this current study were to find validity evidences of TIDE for students from 6th and 9th grade and identify their development in writing work in a dynamic test. 127 students took part in the research, between 10 and 15 years old where 53,7% were female, registered in 2 schools in the countryside of São Paulo, choosen by Saresp notes, the students answered the TIDE individually and using computers. The results point out the statistically significant difference between the number of words used in the initial and final module and in the text initial production as the one of the others text logical stages. The MANOVA showed a statistically significant difference considering the age in the mistakes percentage of the initial and final module. Positive and significant correlations were observed between the number of words of the initial and final text with Portuguese grade and negative correlation with the number of mistakes of the two modules. The partial correlations were kept similar therefore the gender, age and grade variables and their intereactions don't show effects in the TIDE result. Concluding validity evidences to the instrument were verified although a more studies are necessary to corroborate those results.

Key words: writing work, dynamic testing, psychoeducational assessment.

APRESENTAÇÃO

A escrita é uma expressão da linguagem oral por meio de sinais criados pelo homem, que permite representar a memória política religiosa, científica, artística e cultural das diferentes sociedades. Assim, a sua invenção representa um grande marco na história da humanidade, isto é, aos poucos, ela foi passando do domínio de poucas pessoas até tornar-se acessível ao público em geral, e possível a transmissão de informações e o registro de ideias (Cagliari, 1987).

No contexto brasileiro tem sido contemplada a importância atribuída à superação do entendimento do ato de escrever enquanto uma atividade meramente motora. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN,1997), o ensino da língua deve favorecer aos alunos quanto a aquisição de uma competência em relação à linguagem, permitindo-lhes a capacidade de resolver problemas e de participar ativamente em sociedade. A conquista dessa competência torna-se possível quando a escrita passa a ser compreendida como um processo que tem como meta a descoberta da intenção comunicativa, não somente por palavras, mas também, e principalmente, por meio de textos.

A base teórica dos PCNs parte das reflexões acerca da linguagem e participação social. Passa pela preocupação com a linguagem como atividade discursiva e textualidade, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores considerada em situação concreta de produção. Os objetivos gerais da Língua Portuguesa previstos para serem alcançados em oito anos (da 1ª à 8ª série ou do 1º ao 4º ciclo) esperam que os alunos adquiram uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida

cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a capacidade plena no mundo letrado (Brasil, 1997). Para concretizar essa expectativa, os alunos devem ser capazes de: expandir o uso da linguagem; utilizar diferentes registros; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas; compreender os textos orais e escritos; valorizar a leitura como fonte de informação; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua; e conhecer e analisar criticamente os usos da língua.

A produção escrita, nesses dois níveis, está prevista em dois sub-blocos: prática da leitura e prática da produção de textos, propostos para um trabalho inicial de reconhecimento de textos, traços da oralidade, preparo para a escrita e contato com a pluralidade textual. O aprendizado inicial da leitura vem determinado por estratégias de leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leituras feitas pelo professor.

Na prática de produção de textos, o trabalho tem a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Embora um tanto pretensiosa, a intenção parece ser a de considerar o aluno do Ensino Fundamental capaz de escrever e ler criticamente. Para isso são sugeridas algumas situações fundamentais para a prática de produção de textos, como; projetos de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reestrutura, produção com apoio e outras situações de criação. São propostas atividades de análise e reflexão sobre a língua, a saber: revisão de textos, domínio das noções gramaticais (ortografia, pontuação, classes de palavras, concordâncias e regências) e análise linguística (Brasil, 1997).

Além dos PCNs (Brasil, 1997), há também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar os dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica e na educação de jovens e adultos. No ano de 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade da educação no Brasil, considerando as avaliações de língua portuguesa e matemática e taxa de aprovação dos alunos, demonstrou como resultado, um índice abaixo da média. Numa escala de 0 a 10, a média dos anos iniciais (1º ao 5º ano) foi de 5.0; nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) deu-se 4.1 e no ensino médio, o índice foi de 3,7 (Brasil, 2012).

No estado de São Paulo, a avaliação de desempenho do estudante do ensino fundamental se dá pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Tem por objetivos aprimorar o trabalho docente e pedagógico das escolas públicas, estaduais e municipais; avaliar, por meio de índices, o quanto os estudantes aprenderam das habilidades e competências, considerando sua série e, se essa aprendizagem ocorreu dentro do ano letivo.

No ano de 2011, os índices do SARESP para o 9º ano do Ensino Fundamental revelaram que na rede estadual de ensino, 1,8% dos alunos se encontram no nível avançado e 15,2% no nível adequado em Língua Portuguesa; em redação, 39,3% estão no nível adequado e somente 2,3% no nível avançado. Na rede municipal, 33,2% encontram-se no

nível adequado e 2,6% no nível avançado e em redação, 41,3% dos alunos apresentam nível adequado e estão no nível avançado, 2,7% dos avaliados. Já na rede Particular, os alunos não foram avaliados em Redação e 40,2% deles estão no nível adequado em Língua Portuguesa e 10,2% no nível avançado. Os índices apontam, também, que mais de 20% dos alunos, tanto da rede estadual quanto da municipal encontram-se no nível denominado Insuficiente (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2011) A partir desse resultado, pode-se constatar que os indicadores da qualidade de ensino brasileiro, quer seja no âmbito federal quanto estadual estão aquém das metas estabelecidas.

Focalizando a linguagem escrita, Flower (1979) salienta que a intenção de se escrever àquilo que se quer falar para outras pessoas exige muito mais do que uma simples ação de auto-expressão, quando comparadas às solicitações teóricas e sobre a produção textual. De forma semelhante, Citoler (1996) destaca que a escrita de textos nem sempre representa uma atividade simples e fácil para aquele que escreve, ou seja, essa tarefa pode acarretar dúvidas de naturezas diversas em qualquer fase dessa construção. Considerando que a escrita é uma tarefa intencional, Bereiter (1986) aponta para a necessidade de instrução aos alunos a refletirem a produção de textos como uma atividade com aspectos que os obriga a planejar metas a serem cumpridas.

Segundo os postulados de Citoler (1996), a partir da década de 1970, a psicologia cognitiva permite um avanço contínuo no entendimento das etapas envolvidas na atividade de compor textos, como pesquisar os procedimentos internos da pessoa que escreve mais que ao produto final de um texto. Nesse sentido, Escoriza Nieto (1998) indica que o estudo da produção da escrita tem sido menos pesquisado do que a linguagem oral. Ao início desses estudos, os processos envolvidos na escrita foram ignorados, considerando-se apenas a avaliação do produto final. O interesse surge ao final da década de 1970 e início da

década de 1980, investigando-se tanto os processos envolvidos na composição da escrita como os processos cognitivos presentes nesse tipo de atividade.

Dada à importância que a escrita de textos exerce no contexto social e educacional dos indivíduos, à escassez de estudos que avaliem tal construto e os índices dos indicadores das avaliações federal e estadual, anteriormente citadas, optou-se para o presente estudo a investigar o processo de avaliação da produção escrita no contexto psicoeducacional, utilizando o Teste Informatizado e Dinâmico da Escrita –TIDE (Joly & Schiavoni, em desenvolvimento).

Portanto, o presente estudo visa buscar evidências de validade de estrutura interna do Teste Dinâmico e Informatizado de Escrita (TIDE).

A seguir, o Capítulo 1 aborda a linguagem escrita, os modelos de produção textual e avaliação da linguagem. O Capítulo 2 apresenta a avaliação dinâmica, bem como estudos já realizados com esse tipo de avaliação; modelos de tecnologias digitais da informação e comunicação e testagem dinâmica. Em seguida, são descritos o método, resultados e discussão. Por fim, estão listadas as referências utilizadas e anexos.

Capítulo 1. Linguagem e modelos de produção textual e avaliação

1.1 Considerações sobre Linguagem

A linguagem é investigada por estudiosos de várias áreas do conhecimento, por meio de sua forma pragmática, conceitual ou estrutural, dada sua importância em todas as etapas do desenvolvimento humano bem como instrumento de comunicação (Boone & Plante, 1994). Segundo Sternberg (2000), a linguagem possui seis características, são elas, favorecer a comunicação entre pessoas com mesmo código linguístico; destacar uma relação arbitrária entre o símbolo e seu correspondente (ideia, processo, objeto, relação ou descrição); estruturação dos símbolos que a compõe; destacar sua organização em diferentes níveis (sons, palavras e frases); capacidade de criar símbolos, baseando-se nos limites da estrutura linguística e a por fim, se a característica está relacionada à constante evolução da linguagem.

Os sistemas simbólicos da linguagem (falada e escrita) possuem características comuns em relação à função (pragmática), à forma (fonologia ou grafologia; morfologia e sintaxe), e ao conteúdo (semântica). As funções linguísticas referem-se à prosódia (entonação, duração da fala), fonologia (função dos sons da linguagem para organizar o sistema de representação sonora), semântica (atribuição de sentido aos enunciados), morfossintaxe (adequação do sistema de representação às regras da língua) e à pragmática (utilização da linguagem para o contexto e a interação social). Essas funções são determinantes para a competência linguística, tanto para a linguagem oral quanto escrita (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana & Espino, 2003; Kaufman, 1996).

Acrescenta-se a essa conceituação às considerações de Sennyey, Capovilla e Montiel (2008) sobre a linguagem feita a partir da análise de diferentes modelos teóricos. Consideram-na como um sistema elaborado de símbolos que envolve processos de codificação (o orador transforma a ideia que está em sua mente em uma cadeia de sons) e decodificação (o ouvinte processa o sinal recebido em sons e transforma novamente em ideia), possibilitando assim, ao indivíduo ouvir e de compreender uma mensagem que está sendo transmitida.

Gil (2002) e Schimer, Fontoura e Nunes (2004) lembram que a estrutura anátomo-fisiológica da linguagem depende, de um lado da maturação cerebral (mielinogênese) por fazer parte das funções corticais superiores e, de outro, da estimulação verbal principalmente proveniente do ambiente sócio-familiar. A criança, segundo Miller e Àvila (2006), está exposta e desenvolve o código oral desde o seu nascimento por meio do seu convívio social, e por volta dos 5 aos 7 anos tem início seu aprendizado da linguagem escrita e o aprimoramento para a habilidade da narração de eventos e o domínio da leitura. Cabe destacar que o desenvolvimento da linguagem envolve os aspectos compreensivos e/ou receptivos bem como os produtivos ou expressivos. A vertente compreensiva refere-se tanto a capacidade de compreender a linguagem oral (ser capaz de compreender a mensagem que o locutor está transmitindo) como a linguagem escrita (ler e compreender a mensagem escrita). Já a relacionada à produção ou expressão da linguagem inclui processos vinculados à fala e à escrita.

Sternberg (2000) destaca que as características consideradas importantes para descrever a compreensão da linguagem receptiva partem da decodificação das informações que se constituem como um canal de entrada da linguagem. A produção das mensagens, denominada codificação expressiva é expressa pelo canal de saída da linguagem,

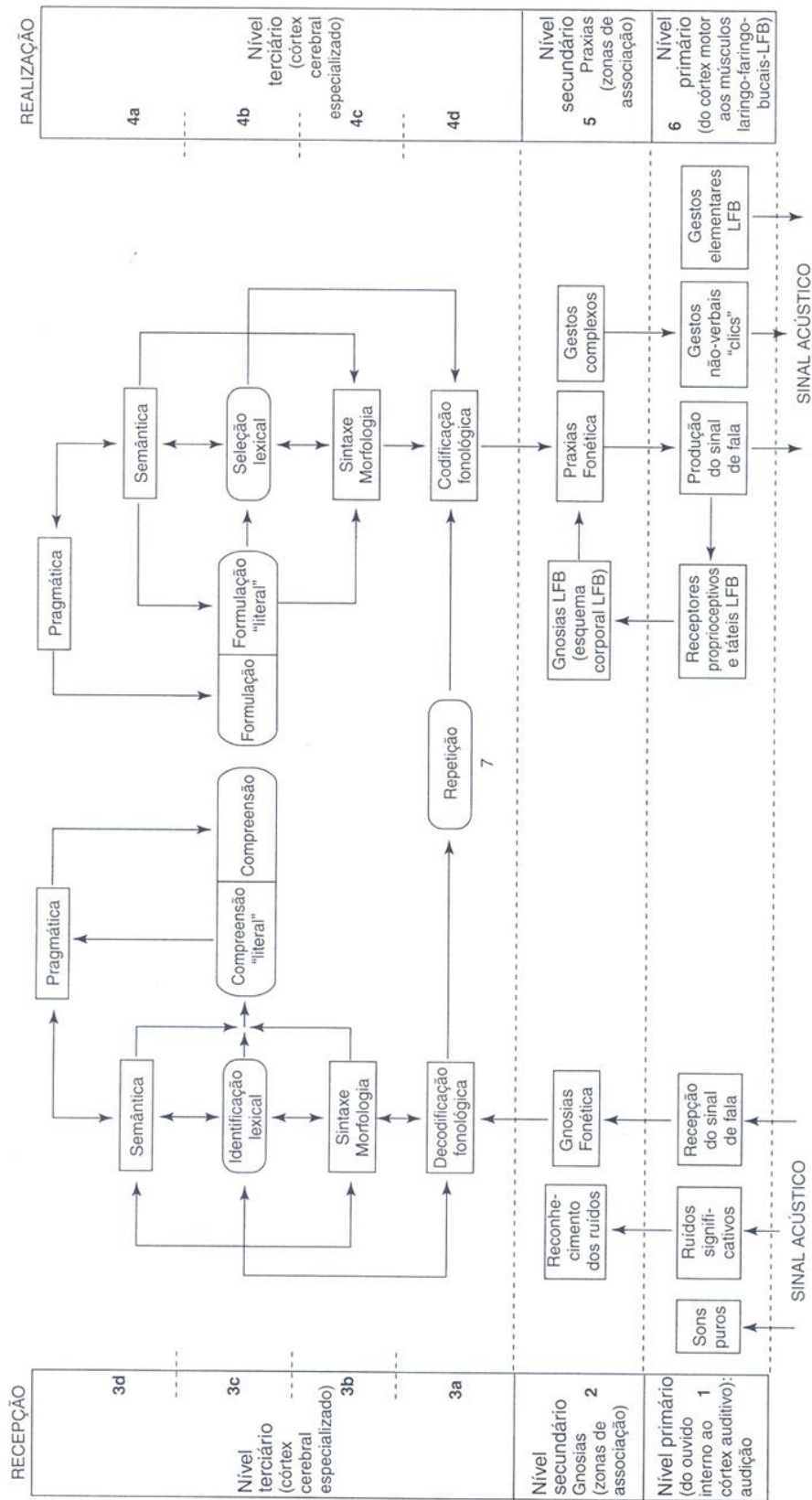
reforçando que a decodificação implica no significado do símbolo usado e, portanto, compreende-se a palavra falada ou o símbolo gráfico (escrita), enquanto que a codificação está voltada para a organização das informações por meio de processamento cognitivo que gera a comunicação, em suma, expressada pela fala. De acordo com Issler (1996) a linguagem receptiva não se expõe à análise, como ocorre com a linguagem expressiva, sendo esta última possível de ser percebida quando a criança chega aproximadamente aos dois anos de idade, por isso, a produção da linguagem requer diferentes habilidades de organização de ideias, planejamento e formulação do discurso, com seleção de itens lexicais (vocabulário) e estruturas adequadas à situações de uso.

Para Albuquerque (2003) a compreensão da linguagem presume habilidades de segmentação e reconhecimento do sinal acústico para linguagem oral ou gráfico para linguagem escrita, que é o reconhecimento de palavras. Portanto, pode-se considerar que a expressão oral está relacionada ao uso da linguagem e a compreensão da linguagem está voltada para o significado do código linguístico (Sternberg, 2000).

Chevrie-Muller e Narbona (2005) destacam duas formas de linguagem: a receptiva (linguagem oral, leitura) e a expressiva (escrita). A Linguagem Auditiva Receptiva ocupa a segunda etapa da hierarquia da linguagem e corresponde a capacidade de compreender a linguagem oral (ser capaz de entender a mensagem verbal que o locutor está transmitindo) e a linguagem escrita (ler e compreender a mensagem impressa) que está relacionada ao processamento de entrada (pólo receptivo da linguagem). Outra forma é a Linguagem Auditiva Expressiva, que apresenta um aspecto produtivo e refere-se à expressão da linguagem quer seja oralmente ou por meio da escrita e relaciona-se ao processo de saída (pólo expressivo da linguagem). Está dividida em três dimensões que são, a memorização a qual se refere a escolha da palavra correta que está armazenada na memória para compor

determinada expressão; a formulação vinculada à sintaxe por meio da organização de frases e períodos e por último, a articulação no tocante à produção de fonemas com seus equivalentes motores expressivos, os articulemas, necessários para os padrões motores da fala típicos de cada cultura.

Chevrie-Muller (2005) apresenta uma maneira dinâmica e integrada dos mecanismos corticais, estruturas e procedimentos funcionais da própria linguagem, denominado Modelo Neuropsicolinguístico (MNPL), que representa o modelo neuropsicológico da linguagem de uma forma muito mais avançada. Esse modelo concebe um desempenho das estruturas neurolinguísticas e anatômicas, juntamente com o funcionamento da linguagem, considerando a função “interna” da mesma. Para organização do modelo, dividiu-se em dois importantes eixos; a recepção/compreensão e a expressão no eixo vertical e no eixo horizontal há três graus de tratamento linguístico; o primeiro nível denomina-se primário ou sensorio-motor; a integração gnósica ou secundário representa o segundo nível e o terceiro e último nível, encontra-se o das operações cognitivas ou terciário. Além dos eixos vertical e horizontal, o MNPL destaca as colunas externas; uma está à direita e a outra encontra-se à esquerda, representando as estruturas nervosas que fundamentam o processo linguístico nos diferentes níveis. A seguir, a Figura 1 apresenta o esquema do MNPL elaborado por Chevrie-Muller (2005).



Fonte: Chevrie-Muller e Narbona (2005, p.104)
 Figura 1. Modelo neuropsicolinguístico

1.1.1 Linguagem escrita

A escrita foi criada há aproximadamente 3000 anos, quando os romanos apresentaram o alfabeto de 23 letras, marcando significativamente, a transição do homem entre a barbárie e a civilização. A invenção da escrita teve como pressuposto transmitir mensagens por meio de conteúdos linguísticos, respeitando os anseios de uma sociedade com particulares demandas culturais; a escrita é dividida em três sistemas: o sistema logográfico representa morfemas, os silábicos e alfabéticos são sílabas e fonemas, conhecidos também, como segmentos fonológicos (Santos & Navas, 2004).

A classificação do sistema de escrita, em várias tradições, são considerados sistemas mistos, pois utilizam tanto os logogramas como os fonogramas ao mesmo tempo, portanto, de uma visão fonêmica, quanto mais pobre for o sistema, maior será a compensação no grau morfêmico e que estará, nas duas maneiras, relacionado com a linguagem falada (Santos & Navas, 2004). De acordo com os autores, o aprendizado da leitura dar-se-á de uma forma mais rápida em relação à aquisição da ortografia, uma vez que, cada idioma tem suas peculiaridades linguísticas e a transparência da ortografia deve ser caracterizada em relação à leitura e à escrita; a língua portuguesa tem uma ortografia mais clara do grafema para o fonema do que ao contrário, não ocorrendo de um mesmo grafema ter mais de uma realização fonêmica e maior quantidade de fonemas com algumas representações gráficas (ex.: /s/ representado por s, ss, sc, c, ç, x ou xc). Assim, justifica-se a facilidade de leitura em relação à escrita devido a dissociação entre fonema-grafema.

Santos e Navas (2004) entendem que o processo de escrita torna-se mais complicado porque um mesmo fonema pode ser representado graficamente de diferentes maneiras. Destacam também que é de suma importância atentar-se para uma descrição

minuciosa sobre as características fonológicas, regras ortográficas e da relação entre elas no desenvolvimento da leitura e da escrita no português brasileiro.

Os estudos de Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn e Stetson (1983) definem a escrita como um “processo da linguagem expressiva codificado de forma convencional”, cuja convenção refere-se ao sistema de símbolos cursivos ou impressos; a pontuação, regras ortográficas, recuo de margens, espaçamento de linhas, etc., envolvendo, nessa forma, a dimensão correta/incorrecta. Tanto a escrita, como a linguagem oral, são denominados como uma função da linguagem expressiva. O comunicador expressa sua mensagem para fora, para um público; em ambos os casos, é gerado uma intenção de recursos de linguagem e códigos internos em que a comunicação se dá por meio de símbolos auditivos que relatem por palavras ou verbalmente. A linguagem escrita não é “falar por escrito” e nem é uma informação recolhida a partir da leitura; os educadores assumem que se o aluno pode conversar ou ler sobre qualquer assunto, eles também podem escrever sobre tais, mas essa suposição é mais do que falha, pois pode-se criar expectativas irreais.

Segundo os autores, a escrita compreende quatro modos de discurso, lembrando que todos os modos envolvem geralmente fluência na linguagem escrita, onde cada modo de discurso tem atributos especiais e requer diferentes graus de complexidade cognitiva. A narração é a menor dificuldade, requerendo organização temporal, habilidade e clareza das informações; na descrição, o escritor deve decidir o que o leitor necessita saber, construir imagens, perceber os objetos de diversos ângulos e perspectivas para gerar complexidade. O terceiro modo do discurso é a exposição, que envolve análises, explanação, julgamento, evidência e outros suportes lógicos para efetivamente sintetizar informações; por último, tem-se a persuasão, onde o escritor deve convencer o público da sua posição. A escrita

persuasiva é aquela que demanda maiores habilidades cognitivas e expressa maior estrutura gramatical.

Esses quatro modos de discurso requerem diferentes níveis de planejamento cognitivo, estrutura de sentenças complexas, elaboração de vocabulário, conhecimento sobre o assunto e atenção para o público, além de outros componentes que devem ser avaliados quando se escreve; são eles: a sintaxe, que exprime uma melhoria na formulação de sentenças longas do ensino fundamental para o nível superior; a cognição, onde os alunos aprimoram suas habilidades de construção de argumentos complexos; a escolha da linguagem, terceiro componente, aponta para que os alunos não utilizem linguagem abreviada ou fragmentada, pois não se trata de uma forma apropriada de escrita e, por último, que os alunos sejam capazes de desenvolver novas informações e pontos de vista (Santos & Navas, 2004).

1.2. Modelos teóricos de produção escrita

O interesse de pesquisadores em investigar o processo de composição escrita utilizando métodos e concepções da ciência cognitiva com o intuito de entender quais os processos mentais que acontecem quando as pessoas escrevem, segundo síntese feita por Costa e Boruchovich (2006) e Schiavoni (2009), iniciou na década de 1970. É possível observar que no decorrer dos anos, com o desenvolvimento de pesquisas nessa área, houve também uma evolução no que tange a explicação do processo de composição da escrita. Um dos primeiros modelos teóricos que surgiram nessa época é o de D. G. Rohman em 1964. O autor apresenta a escrita decomposta em três estágios, a saber, pré-escrita, escrita e reescrita. A pré-escrita envolve todo momento anterior ao momento em que o escritor inicia sua escrita, ou seja, acontece a busca de diferentes ideias para que se dê início à escrita; a

etapa da escrita consiste em delinear a sua produção inicial e a reescrita representa as diferentes alterações feitas pelo escritor a fim de corrigir e complementar o produto inicial, chegando assim, à produção final de seu texto.

Cabe destaque a perspectiva de se estudar o processo da escrita, desenvolvida por J. Emig em 1971 com a publicação de um estudo que descreve duas novas metodologias de investigação sobre esse processo. Referindo-se às metodologias utilizadas, a pesquisadora adotou o estudo de caso de escritores individuais, e a utilização de protocolos ou descrições das atividades realizadas pelo escritor no momento de escrever. Denominado “compor em voz alta” (*composing aloud*), esse processo consistia em solicitar ao escritor que, no momento de sua escrita, externasse seus pensamentos. Após terem sido gravadas e transcritas, tais verbalizações foram estudadas por J. Emig visando descobrir o processo de elaboração de um texto. Apesar de corroborar o estágio da pré-escrita, J. Emig acrescenta a ideia de recursividade, em que o planejamento não ocorre apenas no momento que antecede a escrita, mas sim que pode ocorrer em qualquer uma das etapas posteriores.

Outro modelo de escrita foi sugerido por McAndrew e Williamson (1985) propondo que o estudante, por meio de etapas codificadas, compreende que o processo de escrita está focado somente nas sentenças, parágrafos e frases que estão sendo elaboradas. Um dos comportamentos que é observado nesse modelo de escrita denomina-se hesitação, que nada mais é do que um procedimento similar ao planejamento e o outro comportamento diz respeito ao silêncio, que sugere uma omissão à expressão oral, pois o escritor pode analisar a produção textual, atento à contemplação de sua expressão ou ele se torna indiferente às ações de escrever ou verificar sua produção textual.

Hayes e Flower (1980b) iniciaram um estudo, objetivando compreender a escrita por meio de processos mentais. A análise deu-se na ação de escrever, momento em que os

pesquisadores utilizaram o método “protocolo de análise”; nesse protocolo, o sujeito ao executar uma atividade, verbaliza o que está pensando num período pré-determinado. Seguindo uma sequência de compor um modelo, criou-se um que atendesse a técnica de compor um texto, obedecendo as diretrizes de interação e ordem dos procedimentos.

A terceira decisão tomada por esses pesquisadores, pensando na individualidade de cada escritor, foi criar um modelo de processo que respeitasse a técnica utilizada por cada um, pois alguns planejam seus textos do começo ao fim antes de escrever uma palavra e outros planejam e escrevem uma sentença. Após essa decisão, sob a ótica da totalidade da composição da escrita, os autores passaram a observá-la e analisá-la como um conjunto de subprocessos, avaliados num progresso do mais complicado ao mais simples. O último modelo propôs estudar o processo de composição de escrita com base no contexto, onde deve-se contemplar um tema bem descrito, o público que se deseja alcançar, ou seja, toda e qualquer ação que não esteja no interior da pessoa que escreverá e que influencie a sua atuação (Hayes & Flower, 1980a).

Isto posto, os autores acreditam que a composição da escrita ocorre de três formas, sendo, planejar, traduzir e revisar. O principal objetivo do planejamento é utilizar dos conhecimentos oriundos da memória de longa duração, utilizando-os para constituir metas que orientem a composição textual. Após esse processo, o indivíduo organizará e colocará esses conhecimentos em ordem numa estrutura lógica, partindo a partir desse pressuposto, a estruturar metas para compor a escrita. A tradução, que é o segundo processo envolvido na produção da escrita, transforma o planejamento da mensagem em estrutura linguística e, por último, como terceiro processo de composição da escrita tem-se a revisão, que avalia a melhoria de um texto produzido. Inseridos no processo de revisão, há dois importantes subprocessos que são escrever e estruturar novamente o texto e editar, que consiste na

última etapa do procedimento da composição textual, onde o escritor fará as correções na pontuação e na ortografia.

Para Hayes e Flower (1980b) há a necessidade de um instrutor para orientar os atos que serão assumidos pelo escritor durante o desempenho em cada subprocesso, pois todos esses processos envolvidos na composição de textos não acontecem seguindo uma norma. Desta feita, Hayes e Flower (1983) consideram inovador o modelo que construíram para o estudo da composição escrita, por especificar os procedimentos de uma maneira organizada, por ter condições de direcionar uma meta á organização recursiva e particularizar a espécie de cada um dos processos envolvidos na produção textual, permitindo que as diferenças de cada indivíduo sejam reconhecidas e respeitadas.

A Figura 2 representa a estrutura dos Modelos de Escrita propostos por Hayes e Flower (1980a).

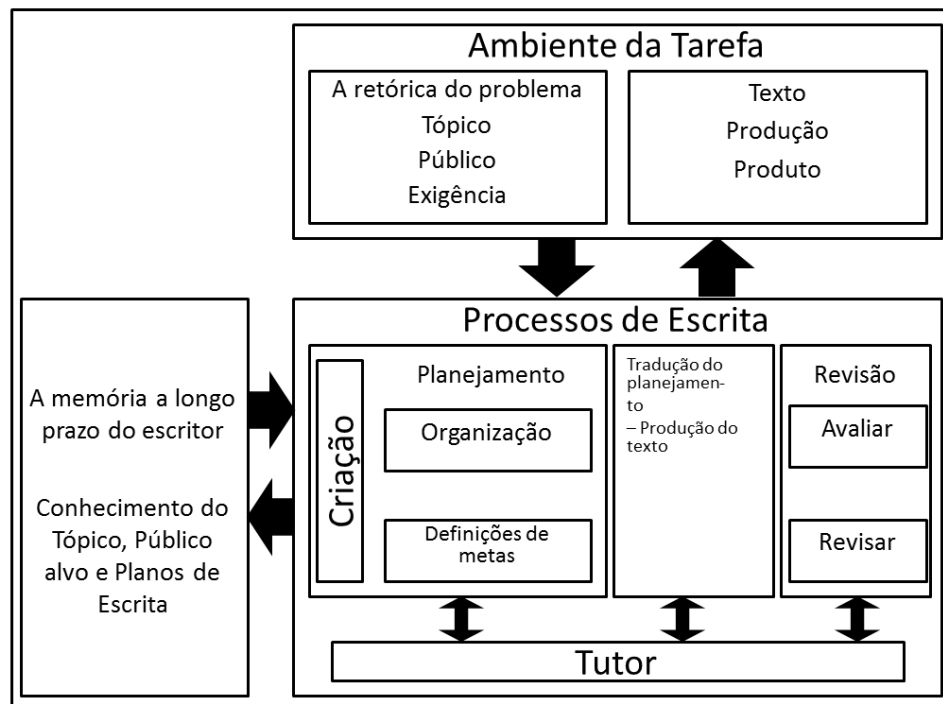


Figura 2. Modelo de Hayes e Flowers (adaptado de Hayes & Flowers, 1994, p.934).

Em especial, o ato de planejar foi pensado para explicar as diferenças que há entre dois tipos de escritores, ou seja, os maduros e os imaturos, quando planejam um texto. De um lado têm-se os escritores imaturos ou novatos que são aqueles estudantes em idade escolar, com rendimento normal, mas que ao comporem o texto, apresentam estratégias imaturas e que, geralmente ao buscarem informações para escrever, recorrem aos conhecimentos armazenados na memória a curto prazo e ao tema proposto. Enquanto que, os estudantes maduros abordam todos os processos envolvidos na tarefa de desenvolver um texto, gerando as novas ideias em resposta a um problema mais amplo, que inclui os próprios objetivos do escritor e do leitor e as metas estabelecidas atuam como fonte para criação de novos tópicos e que apresentam um qualificado repertório de estratégias adequadas para o desenvolvimento da produção de textos (Hayes & Flower, 1980a).

Citoler (1996) observa que o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) é aplicado quando se visa ensinar os alunos a pensarem a produção de textos escritos como uma atividade que requer planejamento, tradução, elaboração e revisão, para assim, torná-la uma composição mais completa e qualitativa. Segundo Escoriza Nieto (1998), Hayes e Flower (1980b) apresentam o modelo considerado mais completo, pois identifica os subprocessos, a maneira como eles se organizam e que, a partir das alterações na sua estrutura, prováveis diferenças individuais nos estilos de sua composição poderão aparecer.

Sob outra perspectiva, Scardamalia e Bereiter (1986) apontam para o fato de que o conteúdo ensinado sobre a escrita nas escolas, na maioria das vezes, são convenções, regras de pontuação, ortografia, entre outras, e, ao professor, são destinadas as tarefas de praticá-las e de corrigi-las. Contrários a essa visão, os autores afirmam que o maior desafio no ensino da escrita é descobrir princípios e estratégias a serem ensinados, que possam ser válidos e que permitam aos alunos transformarem a escrita em produção de conhecimento.

Dois modelos de composição da escrita surgiram por meio de dois entendimentos diferentes; enquanto um modelo entende a escrita como um trabalho complexo e difícil e que, somente ter-se-á comando dela com muito empenho, o outro apoia a visão do processo de escrita como uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem, necessitando somente de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Os pesquisadores propuseram um modelo capaz de habilitar o indivíduo a pegar seu conhecimento e processá-lo novamente; esse modelo permite atingir os graus mais elevados na qualidade da produção de texto e oferece, como ganho, um extenso conjunto de benefícios cognitivos em todas as áreas do conhecimento. Este modelo é conhecido por “transformar o conhecimento” (*knowledge-transforming*). O segundo modelo sugerido é denominado pelos autores de “dizer o conhecimento” (*knowledge-telling*), que é entendido como um processo que faz uso das habilidades naturais competentes à linguagem e das aptidões aprendidas por meio da experiência social, denominada “psicologia do natural” (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Segundo o modelo *knowledge-telling*, os escritores escrevem seu texto imediatamente após obterem contato com tarefa pretendida, utilizando ferramentas familiares que eles têm sobre o assunto e com o gênero literário, permitindo medir o quanto a escrita se limita a contar o que se conhece sobre o assunto. É fato considerar que a composição escrita deveria ser um desafio, uma atividade que se fizesse presente a ação de formular metas e, não somente utilizar a produção escrita como uma maneira de expor conhecimento. De acordo com os autores, o modelo *knowledge-transforming* permite que os escritores componham seus textos, estabelecendo como objetivo, anterior à escrita do

texto, soluções para que os problemas sejam resolvidos (Scardamalia & Bereiter, 1985; Bereiter & Scardamalia, 1987; Bryson & Scardamalia, 1991).

Hayes e Flower (1983) e Bereiter e Scardamalia (1986) destacam que a produção de textos deve ser compreendida como um processo, que envolve questões que devam ser resolvidas, como elaborar um planejamento, desenvolver uma imagem da pessoa que vai ler seu texto e recuperar ideias que estejam armazenadas na memória. Sendo assim, os autores também concordam com a importância de se basear essa instrução em intervenções nos processos envolvidos na composição de textos (Flower & Hayes, 1977; Flower & Hayes, 1980b; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1985).

De acordo com os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987) é essencial levar em consideração que os indivíduos que se engajam na atividade de compor textos, consigam entender, que mais importante do que a composição da escrita, há os aspectos mentais que nela estão envolvidos. Para isso, necessita-se reforçar ao escritor que o mesmo seja consciente em relação ao favorecimento que ele poderá ter ao obter um repertório de estratégias que se refiram aos processos de planejar, traduzir e revisar embuidos na construção e criação de ideias a partir do momento em que uma estrutura esteja apropriada aos objetivos do escritor e à necessidades do leitor (Flower e Hayes, 1977).

Graham (1982) também aponta a necessidade de desenvolver o ensino de estratégias e oferecer aos alunos uma extensa gama de atividades da escrita em produções textuais a fim de que sejam beneficiados no momento da aprendizagem dessa escrita de textos. Isto posto, o autor defende a ideia de que essas estratégias colaborarão para o desenvolvimento de habilidades de planejar seu texto, traduzi-lo e de revisá-lo, com o intuito de aprimorar, criticamente, sua composição textual.

Para Scardamalia e Bereiter (1986) torna-se necessário explicar aos alunos o quanto a atenção é essencial quando os objetivos da tarefa são apresentados, como ficar atento aos elementos que compõe a estrutura de um texto, ao conteúdo e a um olhar precioso diante dos problemas expostos numa produção textual. Para esses autores, um exemplo de como isso torna-se cabível, ao invés de solicitar aos alunos uma produção com temas ou assuntos pré-determinados ou trechos de textos já iniciados, fazer com que eles planejem o que pretendem escrever por meio de sentenças finais, permitindo-lhes construir uma produção escrita que faça sentido e que encaixe em cada processo apresentado.

Mediante o exposto, supõe-se que a composição de textos é compreendida como um processo que apresenta uma participação ativa do sujeito, compreendendo, por este motivo, que os participantes utilizem suas ideias em suas produções textuais, de uma maneira bem elaborada e trabalhada, aplicando estratégias que correspondam aos processos de planejamento, tradução e revisão, segundo a perspectiva de Scardamalia e Bereiter (1986). Sob essa perspectiva, será apresentada a avaliação psicoeducacional e especificamente da linguagem escrita.

1.3 Avaliação Psicoeducacional da Linguagem Escrita

É reconhecido o papel de destaque que a avaliação desempenha no processo educacional, com predomínio de uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa, deixando-se de construir significados a respeito das práticas de ensino e das aprendizagens realizadas pelos alunos.

A avaliação é utilizada nos ambientes educacionais para variados fins, como diagnosticar dificuldades de leitura e escrita, determinar elegibilidade e avaliar programas

educacionais, mas principalmente, seu objetivo é melhorar a qualidade da aprendizagem fazendo com que aumente a probabilidade dos membros da sociedade adquirirem uma linguagem crítica. A leitura é negociação complexa entre o leitor, o texto, um propósito e um contexto, enquanto que a escrita envolve negociações complexas similares entre o escritor, o público, o propósito e o contexto, conseqüentemente, a leitura e a escrita não podem ser avaliadas separadamente, independentemente de suas tarefas ou assuntos. Na escola, a avaliação e a instrução devem ser vistas como um processo altamente interativo, onde os aspectos cultural, familiar, religioso e linguístico possam influenciar o aluno a se motivar e a aprender, levando-se em conta uma avaliação justa e equitativa (IRA/NCTE, 1994).

De acordo com os estudos apresentados pelo IRA/NCTE (1994), os testes são tradicionalmente, os maiores instrumentos da avaliação e o professor tem sido visto como um consumidor dessas ferramentas, porém o local em que mais ocorre a avaliação educativa é na sala de aula, pois os professores contribuem, observam e interpretam os trabalhos dos alunos, havendo uma interação entre professor e aluno o tempo todo; professores avaliam a escrita e a leitura dos estudantes por meio de textos produzidos, discussões entre eles, comportamentos em diferentes momentos, questões levantadas na sala e demonstrações envolvendo o uso da linguagem.

No que se refere aos procedimentos psicométricos imbricados na construção de testes, Urbina (2007) considera que a validade de um teste psicológico deve apresentar dados padronizados para o estudo dos escores em relação a um determinado objetivo, em um contexto estabelecido, cujas medidas estejam relacionadas ao seu grau de validade. Neste sentido, existem duas questões que devem ser respondidas para a busca de fontes de evidência de validade; a primeira, o que está medindo com o teste e a segunda questão,

quais inferências devem ser feitas a partir de seus escores. As respostas auxiliam na busca de uma interpretação de valor confiável para o resultado encontrado, resultando para pesquisa, consistência para o instrumento. Ao lado disso visa aferir, também, se o comportamento da população pesquisada está relacionado mais ou menos ao construto, objeto tanto da investigação quanto do instrumento em questão.

Na perspectiva de Urbina (2007) a validade, foco do presente estudo, relacionada ao conteúdo tem como objetivo, verificar se há representação do construto a que se refere o teste aos processos relacionados às respostas das tarefas, delineados pelo comportamento da amostra. Este tipo é mais utilizado em contextos educacionais, uma vez que os instrumentos buscam avaliar qual o perfil dos estudantes e quanto aprenderam durante a escolarização. Os resultados da testagem educacional têm por objetivo nortear decisões para a elaboração de programas de intervenção ou prevenção.

Urbina (2007) caracteriza como índices utilizados pelos testes, com o objetivo de avaliar ou prever um comportamento a partir da natureza dos itens, a chamada validade de critério e em relação à precisão, a autora baseia-se na consistência e precisão dos resultados no processo da mensuração, visando a possibilidade de interpretação dos escores obtidos por meio da aplicação dos testes com a menor margem de erros possível. De acordo com a autora, há cinco tipos de procedimentos para aferir precisão, a do avaliador, de teste-reteste ou coeficiente de estabilidade, de forma alternativa, pelo método das metades (*split-half*), e por último, a precisão de forma alternativa com intervalo. No método em que os avaliadores, no mínimo dois juízes, avaliem o mesmo conjunto de testes, visando obter dois ou mais escores independentes, a fim de correlacioná-los, é chamado de precisão do teste, utilizado no presente estudo, visando a validade de conteúdo.

O tema Avaliação da Linguagem vem sendo foco de preocupação por profissionais que se dedicam a reeducar, estimular, reabilitar ou fazer terapia da linguagem. Algumas tentativas de abordagem da avaliação da linguagem remonta à década de 1950, que ofereciam uma série de índices de medida sobre as diferentes dimensões da linguagem, estabelecendo pontuações médias para as distintas idades do desenvolvimento. Nesta época havia uma proposta inspirada num modelo voltado à busca das causas responsáveis pela sintomatologia (Acosta e cols, 2003).

Mais tarde, os problemas de linguagem, em termo de comportamento que se produzem em determinados contextos de situações específicas de estimulação e reforço, torna-se matéria de grande interesse entre os estudiosos. Essa abordagem condutista apresenta-se mais patente à partir dos trabalhos de B. F. Skinner, contribuindo para que Kirk e McCarthy (1968) propusessem o primeiro teste de linguagem de orientação condutista, o Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas (ITPA), utilizado até os dias atuais. O processamento auditivo da informação talvez tenha sido sua maior contribuição nessa atribuição.

Isto posto, ao falar de aplicação de plano de avaliação, reporta-se a uma proposta sistemática, um plano hierarquizado que permita detectar e selecionar, simples e rapidamente, as crianças que precisam de uma análise mais rigorosa de seu comportamento linguístico, pois diante de uma nova escola que apresenta crianças com diferentes necessidades educativas, obriga-se às adaptações curriculares necessários em cada área do conhecimento. Essa seleção não deve ser realizada por meio da adaptação imediata de um teste, e sim, a partir de definição de objetivos, do conhecimento do grau educativo e por último, apresentar clareza quanto aos critérios para interpretar os resultados (Acosta e cols., 2003).

De acordo com esses autores, os procedimentos e estratégias devem ser considerados no momento da avaliação da linguagem e são divididos em quatro importantes blocos. O primeiro trata-se dos Testes Padronizados, que proporcionam uma apreciação mais detalhada da linguagem nos mais diferentes aspectos, fornecendo uma idade de linguagem; em seguida, encontram-se as Escalas de desenvolvimento, que procuram estudar a linguagem da criança por meio de uma perspectiva maturativa, proporcionando um perfil que será comparado ao longo do período de reeducação; a Observação do Comportamento é uma técnica de avaliação que analisa a linguagem em situações naturais, onde o examinador observará e registrará o comportamento verbal da criança; e por último, têm-se os Testes não-padronizados, cada vez mais difundido entre os profissionais que atuam no campo das alterações da linguagem.

Segundo Acosta e cols. (2003), a tarefa de avaliar a linguagem não se trata de um objeto de simples estudo. Para os autores, uma concepção evolutiva da linguagem significa considerar a interrelação de numerosas funções e atitudes, obter uma visão interdisciplinar na análise dos problemas da linguagem e avaliar individualmente cada criança, respeitando suas múltiplas variáveis de ordem biológica, cultural, afetiva, psicológica, familiar, etc. Em suma, o uso de uma metodologia mais etnográfica, mais qualitativa possa oferecer resultados aparentemente mais dispersos, porém mais expressivos.

Garcez (1998) e Ruiz (2001) destacam, nos estudos da avaliação escrita, a importância da forma dialógica da medição pedagógica para aquisição e desenvolvimento da escrita por parte dos aprendizes. Entende-se, pois, a avaliação como processo e não como simples produto, enquanto formação e não como medida, propondo então, a ampliação do olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a ideia de que a intervenção didática é sinônimo de erros gramaticais e ortográficos (Calil 2000). Saber

escrever é muito mais do que dominar técnicas ou regras gramaticais, é engendrar uma proposta de sentido/leitura, é tomar decisões nos níveis estilístico, pragmático, semântico, gramatical e textual.

Fairbairn e Winch (2005) destacam a importância de se avaliar a linguagem escrita por meio de respostas individuais, orais ou escritas recebidas dos estudantes sobre suas composições, tornando assim, para o professor, a maneira mais eficaz e realista de obter resultados positivos ou negativos sobre sua aprendizagem. Há três tipos de avaliação/conhecimento do professor, conhecimento do estudante e conhecimento escola/pais. Professores utilizam a avaliação para reestruturar ou redefinir programas para aperfeiçoar a aprendizagem do aluno, enquanto os alunos usam-na para monitorar seus progressos nos programas de escrita durante todo o tempo, não somente como uma avaliação final.

Alguns programas de avaliação devem levar em conta esses variados propósitos e objetivos. Os autores propõem que a avaliação da escrita deve ocorrer seguindo uma sequência, iniciando pela revisão e tendo como objetivos, fornecer respostas para os estudantes sobre suas produções textuais, para os professores sobre os trabalhos dos estudantes e permitir que esses estudantes responsáveis pelas respostas discutam em grupo, revisem e aprimorem essas produções.

Brown *et al* (1992) acreditam ser necessário checar alguns itens fundamentais no texto. Dentre eles, verificar se o tema está descrito claramente, se indica a ideia central do assunto e se o início do texto prende a atenção dos leitores. Em relação ao conteúdo, observar a existência de informação para apoiar a ideia central do texto e se há algo que deva ser adicionado. Em relação à organização do texto, o parágrafo deve estar claramente organizado e se necessário algo pode ser modificado, respeitando as transições entre

parágrafos claros e lógicos. O parágrafo final do texto ou a frase final de cada parágrafo oferecem ao leitor a conclusão do tema, onde há sentenças efetivamente combinadas, coerentes e claras, as mesmas variam de estrutura e tamanho; a escolha das palavras são eficazes, apropriadas e precisas; a imagem fresca e clara ajuda seus leitores a entenderem a essência da ideia ou compreender a qualidade fundamental da pessoa, lugar ou objetos.

O texto literário é um bom exemplo para uma análise estrutural quanto à coerência, harmonia, coesão e originalidade (Fiorin & Savioli, 1995). A coerência refere-se à unidade de significado do texto (semântica) por meio da presença de nexos lógicos, adequação entre pontos de vista e clareza de linguagem. Por outro lado, a coesão é a conexão que há entre os vários segmentos de um texto em função das relações de sentido que existem entre eles. Essas relações são manifestadas pelos conectivos ou por elementos de coesão. A utilização adequada desses elementos de coesão confere unidade ao texto e contribui muito para a expressão clara das ideias por ligarem partes do discurso e estabelecerem relações semânticas de finalidade causa, conclusão, condição, etc. A personalização se reflete no modo de encaminhar o raciocínio, na diferenciação de organizar os dados e na utilização da linguagem (Amaral & Antonio, 1993; Fiorin & Savioli, 1995).

Em geral, a produção escrita individual é avaliada, na realidade educacional brasileira, por meio de provas acadêmicas e/ou redações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que se prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, avaliando o aluno de uma forma contínua e cumulativa e que deve-se avaliar com mais atenção os resultados que os alunos obtém no decorrer do ano letivo e não somente, pelas notas das provas bimestrais e média final que os professores imputam a cada um deles.

Segundo Castejon e Vera-Munhoz (1996), o estudo do desempenho acadêmico é um dos aspectos mais importantes no campo educacional. Vários fatores significativos têm sido identificados como determinantes na eficiência da escola por meio do desempenho acadêmico dos estudantes: o ambiente físico da escola, sua organização, treinamento, recursos psicossociais percebidos pelos estudantes e suas características individuais associadas ao histórico familiar. Cabe destacar que os fatores social, cultural e econômico das famílias desses alunos são relevantes para seu desenvolvimento pessoal e educacional. Há que se considerar também a evolução dos referenciais teóricos, modelos metodológicos e pesquisas cujos indicadores apontam elementos e /ou variáveis imbricadas no desempenho acadêmico.

Estudos realizados por Castejon e Vera-Munhoz (1996) sugerem que as características pessoais e socioculturais do estudante são independentes das influências da escola; fatores que representam os processos funcional e estrutural da escola contribuem para a satisfação do estudante em relação à escola, sua motivação e autoconceito. Essas três últimas variáveis são consideradas como elementos mediadores entre o grupo de fatores escolares e o desempenho e satisfação final. De acordo com o descrito, as características instrucionais da escola são influenciadas por fatores de entrada por meio do desempenho inicial; esses fatores afetam as características psicossociais das variáveis pessoais. Um efeito direto é produzido pelo prévio desempenho acadêmico sobre o desempenho final como um efeito indireto por meio da motivação e do autoconceito.

Reportando ao contexto escolar, Scardamalia e Bereiter (1986), destacam que estudos realizados nas escolas verificaram que regras de pontuação e ortografia são as principais preocupações sobre o que se deve ensinar sobre escrita aos alunos, e aos professores cabe apenas corrigi-las. Os autores entendem que a maior meta no ensino da

escrita é permitir que os alunos adquiram conhecimento a partir dos princípios básicos e válidos do processo de escrita e que suas habilidades como oradores se reflitam para os textos escritos.

No Brasil, a Prova Brasil torna-se uma política pública implementada pelo Governo Federal, através do MEC, o qual lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade, organizando-se em torno de quatro eixos: educação básica, superior, profissional e alfabetização.

A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, somam esforços para superar a extrema dificuldade de oportunidades existentes em nosso país. O Plano objetiva criar condições para que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se inserem.

O resultado desta avaliação, como um instrumento cognitivo, é utilizada para ampliar a gama de informações que subsidiarão a implementação das medidas e propostas que venham a auxiliar e superar as deficiências detectadas em cada escola avaliada. Para o MEC os resultados da prova aplicada em 2007, 2009 e agora em 2011 mostram, com mais clareza e objetividade, o desempenho dos alunos do ensino fundamental, o que permite uma análise destes resultados e então possíveis mudanças das políticas públicas sobre a educação básica brasileira.

A prova é composta por questões que são associadas a uma análise pedagógica e a uma reflexão sobre a prática, avalia o ensino da escrita, em Língua Portuguesa, e a

resolução de problemas significativos, em Matemática, processos que ocorrem na sala de aula e cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento que são trabalhadas na escola.

Segundo o Ministério da Educação (2008) a Prova Brasil é um importante instrumento utilizado, pois contribui para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. Já o professor pode fazer uso deste instrumento para refletir sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica.

A Prova Brasil é um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Parte da premissa de que “se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14”. Portanto, apresenta um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes que, se lidos e entendidos, atestam o domínio da competência leitora. Basicamente isto que é feito pela Prova Brasil, definindo através de uma escala de medida de 0 a 500 pontos a competência leitora do aluno.

Os textos da prova são previamente analisados e quando o aluno acerta ou erra cada item (questão), sabe-se em que nível de leitura se encontra. A nota em leitura é classificada em 10 níveis, no entanto, ainda não foi estabelecido claramente em quais destes níveis um aluno deve estar quando domina a competência leitora de forma adequada. A opção tomada pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação” definiu que os alunos do 5º ano devam ter a nota acima de 200 pontos e os do 9º ano acima de 275. Esses parâmetros

passaram a ser adotados pelo PDE. Para considerar a variação natural entre os alunos, estabeleceu-se que pelo menos 70% dos alunos da escola a ser avaliada, deve estar acima destes níveis. Para finalizar, o Ministério afirma que para estes resultados auxiliarem pedagogicamente, é preciso identificar e descrever itens acertados pelos alunos com nota no ponto que se quer interpretar.

Em nível estadual, o SARESP (1996) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término do terceiro, quinto, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e do último ano do Ensino Médio. É considerado um instrumento cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala que permite acompanhar a evolução da qualidade do sistema de ensino ao longo dos anos. A escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é construída a partir dos resultados da aplicação do método estatístico de análise dos resultados denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Vale ressaltar que, anualmente são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, destacando a importância de uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica como apoio às referências da avaliação e priorizando as bases do conhecimento, das habilidades e competências a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos nas escolas. Deste modo, é fundamental que se tenha uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas para a operacionalização do currículo e da avaliação como meio de orientar e organizar os projetos pedagógicos em cada escola.

1.4 Pesquisa sobre linguagem escrita

O objetivo deste tópico é relatar pesquisas que foram realizadas e que mostram, pelos resultados obtidos, a contribuição que a intervenção, por meio de planejamento, tradução e revisão de textos pode oferecer àqueles que pretendem produzir um texto com qualidade. Nas duas últimas décadas, uma revisão sobre o que tem sido pesquisado em relação à escrita no Brasil, no contexto educacional, permite observar categorias diferentes de estudos referente à produção de textos e, propriamente, à escrita. Pode-se observar, nos relatos de pesquisas que distintas relações têm sido investigadas; uma delas é a relação entre oralidade e escrita, que demonstram a interrelação entre o discurso e a produção escrita, destacando que, a utilização de formas linguísticas não-padronizadas, pode dificultar a escrita correta em crianças (Salgado & Capellini, 2004; Guimarães, 2005; Galvão & Batista, 2006).

Outra fonte de preocupação de alguns pesquisadores (Zucoloto & Sisto, 2002; Cunha & Santos, 2006) é a relação entre compreensão em leitura e produção escrita. Observa-se que, quanto menor a compreensão em leitura, maior o número de problemas na escrita e que, a existência de diferenças entre habilidades de ler e escrever devem ser contempladas na utilização de metodologias para o ensino de cada uma delas, pois nota-se um desempenho mais elevado em leitura do que em escrita (Zanella & Maluf, 2004). Destaca-se, também, o estudo das dificuldades apresentadas por alunos na aprendizagem da escrita, uma vez que, tais estudos investigam essas dificuldades com algumas variáveis afetivas e sociais. A relação entre autoconceito e dificuldades de aprendizagem em escrita tem mostrado que um autoconceito negativo está relacionado a maiores dificuldades. Schiavoni e Martinelli (2005) investigaram a relação entre percepção de alunos sobre as

expectativas de professores e dificuldades na aprendizagem da escrita, constatando que níveis mais altos de dificuldades relacionam-se à percepções mais negativas. Os resultados, de uma forma geral, apontam à existência de relação entre habilidades sociais e acadêmicas na área da escrita.

A influência de diversas situações na produção escrita é um aspecto que tem sido investigado. Visando estudar o efeito de diferentes situações de produção de escrita de histórias de crianças, Spinillo (1991) realizou um estudo comparando o desempenho de crianças à produção de narrativas orais, por meio de duas condições experimentais diferentes. Numa delas, a criança produziria uma história a partir de uma representação pictográfica, um desenho feito por ela mesma. Em outra, a criança era solicitada a produzir uma história qualquer representação pictográfica. As histórias foram analisadas e categorizadas em função da estrutura narrativa que apresentavam, quanto à utilização de recursos coesivos e quanto ao grau de contextualização. Os resultados indicaram um efeito significativo da representação pictográfica sobre a produção das histórias. Aquelas que foram produzidas embasadas no desenho demonstraram características da linguagem oral e foram contextualmente dependentes da representação pictográfica. De outra forma, as produções realizadas na ausência de tais representações apresentaram características peculiares à organização da linguagem escrita, estando presentes convenções e construções próprias do estilo solicitado, que foi o estilo narrativo. De forma semelhante, Silva e Spinillo (2000), utilizando teste convencional, aplicaram quatro produções textuais, sendo uma produção livre; uma produção oral-escrita; uma reprodução de uma história ouvida e uma produção a partir de sequências de gravuras. Os resultados apontaram que as histórias mais elaboradas, produzidas pelas crianças menores, foram aquelas feitas a partir da história ouvida e da sequência de gravuras. Entre as crianças das séries mais adiantadas,

este efeito não foi observado, pois as produções apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

Leitão e Almeida (2000) estudaram a habilidade de crianças de segunda, quarta e sétima séries do ensino fundamental gerar contra-argumentos em seus textos. Os resultados indicaram que ocasionalmente apareceram nos textos dos alunos da segunda série e que, tornou-se sistemático, somente a partir da quarta série; quanto à idade e escolaridade, foram registrados progressos no número de contra-argumentos examinados num mesmo texto.

Pinheiro e Neves (2001) desenvolveram um teste experimental para avaliação de leitura e escrita em alunos da 1^a à 4^a série do ensino fundamental numa escola de Minas Gerais. O estudo teve como objetivo analisar as bases teóricas para elaboração das listas de palavras reais e de não-palavras, utilizadas num ditado, considerando letra/som e som/letra como uma variável indispensável. O teste de Pinheiros é composto por 96 palavras reais (PRs), variando em frequência de ocorrência, em comprimento e regularidade de ortografia e 96 não-palavras (NPs) foram construídas com a mesma estrutura ortográfica, variando em comprimento (4-7 letras). As análises estatísticas foram conduzidas individualmente e procuravam efeitos de regularidade ortográfica, lexical e de frequência, denominados efeitos linguísticos; os procedimentais que são os efeitos de comprimento. O resultado apontou que, na escrita a variável regularidade apresentou um resultado significativo para as palavras reais; as palavras irregulares resultaram em mais erros do que nas palavras regulares nos dois níveis de frequência e em cada série, especificadamente. Demonstrou, também, que em português, a variável regularidade pode trazer maiores implicações para a escrita do que para a leitura.

Com o propósito de verificar diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, social, familiar, escolar e pessoal de

alunos do Ensino Fundamental, Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) desenvolveram uma pesquisa, utilizando uma escala para avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita, o Instrumentos e Critérios de Avaliação e a Escala de Avaliação de Autoconceito, para avaliação do autoconceito. A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do Ensino Fundamental de 4 escolas municipais em Campinas/SP. 52% dos alunos eram do sexo masculino. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, verificando-se que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito.

Importante ressaltar que, de acordo com os autores, crianças com autoconceito positivo acreditam mais em suas potencialidades, confiam mais em si próprias e, por enxergar o erro como um aprendizado, não temem o erro e procuram evitar situações que coloquem em risco sua integridade física e psíquica.

Salles e Parente (2007) pesquisaram a leitura e a escrita como atividades complexas, numa abordagem neuropsicológica cognitiva, utilizando o uso das rotas de leitura em voz alta e a escrita de palavras isoladas. Participaram desse estudo, 109 crianças da 2ª série do Ensino Fundamental, de cinco escolas estaduais de uma cidade do Rio Grande do Sul, com idades entre 7,6 e 13,0 anos (Média = 8,44 anos; desvio padrão= 0,73), sendo 54 meninas e 55 meninos. Os instrumentos aplicados foram Avaliação da leitura em palavras isoladas, que avalia a precisão da leitura oral das palavras e Avaliação da escrita de palavras isoladas, realizada com uma tarefa de ditado.

O estudo mostrou que crianças de 2ª série usam a mesma rota de leitura e de escrita de palavras isoladas, mas dando preferência a rota fonológica e, principalmente aponta a importância da rota fonológica quando inicia-se o processo de desenvolvimento da leitura e

da escrita. Na amostra estudada foram encontradas variabilidade de escores, sugerindo a possibilidade de existir mais de uma forma de estratégias de leitura e escrita para cada série escolar.

Gomes e Correa (2005) realizaram uma pesquisa com finalidade de estudar a dificuldade na produção e compreensão de textos argumentativos por crianças menores. Os pesquisadores investigaram como alunos de primeira à quarta séries do ensino fundamental julgavam o texto argumentativo em comparação à outros gêneros textuais, a partir da função desempenhada pela argumentação do convencimento. Apresentaram às crianças cinco tipos textuais diferentes, sendo apenas um deles argumentativo; a partir de então, solicitaram a elas que escolhessem dois textos, sendo um que melhor as fizessem entender que não se pode brigar na escola e outro que melhor fizesse outra criança entender que não se pode brigar na escola. Os resultados dessas escolhas indicaram que as crianças não levaram em consideração a estrutura dos textos, assim como não relacionaram ao texto argumentativo a função de persuasão. As escolhas foram mais fortemente orientadas pelos conteúdos dos textos, que provavelmente se relacionavam às opiniões que já possuíam.

Um estudo relativo à avaliação da produção de textos foi realizado por Schiavoni (2009) com o objetivo de verificar os efeitos de uma intervenção educativa, baseada em estratégias de planejamento, tradução e revisão sobre a produção de textos de estudantes do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 28 estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública. No pré e no pós-teste foram aplicados dois instrumentos: a produção de um texto narrativo e um protocolo de investigação de estratégias utilizadas para essa produção. Os resultados revelaram uma melhora significativa na qualidade das produções realizadas pelos estudantes após a intervenção, apontando, também uma mudança no que diz respeito às estratégias de planejamento e de

tradução, sugerindo que os estudantes podem se beneficiar com a instrução de estratégias para a produção de textos.

É notório que, pelo número de pesquisas encontradas, as intervenções educativas na área de produção de textos de alunos das diferentes séries são escassas, tanto no contexto nacional quanto no internacional. Suehiro, Cunha e Santos (2007) em pesquisa de levantamento identificaram que as publicações sobre a escrita se concentram nos anos de 2003 a 2005 e que, na região sudeste do país são realizadas a maioria das produções nessa área, onde predominam os artigos do tipo relato de pesquisa, com tratamento quantitativo, estatística inferencial e delineamento correlacional.

Percebe-se que as crianças foram os participantes mais avaliados e que, somente 28,1% dos instrumentos apresentam evidências de validade. Perante esses resultados, acredita-se que mais pesquisas sejam realizadas para analisar esse construto que se faz importantíssimo num momento em que são tão desanimadores os resultados das avaliações da aprendizagem no Brasil (Suehiro, Cunha & Santos, 2007).

A avaliação da escrita por meio de um teste padronizado implica na construção de um teste de desempenho. Os testes de desempenho, conhecidos como testes de proficiência são frequentemente utilizados para mensurar conhecimentos individuais ou importantes habilidades para um determinado trabalho. Esses testes, geralmente apresentam alguns formatos. Tipicamente envolvem questões específicas para determinar o quanto o indivíduo sabe sobre seu trabalho e suas responsabilidades. Tradicionalmente, tem-se administrado no formato papel e lápis, mas fazê-lo no computador está se tornando comum, ressaltando que esse tipo de teste tem validade relativamente alta. Os testes de desempenho requerem que o indivíduo demonstre uma ou mais tarefas de trabalho, onde o uso desses testes oferecem resultados com menos impacto do que os testes de habilidades mentais e testes de

conhecimento, podendo ser, também, mais caro para desenvolver e administrar (U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, 1999).

Capítulo 2. Testagem Dinâmica e Informatizada

2.1 Avaliação e Testagem Dinâmica

Haywood e Lidz (2007) consideram a avaliação dinâmica como mais uma abordagem de avaliação psicológica e educacional, apesar de parecer uma inovação por não ser praticada há mais de meio século. Em abril de 2005, em pesquisa feita pelos autores, 588 citações literárias sobre avaliação dinâmica foram listadas na web, sendo a maioria destas recentes, produzidas há 10 anos.

De acordo com Sternberg e Grigorenko (2002), a avaliação dinâmica é definida como um teste com intervenção instrucional, onde os indivíduos recebem uma série de itens com instruções explícitas. Para os autores, há dois formatos de avaliação dinâmica; o primeiro denominada *sandwich format* que diz respeito à uma instrução entre o pré-teste e o pós-teste, sem intervenção de um examinador e no segundo formato, o *cake format*, a instrução é dada pelo examinador para cada item do teste. Já Tzuriel (2001) a denomina como a avaliação assistida e a considera como “uma avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e solução de problemas por meio de um ativo processo de ensino voltado para modificar o funcionamento cognitivo.” Esse tipo de avaliação difere dos testes convencionais para avaliar produção escrita por seus processos, objetivos, situação de teste, instrumento e interpretação dos resultados.

Haywood e Tzuriel (2002) encontraram conclusões confiáveis derivadas da avaliação dinâmica ou assistida a partir de estudos empíricos da área; o ensino de estratégias lógicas, entre o pré e o pós-teste, leva a uma melhora no desempenho da aprendizagem, diferentemente de um simples conteúdo de ensino, da não-intervenção ou da

falta de pistas para respostas certas (*graduated prompts*). Segundo os autores, o resultado principal de qualquer aprendizagem ou a transferência de estratégias para solução de novos problemas, ocorre mais facilmente, quando o ensino contém estratégias pedagógicas planejadas para essa transferência, confirmando que isso não acontece por acaso.

Os resultados de investigações que adotaram a avaliação assistida ou dinâmica da aprendizagem têm se mostrado positivos na área da matemática e da leitura (Calson, 1983; Fuchs & colaboradores, 2007; Joly & colaboradores, 2007; Joly & Teixeira, 2010), bem como para avaliação cognitiva assistida de crianças com dificuldades de aprendizagem (Ferriolli, Linhares, Loureiro & Marturano, 2001; Gera & Linhares, 2006). O mesmo não se observa na área de escrita de textos.

A avaliação dinâmica prevê um suporte de ensino presencial oferecido por um instrutor preparado e competente para tal fim, objetivando reverter o quadro atual de funcionamento cognitivo do estudante. Diferente da avaliação convencional, a dinâmica inclui a prática orientada de assistência, regulamentada por diretrizes de ensino-aprendizagem, direcionada para revelar níveis mais altos no desempenho de cada participante (Linhares, 1995).

Outra perspectiva a ser considerada segundo Linhares, Maria, Escolano e Gera (1998) na avaliação dinâmica são as quatro dimensões primordiais para sua caracterização: a interação, o método, o conteúdo e o foco. Quanto à interação, a avaliação pode ser reconhecida nas ações entre o participante e o examinador; no que se refere ao método, a avaliação pode ser delineada de diferentes modos, dependendo do nível de estruturação da interação e do modo de incorporar as intervenções de auxílio; no conteúdo, a avaliação dinâmica pode ser feita em situações envolvendo tarefas como os testes psicométricos de

inteligência e, por último, o foco se dá por meio do desempenho potencial, a quantidade e tipo de ajuda necessária para atingir um desempenho mais alto e resposta ao auxílio.

No entendimento de Sternberg e Grigorenko (2002) não há similaridade entre Teste Dinâmico e Avaliação Dinâmica. Compreende-se como Teste Dinâmico, muitos dos procedimentos utilizados na avaliação, envolvendo, além de testes, projetos, entrevistas, outras formas de avaliação. O objetivo deste é avaliar se o participante irá mudar perante uma oportunidade que lhe for oferecida e como essa alteração irá acontecer, enquanto que a avaliação dinâmica está naturalmente relacionada com a intervenção.

No teste dinâmico, cada examinando é exposto a um ou mais itens, entretanto, ao invés de avaliar somente o desempenho inicial (pré-teste), são considerados também os resultados após uma intervenção. Nesta ação, o examinando será ensinado pelo examinador como resolver melhor cada um dos itens, podendo a aprendizagem ser um produto do resultado final, apresentando uma diferença entre o resultado do pré e do pós-teste; ao contrário da avaliação convencional, que enfatiza as aprendizagens anteriores, o teste dinâmico dá importância ao potencial de aprendizagem (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Haywood e Lidz (2007) sugerem que a avaliação dinâmica deva ser utilizada quando resultados padronizados e/ou testes normativos refletem desempenhos baixos e não estão de acordo com informações de outras fontes; quando há problemas de linguagem, como vocabulário impróprio, diferenças entre a linguagem infantil com a linguagem escolar; se há diferença cultural, no caso, uma imigração e se há distúrbio emocional, atraso mental, déficit de motivação ou desvio de personalidade. Em todas essas situações, o objetivo da avaliação dinâmica é identificar obstáculos para uma aprendizagem mais efetiva e descobrir caminhos que superem essas dificuldades, sugerindo, também que o que se deve fazer para eliminar predições pessimistas feitas a partir dos resultados básicos dos

testes padronizados e normativos. Observar-se-á se a quantidade de intervenções que serão necessárias para se obter uma melhoria significativa e os prováveis efeitos que essa prática ocasionará na aprendizagem.

2.2 Estudos com avaliação dinâmica

Considerando os pressupostos que norteiam a Avaliação Dinâmica, Ferrioli, Linhares, Loureiro e Maturano (2001) buscaram encontrar indicadores de potencial cognitivo de crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, utilizando avaliação de inteligência pelo Raven e avaliação dinâmica pelo Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Diversas – Pbfd.

Foram avaliadas, por pesquisadores, 20 crianças de 8 a 11 anos, encaminhadas para atendimento psicológico na área da Saúde, onde aplicou-se o Pbfd antes e após uma intervenção psicopedagógica de curta duração (avaliação dinâmica). Houve variações nos perfis de desempenho cognitivo, indicando diferenças individuais quanto às dificuldades e recursos cognitivos na avaliação dinâmica, nos momentos da avaliação e da reavaliação. O grupo foi dividido em subgrupo de estudantes que necessitavam de pouca ajuda e de um que precisava de mais assistência para implementar estratégias eficientes na resolução dos problemas apresentados. A avaliação Dinâmica possibilitou melhor caracterização do potencial cognitivo do que no Raven.

Moore-Brown, Huerta, Uranga-Hernandes e Peña (2006) iniciaram um estudo, com o objetivo de utilizar a avaliação dinâmica para avaliar crianças com dificuldades em leitura. O programa piloto contava com 21 crianças que foram testadas nas áreas do cognitivo, acadêmico, processamento, adaptação e linguagem; os resultados demonstraram

que o processo de avaliação dinâmica contribuiu à compreensão macro de estudantes e seus desafios, permitindo também a observação sistemática de áreas que afetam o aprendizado do estudante que tipicamente não é considerado medida padrão.

Com o intuito de implementar o procedimento de avaliação dinâmica numa área do currículo básico, sendo esta o inglês como uma língua estrangeira, Kozulin e Garb (2002) selecionaram um grupo de 23 alunos que reprovaram numa prova de compreensão de língua estrangeira e aplicaram um pré-teste, uma fase de aprendizagem e um pós-teste. Na comparação do desempenho do pré e do pós-teste dos alunos, verificou-se que a média da pontuação melhorou, o que indica que muitos se beneficiaram da intervenção e que adquiriram estratégias para um novo texto.

Como tal resultado não reflete a aprendizagem potencial dos estudantes, desenvolveu-se um método de contagem que fornece uma base teórica para distinção entre o aluno com grande potencial de aprendizagem para aquele com baixo potencial. Estudantes com desempenho idêntico no pré-teste obtiveram uma pontuação diferente no pós-teste, confirmando o valor prático da avaliação dinâmica do inglês como língua estrangeira porque fornece informação sucinta sobre as várias necessidades de aprendizagem dos alunos que têm o mesmo padrão no desempenho inicial, indicando que a avaliação dinâmica fornece, de fato, informação no potencial de aprendizagem dos estudantes.

Tzuriel e Kaufman (1999) realizaram um estudo, objetivando examinar a relação entre a experiência de aprendizagem mediada e a modificação cognitiva entre crianças que sofreram alterações culturais. A pesquisa deu-se com crianças etíopes imigrantes que se adaptaram à sociedade israelense, testadas no contexto da avaliação dinâmica. Fez-se a comparação entre dois grupos de crianças; um grupo com 29 alunos da primeira série de

imigrantes etíopes e outro com 23 crianças nascidas em Israel, utilizando, para isso, as Matrizes Progressivas de Raven, pelo Teste de Modificação Cognitiva Analógica e pelo Teste de Modificação de Pensamento Inferencial, sendo os dois últimos, desenvolvidos a partir do conceito da avaliação dinâmica. Houve diferenças significativas nos grupos com resultados do Raven e nos escores de pré-ensinamento de ambos os medidores de avaliação dinâmica, indicando superioridade no grupo de crianças nascidas em Israel. No entanto, o grupo etíope diminuiu essa diferença após um curto, mas intenso processo de ensinamento e teve desempenho nos mesmos níveis no pré-ensinamento e nas tarefas de transferência.

Estudos no contexto educacional têm mostrado as vantagens da avaliação dinâmica em relação à tradicional, por permitir avaliar a possibilidade de mudança, no indivíduo, a partir de pistas pontuais e *feedback*, estimando-se seu potencial de aprendizagem. Nesse sentido, Joly e cols. (2007) desenvolveram um estudo com 53 estudantes da 2ª série (22,64%), 3ª (30,18%) e 4ª série (47,18%) do ensino fundamental em uma escola pública paulista, com idades entre 8 e 11 anos ($M=9,53$; $DP=0,97$), sendo 54,7% do sexo feminino. Analisou-se o efeito do módulo instrucional sobre o desempenho e sua relação com desempenho cognitivo e habilidade em decodificação do código linguístico.

Preliminarmente foram avaliadas as habilidades de resolução de problemas por meio das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial e a decodificação da linguagem escrita utilizando o Teste de Compreensão em Leitura Silenciosa- TeCoLeSi. Posteriormente, foi aplicada a ADL no laboratório de informática da escola, onde as aplicações foram coletivas, realizadas em dias separados e duraram aproximadamente 20 minutos cada uma, havendo prévia autorização dos responsáveis pelos participantes.

Verificou-se um desempenho cognitivo médio (Raven) de 26,36 ($DP=5,7$) para todos os participantes, classificado como superior, constatando-se que os participantes, em

média, reconhecem os padrões formais da linguagem escrita, pois apresentaram um desempenho médio alto no TeCoLeSi ($M= 63,47$; $DP=4,75$). Houve diferença significativa por série para o desempenho em compreensão em leitura, considerando as variáveis relativas às habilidades cognitivas gerais e decodificação como covariantes na análise estatística multivariada realizada (MANOVA). Tal resultado não foi verificado no pré-teste, o que indica que houve efeito do módulo instrucional sobre a compreensão, apesar de não ser estatisticamente significativa.

O melhor desempenho em compreensão foi dos participantes de 4ª série, não se constatou diferença significativa entre o desempenho no pré e pós-teste da prova de compreensão em leitura (Cloze) para nenhuma série. Apesar disso, verificou-se correlação positiva e significativa para compreensão (pós-teste) com decodificação na 2ª série e com habilidades cognitivas gerais para 3ª e 4ª séries. Isso pode indicar que o módulo instrucional mobiliza habilidades cognitivas gerais no indivíduo, permitindo que outras habilidades, como compreensão em leitura, possam se expressar posteriormente com um diferencial, como consequência dessa intervenção, para crianças que já superaram a fase de decodificação no processo de leitura e escrita.

Em seu estudo, Nascimento (2008) teve por objetivo a construção e análise de algumas propriedades psicométricas, de um teste dinâmico informatizado do raciocínio indutivo para crianças. Participaram 320 crianças de 7 a 11 anos de idade. A primeira parte desse estudo envolveu a construção dos itens e da intervenção que compuseram o teste dinâmico, bem como o desenvolvimento do *software* do teste. Com o teste dinâmico informatizado prosseguiu-se à segunda parte do estudo, com o objetivo de investigar a precisão, a capacidade do teste em mensurar potencial de aprendizagem e verificar evidências de validade baseada na estrutura interna, por meio da análise fatorial; outras

variáveis foram analisadas, utilizando a Prova de Raciocínio Abstrato-RA da BPR-5i que avalia raciocínio indutivo, o Teste de Geração Semântica que avalia controle inibitório, o Teste Stroop que mensura atenção seletiva e a nota escolar para verificar desempenho acadêmico. Por fim, foi averiguada a validade incremental do teste dinâmico para prever desempenho acadêmico. Os principais resultados apontaram baixa precisão do pré e pós-teste provavelmente pela baixa quantidade de itens, bem como capacidade do teste dinâmico em mensurar potencial de aprendizagem para resolução de tarefas com raciocínio indutivo. Houve pouca evidência de validade teste-critério com os testes RA e Stroop, mas grande relação com desempenho acadêmico, validade essa que foi reforçada pela validade incremental do teste dinâmico em prever desempenho acadêmico.

Os estudos descritos neste tópico demonstram os caminhos que têm sido percorridos nas investigações sobre a produção de textos no contexto nacional e internacional. Percebe-se, pela quantidade de pesquisas apresentadas, que não se tem dado atenção especial a essa questão, fato que se torna mais evidente quando se compara ao que vem sendo investigado na área da leitura. Há de se considerar, também, que existem poucas experiências com instrumentos padronizados de avaliação de desempenho escolar das habilidades básicas, no Brasil, em especial incluindo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

2.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a avaliação escrita

Joly (2002) apresenta a tecnologia como um dos melhores recursos para capacitação de alunos em leitura e escrita, pois pelo uso de programas específicos de computador pode-

se estabelecer uma conexão entre um livro ou conteúdo a ser estudado e atividades de escrita, as quais são realizadas com recursos extremamente motivadores e criativos como, edição, organização e estruturação sintática e gramatical, animação, cores, som e outros. As características básicas de um texto eletrônico são: poder ser ampliado, modificado, programado, articulado, investigado e desmontado. É fundamental ter critérios para avaliar e selecionar os textos eletrônicos em situação educacional, a fim de que eles atendam às características de aprendizagem e não sejam apenas um recurso atrativo no tocante às suas características físicas.

Joly e Noronha (2006) revelam que, para avaliar os diferentes aspectos psicológicos, desenvolveu-se uma gama de softwares nacionais e internacionais. Os primeiros testes psicológicos informatizados surgiram nos Estados Unidos na década de 1950 e, no Brasil isso se concretizou somente após a década de 1990, com o intuito de calcular a soma dos resultados e padronizá-los de uma maneira mais precisa e eficiente. As autoras salientam que, no âmbito nacional, os testes informatizados ainda não são comercializados e utilizados tanto quanto os testes convencionais, concluindo que essa escassez é porque os testes não possuem características psicométricas próprias para avaliarem as habilidades especificamente e por não comprovarem confiabilidade dos construtos que serão investigados.

Os testes informatizados apresentam aspectos positivos, como rapidez na coleta de dados, custo reduzido e segurança nas respostas e na correção, mas também destacam-se pontos negativos quando se tratam das questões relativas às dificuldades de acesso à internet, desconfiança no instrumento e ansiedade dos testandos. Indiferentemente aos dois aspectos descritos acima, a utilização dos testes informatizados é crescente nos contextos da avaliação psicológica, onde se faz indispensável utilizar critérios simples e claros,

objetivos e dinâmicos, criando-se também, recursos visuais e sonoros que facilitem a testagem de habilidades cognitivas (Adánez, 1999).

Devido à falta de estudos que apresentem instrumentos informatizados de avaliação na aprendizagem da atividade de produção de textos no contexto escolar por meio da avaliação dinâmica, assim como na participação social do exercício da cidadania dos indivíduos, Joly e Schiavoni (em desenvolvimento) construíram o TIDE, sendo este instrumento utilizado para realização do presente estudo.

Isto posto, o Teste Informatizado e Dinâmica de Escrita (TIDE) se classifica como um teste informatizado, uma vez que sua organização, aplicação e correção são feitas por computador (Adánez, 1999). Vale lembrar que alguns estudiosos apontam critérios para a construção de testes informatizados, como definir uma estrutura lógica simples e objetiva à apresentação de instruções, itens, forma de responder, formatação (tela, letra e cores) e tempo de apresentação dos itens (Adánez, 1999; Olea, Ponsoda & Prieto, 1999).

Buscando evidências de validade de conteúdo para o Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita, um estudo foi conduzido para realizar tal validação por Joly e Schiavoni (em desenvolvimento). Participaram da pesquisa quatro especialistas na área de construção, padronização, validação e revisão de instrumentos de avaliação psicológica, três professores de ensino fundamental e nove estudantes regularmente matriculados em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, sendo três alunos de cada um dos três últimos anos do ensino fundamental.

Os professores ficaram responsáveis por avaliar a linguagem e o conteúdo do teste e a estrutura do instrumento; os alunos analisaram a linguagem, estrutura e motivação para o preenchimento. Os resultados dessas avaliações indicaram uma adequação da linguagem, do conteúdo e da estrutura do teste pelos três grupos de juízes. Devido à alta motivação dos

estudantes para o seu preenchimento, sugeriu-se a pertinência desse instrumento em relação à validade de seu conteúdo.

Considerando-se o uso mais frequente dos computadores no contexto educacional, faz-se necessário a realização de pesquisas voltadas para analisar essa tecnologia enquanto facilitadora da aquisição de competência em leitura e escrita. Os objetivos do presente estudo são buscar evidências de validade do TIDE para escolares do 6º e 9º ano e caracterizar seu desempenho em produção escrita num teste dinâmico. A evidência de validade de estrutura interna foi verificada por meio da análise do desempenho no módulo inicial em relação ao final e da relação de cada etapa e do escore global da prova. Buscou-se evidências de validade por meio de um critério externo pela diferença no desempenho dos participantes do TIDE em função da escolaridade, idade, gênero e escola frequentada. A evidência de validade em função da relação com outra variável foi dada pelo escore de desempenho do TIDE em função do rendimento acadêmico.

Capítulo 3. Método

3.1 Participantes

Participaram 127 estudantes do 6º ($n=62$) e 9º ($n=65$) anos com idade entre 10 e 15 anos ($M=12,15$; $DP=1,63$), sendo 53,7% do sexo feminino. Os estudantes frequentaram regularmente duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, escolhidas pelas notas do SARESP, uma com o melhor desempenho denominada Escola 1 ($n=80$) e outra com desempenho inferior como Escola 2 ($n=47$).

Tabela 1.

Distribuição de frequência e porcentagem do número de participantes por escolaridade e idade

Escola	Idade	Escolaridade				Total	
		6º ano		9º ano		f	%
		f	%	f	%		
1	10 e 11	39	92,9	1	2,6	40	50,0
	12 e 13	3	7,1	18	47,4	21	26,2
	14 e 15	0	0,0	19	50,0	19	23,8
	Total	42	100,0	38	100,0	80	100,0
2	10 e 11	17	85,0	0	0,0	17	36,2
	12 e 13	3	15,0	12	44,4	15	31,9
	14 e 15	0	0,0	15	55,6	15	31,9
	Total	20	100,0	27	100,0	47	100,0

A Tabela 1 representa a distribuição de estudantes por idade em função da série (6º e 9º ano) e da escola em que o estudante está matriculado. Observa-se que as idades foram divididas em 3 grupos, sendo, de 10 e 11 anos o primeiro, de 12 e 13 anos, e de 14 e 15 anos o último. Há maior concentração de estudantes com idades entre 10 e 11 anos no 6º

ano para as duas escolas. Já no 9º ano os estudantes concentram-se entre 12 e 15 anos, revelando adequação idade-nível de ensino.

3.2 Instrumentos

Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita – TIDE (Joly & Schiavoni, em desenvolvimento)

O TIDE é um instrumento destinado para a avaliação dinâmica, considerando os pressupostos teóricos e/ou modelos de Sternberg e Grigorenko (2002), que conta com pré-teste –módulo instrucional – pós teste. O instrumento apresenta uma proposta de intervenção baseada na instrução de estratégias para a produção de texto, avalia as mudanças ocorridas nos textos escritos por estudantes, após terem sido submetidos a essa intervenção, em comparação com as produções realizadas antes dela, considerando-se a quantidade de palavras escritas, erros ortográficos, adequação temática-texto, sequência lógica, coesão e coerência (Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn & Stetson, 1983; Santos & Navas, 2004; Chevrie-Muller, 2005).

Ao aplicar o pré-teste, verifica-se o desempenho que os participantes apresentam em relação à escrita de textos narrativos por meio de alguns itens. O módulo instrucional oferece estratégias que facilitam a aprendizagem da escrita de textos, conforme propõe Hayes e Flower (1980a) e Bereiter e Scardamalia (1986). Está fundamentado nos processos de planejamento, tradução e revisão. O pós-teste, reformulado em relação ao texto inicial, tem como propósito, avaliar o desempenho do participante após ter sido disponibilizada a instrução mencionada, favorecendo a observação de eventuais alterações, caso elas existam, comparando-as ao desempenho da escrita inicialmente apresentado.

No primeiro momento - pré-teste, o educando é convidado a produzir um texto narrativo sobre um tema proposto – “Herói por um Dia”. Após essa primeira produção, o estudante é orientado a revisar o que foi escrito, pela leitura do próprio texto. A escolha do gênero narrativo deu-se devido a importância que essa escrita tem ocupado no currículo do Ensino Fundamental (Secretaria de Educação Fundamental, 1997; Silva & Spinillo, 1998) e por ser uma das estruturas textuais mais simples de acordo com Citoler (1996).

A partir disso, no módulo instrucional, há itens referentes a estrutura e elementos essenciais da narrativa (Stewart, 1985; McCarthy, 1968): personagens, cenário, situação ou problema, resposta ao mesmo, ação, reação dos personagens e solução de problemas. No que diz respeito aos personagens, o participante deve se atentar àqueles que são principais e aos secundários, descrevendo suas características físicas, idade, situações que vivem na história e ocupações; em relação ao cenário, deverá haver descrição e planejamento do local onde se passa a história. O módulo instrucional também conduz o educando a pensar e sugerir soluções para as situações/problemas que os personagens enfrentam.

Cada elemento da narrativa (e.g. personagem, cenário) possui um número de itens específicos em forma de questões que são de resposta obrigatória. A cada conjunto de itens respondidos por elemento da narrativa corresponde uma cor. O respondente deve analisar suas respostas comparativamente ao conteúdo de seu texto inicial para cada elemento da narrativa. Se o conteúdo planejado estiver presente, o respondente informa após a análise e prossegue para o elemento 2; caso não esteja contemplado tal conteúdo no texto inicial de modo integral ou parcial, deve ser inserido e aparecerá na tela com cor, indicando que houve alteração. Esse procedimento acontece para cada um dos elementos da narrativa descritos anteriormente. Ao final da alteração do texto inicial a partir das respostas às questões que são consideradas pistas estratégicas para que o respondente analise se cada

elemento da narrativa está presente ou não na sua produção textual, é solicitada a leitura do texto reformulado e revisado, a fim de que seja identificada a necessidade de alterações de conteúdo, ortográficas, gramaticais, sequencia lógica visando a coerência e coesão textual. Após análise do conjunto de respostas para cada um desses elementos, o participante deve incluir e/ou modificar as informações que julgar necessário; além disso, ele será instruído a verificar se as palavras estão escritas corretamente, se deseja acrescentar mais informações, se o que escreveu faz sentido e por último, revisará cuidadosamente seu texto, após ter participado do módulo instrucional, no final o teste oferece várias estratégias para incentivar o processo de revisão de textos, que será salva e constituirá a avaliação final como texto final.

Durante a aplicação do instrumento, é gerado um banco de dados por respondente incluindo caracterização por um protocolo, idade, escolaridade, sexo e data de aplicação. É gravado o texto inicial, a última versão do texto final e as perguntas que foram respondidas pelos estudantes durante a intervenção.

Os textos devem ser avaliados por dois juízes independentes, cuja precisão considerada é a partir de 0,70, dada a natureza da atividade. São considerados o número de palavras, os erros ortográficos, a sequência lógica (início, desenvolvimento e final) e a relação do Título “Herói por um dia” e as inclusões realizadas por elemento da narrativa com o conteúdo do texto para cada uma das versões (texto inicial e texto final). Atribui-se um ponto por vocábulo escrito ortograficamente correto e um ponto para cada um escrito incorretamente. No tocante à sequencia lógica e adequação titulo - temática deve ser seguido um crivo de correção, que pontua 0 (para não atendeu a solicitação), 1 (para atendeu parcialmente a solicitação) e 2 (para atendeu totalmente a solicitação), com escore máximo de 6 pontos para sequência lógica e 1 ponto para relação titulo - temática. Para fins

de definição de escore para análise estatística é eleita a mais alta nota dada pelos juízes atribuída para cada item avaliado. Para cada elemento da narrativa alterado foi atribuído 1 ponto, assim a pontuação máxima possível é 8 pontos em relação às alterações no texto final.

Rendimento acadêmico: Foi utilizada a média aritmética das notas dos quatro bimestres de 2012, atribuídas pelos professores de Língua Portuguesa aos alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas municipais. O mesmo professor ministrava as aulas de Língua Portuguesa no 6º e 9º ano de cada unidade escolar. As escolas forneceram as notas dos participantes.

3.3 Equipamentos

Foram utilizados microcomputadores com capacidade de hardware básica (1 GB de memória; 100 GB de disco; Windows XP) para suportar o aplicativo. Um técnico de informática instalou o software do TIDE em cada computador do laboratório no dia anterior à aplicação e, após o término, os aplicadores salvaram os documentos resultantes por participante disponível em um banco de dados gerado automaticamente pelo software num disco removível e excluíram o instrumento do computador.

3.4 Procedimentos

3.4.1 Procedimento de Coleta de Dados

Foi realizado contato com as direções das escolas, solicitando autorização para a pesquisa. Em seguida, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética e aprovado (CAAE: 0257.0.142.000-10). Após a aprovação, houve agendamento nas escolas para aplicação da pesquisa e enviado aos pais ou responsáveis pelos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando autorização para a participação de seus filhos na pesquisa. Participaram do estudo somente os alunos que entregaram o TCLE assinado. A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente no laboratório de informática das escolas, com no máximo 15 crianças, por avaliação, que realizaram-na em computadores individualmente, em horário escolar, após terem sido dadas as instruções necessárias e esclarecidas as dúvidas. Acompanharam a aplicação dois aplicadores devidamente treinados. A aplicação durou 75 minutos, em média.

3.4.2 Procedimento de Análise de Dados

Visando atender os objetivos do presente projeto, a análise de dados foi realizada por meio de estatística descritiva do escore de cada etapa do TIDE e inferencial. Foi verificada a correlação entre o escore total do TIDE com rendimento acadêmico por meio do Coeficiente de correlação de Pearson visando identificar evidências de validade por meio de variável externa. A diferença entre o pré e o pós-teste do TIDE foi verificada pelo Teste *t de Student* com amostras pareadas como critério de validade para a estrutura interna do TIDE. Foi analisado se as variáveis idade, série, gênero e escola frequentada revelavam diferenças relativas ao desempenho médio dos participantes no TIDE, por meio da Análise

Multivariada de Médias (MANOVA) a fim de identificar evidências de validade de critério para desenvolvimento e escolaridade.

Capítulo 4. Resultados e Discussão

Os dados interpretados de acordo com instruções do instrumento foram organizados em uma planilha do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0 da Data Mining and Statistical Solutions – DMSS, 2012) e submetidos à análise descritiva e inferencial, conforme os objetivos desse estudo. Inicialmente, foram apresentados os valores descritivos e inferenciais da análise do número de palavras do texto inicial e do final realizado pelos estudantes. Posteriormente, foram apresentadas as análises descritivas e inferenciais do número de erros e porcentagem de erros em relação ao número de palavras para os textos inicial e final. Em seguida, foram apresentadas as estatísticas descritivas e inferenciais das análises realizadas por juízes quanto à sequência lógica dos textos inicial e final. E por fim, a diferença de desempenho entre módulo inicial e final.

As análises do conteúdo das produções iniciais e finais de cada participante foram realizadas por dois juízes independentes de acordo com os critérios específicos do TIDE para interpretação dos dados quanto à sequência lógica e relação título-temática, anteriormente descritos. Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas de 0,52 e 0,67 para todas as avaliações entre o primeiro e o segundo avaliador. Apesar da magnitude das correlações ser inferior a 0,70 (Marôco, 2010), dos itens, pode-se constatar evidências de validade de conteúdo por meio das análises entre juízes considerando os critérios de correção da prova (Urbina, 2007).

Nota-se que a média do número de palavras escritas no texto inicial foi de 219,0 ($DP=156,58$) com mínimo de 45 palavras e máximo de 1111 palavras, enquanto que no texto final a média foi de 244,66 ($DP=165,80$) palavras escritas, com o mínimo de 57 e

máximo de 1161 palavras. Em relação à porcentagem do aumento de palavras entre o texto inicial e final, observa-se um aumento médio de 15,21% ($DP=29,44$). Cabe ressaltar que se espera que durante o Módulo Instrucional haja alterações no texto a fim de revisá-lo, atendendo às orientações de cada item desse módulo. Observaram-se que dentre as mudanças efetivadas houve algumas exclusões de palavras, ocasionando assim as porcentagens negativas anteriormente indicadas. Apesar da narração ser apontada por Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn e Stetson (1983) como um modo de discurso com menor dificuldade para a etapa de escolaridade participante do presente estudo, foi observado uma grande variabilidade de escores indicada pelo desvio padrão no tocante ao número de palavras escritas, tanto no texto inicial quanto no final. Esse resultado corrobora a perspectiva de Citoler (1996) acerca da escrita de textos. Ao lado disso, pode-se hipotetizar que na amostra investigada há escritores com maior dificuldade de análise crítica da linguagem escrita do que escritores hábeis, como é indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (Brasil, 1997) e corroborando os índices do IDEB (Brasil, 2012) e do SARESP de 2011 (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2011).

Com o objetivo de verificar as diferenças entre o número de palavras do módulo inicial em relação ao final para o resultado de todos os participantes da pesquisa foi aplicado o teste t de *Student* para amostras pareadas, o qual indicou diferença estatisticamente significativa ($t [126]=-8,064$; $p<0,001$) e correlação com magnitude forte e positiva ($r=0,97$; $p<0,001$) e estatisticamente significativas entre os textos dos módulos inicial e final. Constatou-se, portanto, evidências de validade para a estrutura interna do TIDE (Urbina, 2007). O aumento no número de palavras se deu considerando que o teste proporciona momentos em que o texto seja analisado considerando um planejamento

relativo à estrutura narrativa, revisto e reescrito, corroborando os modelos de Flower (1979) e Hayes e Flower (1980).

Tabela 2.

Diferença no número de palavras dos textos inicial e final por escola e análises estatísticas pelo Coeficiente de correlação de Pearson e Teste t de Student para amostras pareadas

Escolas	Número de palavras	Média	DP	r	p	t	p
Escola 1	Módulo inicial	197,76	117,11	0,97	<0,001	-6,162	<0,001
	Módulo final	219,00	127,12				
Escola 2	Módulo inicial	248,13	195,71	0,97	<0,001	-5,441	<0,001
	Módulo final	279,84	203,39				

Na comparação por escola foi também aplicado o teste *t* de *Student* para amostras pareadas e o resultado é apresentado na Tabela 2. Observa-se que a escola com menor nota no SARESP (Escola 2) apresentou média maior em relação ao número de palavras no módulo inicial e no final em relação a Escola 1. O teste *t* de *Student* para amostras pareadas indicou que tais diferenças são estatisticamente muito significativas. Nesse sentido, a tarefa de planejar, traduzir e revisar foi mais eficaz para os estudantes da escola com menor desempenho no SARESP que mostraram realizar uma produção com maior número de vocábulos nos dois módulos. Tal aspecto pode revelar que houve maior planejamento cognitivo, vocabulário mais amplo em função da temática proposta, dentre outros elementos que diferenciam uma produção escrita mais elaborada conforme (Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn e Stetson (1983) Chevrie-Muller (2005) na Escola 2. Outra hipótese é que na Escola 2 pode ter havido uma instrução mais específica aos alunos sobre produção de texto narrativo, por exigir maior complexidade estrutural e, por conseguinte, maior

vocabulário e escrita de mais palavras na composição do texto, como afirma Bereiter (1986).

Visando analisar as variáveis idade, sexo e escolaridade em relação ao número de palavras das versões inicial e final dos textos, assim como a porcentagem de aumento desse número entre essas versões, realizou-se uma análise multivariada (*MANOVA*) adotando o nível de significância de 0,05. A Tabela 3 apresenta essa análise.

Tabela 3.

MANOVA para número de palavras e porcentagem de aumento para texto inicial e final considerando-se as variáveis idade, sexo e escolaridade.

Variáveis	TIDE	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Idade	Número de palavras no módulo INICIAL	5	0,773	0,571
	Número de palavras no módulo FINAL	5	1,051	0,390
	Porcentagem de aumento entre módulo inicial e final	5	2,053	0,075
Ano escolar	Número de palavras no módulo INICIAL	1	0,005	0,946
	Número de palavras no módulo FINAL	1	0,016	0,900
	Porcentagem de aumento entre texto inicial e final	1	0,052	0,820
Sexo	Número de palavras no texto INICIAL	1	1,817	0,180
	Número de palavras no texto FINAL	1	3,196	0,076
	Porcentagem de aumento entre texto inicial e final	1	1,561	0,214

Nota-se, na Tabela 3, que não houve diferença estatisticamente significativa para número de palavras em relação às variáveis, idade, série e sexo. Assim, pode-se considerar que no TIDE, tais variáveis não revelaram alteração no desempenho médio dos alunos dessa amostra quanto à produção escrita na perspectiva dinâmica de testagem (Sternberg & Grigorenco, 2002).

Realizou-se também nesse estudo uma avaliação da quantidade de erros ortográficos existentes e cada erro foi pontuado com um ponto. São apresentados os valores descritivos da análise do número de erro do texto inicial e do texto final realizado pelos estudantes.

Em relação ao número de erros, observou-se que no texto inicial eles variaram de 0 a 57, com média de 11,71 ($DP=11,02$), por sua vez, o número de erros no texto final variou de 0 a 79, com média 13,21 ($DP=12,35$). A porcentagem de erros em relação ao número de palavras variou de 0% a 23% tanto para o texto inicial quanto para o final, sendo que a média foi de 6,09 ($DP=4,97$) para o primeiro e 6,20 ($DP=5,05$) para o segundo. Considerando a média geral e o índice obtido pela análise do teste t de *Student* para amostras pareadas os quais indicaram diferenças estatisticamente significativas ($t[126]=-5,122$; $p<0,000$), nota-se que houve mais erros na versão final dos estudantes. O aumento no número de palavras escritas no texto final em relação ao inicial pode levar a um aumento no número de erros, em função da quantidade de palavras. Sob a perspectiva de Santos e Navas (2004), a análise da classificação do sistema de escrita indica maiores dificuldades ortográficas presentes na escrita do português.

Para verificar se haveria diferença de média entre as escolas, em relação aos erros, realizou-se uma análise por meio do teste t de *Student*. A Tabela 4 apresenta os dados dessa análise.

Tabela 4.

Análise estatística da diferença no número e porcentagem de erros dos textos inicial e final por escola.

	Escola	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Erros (inicial)	Escola 1	11,42	11,41	-0,365	0,716
	Escola 2	12,10	10,54		
Erros (final)	Escola 1	12,68	12,37	-0,606	0,545
	Escola 2	13,94	12,39		
Porcentagem erros em relação ao número de palavras (inicial)	Escola 1	6,22	5,10	0,355	0,723
	Escola 2	5,92	4,83		
Porcentagem erros em relação ao número de palavras (final)	Escola 1	6,38	5,29	0,497	0,620
	Escola 2	5,96	4,74		

Apesar da Escola 2 apresentar uma média maior de erros, observa-se que essa diferença não foi estatisticamente significativa. Apesar do conteúdo mais abordado nas escolas ser a pontuação, acentuação e ortografia (Scardamalia & Bereiter, 1986) observa-se um grande número de erros ortográficos nos resultados dos participantes das duas escolas. Tal resultado confirma a pequena porcentagem de escritores hábeis nas duas escolas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (Brasil, 1997), como relatado anteriormente.

A fim de analisar se houve diferenças estatisticamente significativas entre o número de erros nas versões inicial e final dos textos, assim como verificar a porcentagem de erros nas duas versões, considerando as variáveis idade, sexo e escolaridade, realizou-se uma análise multivariada (*MANOVA*) adotando o nível de significância de 0,05. A Tabela 5 apresenta essa análise.

Tabela 5.

MANOVA para número e porcentagem de erros para versão inicial e final do texto, considerando-se o sexo, idade e escolaridade.

Variáveis	TIDE	gl	F	P
Sexo	Número de Erros (inicial)	1	0,190	0,664
	Número de Erros (final)	1	0,285	0,595
	Porcentagem erros (inicial)	1	3,010	0,085
	Porcentagem erros (final)	1	3,069	0,082
Idade	Número de Erros (inicial)	5	0,228	0,950
	Número de Erros (final)	5	0,300	0,912
	Porcentagem erros (inicial)	5	2,189	0,059
	Porcentagem erros (final)	5	2,533	0,032
Ano escolar	Número de Erros (inicial)	1	0,010	0,921
	Número de Erros (final)	1	0,013	0,910
	Porcentagem erros (inicial)	1	0,012	0,914
	Porcentagem erros (final)	1	0,000	1,000

Tabela 6.

Teste Tukey para idade.

Idade	N	Grupos para alpha=0,05		
		1	2	3
13	31	5,14		
14	28	5,31	5,31	
11	28	5,60	5,60	5,60
10	29	6,78	6,78	6,78
15	6		10,17	10,17
12	5			10,52
	<i>p</i>	0,934	0,064	0,059

Não houve diferença estatisticamente significativa para número de erros em relação às variáveis sexo e escolaridade. Constatou-se uma diferença estatisticamente significativa para idade em porcentagem de erros final e marginal para a porcentagem de erros inicial, sendo a diferença observada entre os estudantes de 13 com menor número de erros e os de 12 com maior número de erros (Tabela 6). Tais resultados corroboram o Modelo MNPL de Chevie-Muller (2005), bem como a apropriação dos diferentes modos de discurso (Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn & Stetson (1983) e produção da linguagem (Issler, 1996). Destacam-se as evidências de validade desenvolvimental para o TIDE (Urbina, 2007).

O TIDE, no módulo Instrucional, identifica se o estudante faz alterações no texto nos seguintes elementos da narrativa (McCarthy, 1968): personagem; cenário; situação ou problema; resposta ao problema; ação; solução; reação; revisão. Para cada elemento alterado foi atribuído 1 ponto, assim a pontuação máxima possível é 8 pontos em relação às alterações no texto final propostas no Módulo Instrucional. Constatou-se que houve estudantes (10,9%) que não modificaram nenhum dos elementos da narrativa (escore mínimo=0), enquanto outros, 8,2% dos participantes, modificaram todos os elementos da narrativa (escore máximo=8), e, a média geral de alterações foi de 3,55 ($DP=2,45$). O teste proporcionou aos estudantes alterações quanto ao conteúdo, estrutura e organização do texto, conforme apontam Scardamalia e Bereiter (1986), Brown et al (1992), Amaral e Antonio (1993) e Fiorin e Savioli (1995) como alterações estruturais relevantes.

A despeito disso, a maioria das questões respondidas, por ser obrigatória tal ação para avançar no software, não foram incorporadas ao texto final ao longo do teste. Tais resultados diferem-se do que foi observado no estudo de Schiavoni (2009) que apontou melhora significativa na produção dos estudantes após a intervenção realizada de modo convencional quanto à instrução, assim em relação ao que se espera na testagem dinâmica

(Haywood & Tzuriel, 2002; Sternberg & Grigorenko, 2002). Outros estudos com testagem ou avaliação dinâmica apontam para melhores resultados depois da intervenção (Joly & cols, 2007; Kozulin & Garb, 2002; Linhares, Loureiro & Maturano, 2001; Moore-Brown *et al*, 2006; Tzuriel & Kaufman, 1999). É importante, em função dos resultados obtidos, verificar se as instruções dadas pelo TIDE quanto à incorporação das respostas ao texto são claras e compreendidas pelos respondentes, como foi efetuado por Joly e Schiavoni (McCarthy, 1998).

Realizou-se uma MANOVA para analisar se houve diferenças estatisticamente significativas para as alterações dos elementos da narrativa no texto final considerando as variáveis sexo, idade e escolaridade, adotando o nível de significância de 0,05. A Tabela 7 apresenta esses dados. Não há dados comparativos para esse resultado dada a escassez de investigações de avaliação e testagem dinâmica na produção escrita (Calson, 1983; Ferriolli, Linhares, Loureiro & Marturano, 2001; Gera & Linhares, 2006 Fuchs e cols., 2007; Joly e cols., 2007; Joly & Teixeira, 2010).

Tabela 7.

MANOVA para alterações no texto final em relação ao sexo, idade e série.

Variáveis	TIDE	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sexo	Alterações no texto final	1	1,199	0,276
Idade	Alterações no texto final	5	0,722	0,608
Ano escolar	Alterações no texto final	1	2,090	0,151

Não houve diferenças estatisticamente significativas em função das alterações no texto para as variáveis sexo, idade e escolaridade.

Quanto à variável escola frequentada, em relação ao número de alterações, constatou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as escolas ($t[125]=-2,631$; $p=0,009$). A Escola 2 apresentou média superior ($M=4,16$; $DP=2,73$) que a Escola 1 ($M=3,11$; $DP=2,13$) para as alterações dos elementos da narrativa no texto final. Pode-se supor que na Escola 2 há instrução quanto ao processo de escrita, em especial com ênfase na perspectiva de vários teóricos (Flower & Hayes, 1977; Flower & Hayes, 1980b; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1985).

Tabela 8.

Estatísticas descritivas das pontuações de sequência lógica (início, desenvolvimento e final), relação título-temática e total para a versão inicial e final do texto

Produção Sequência Lógica		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Texto inicial	Início	0	2	1,17	0,68
	Desenvolvimento	0	2	1,52	0,69
	Final	0	2	1,65	0,71
	Relação título-temática	0	2	1,35	0,81
	Total na versão 1	0	8	4,89	2,15
Texto final	Início	0	2	1,41	0,69
	Desenvolvimento	0	2	1,55	0,69
	Final	0	2	1,71	0,66
	Relação título-temática	0	2	1,39	0,81
	Total na versão 3	0	8	5,25	2,20

Na Tabela 8 tem-se os resultados das avaliações dos juízes segundo critérios estipulados. Para cada um dos tópicos que foi avaliado a pontuação mínima foi de 0 e a máxima de 2 pontos, totalizando um total de 8 pontos. Verifica-se que os estudantes tiveram a pontuação mínima e máxima em todas as categorias de avaliação. Na Tabela 9

observa-se a diferença entre a pontuação das versões inicial e final por meio do teste *t* de Student para amostras pareadas.

Tabela 9.

Diferença nas pontuações de sequência lógica e relação título conteúdo nas versões inicial e final e análises estatísticas pelo Coeficiente de correlação de Pearson e Teste t de Student para amostras pareadas

Critério	Conteúdo	Média	DP	r	p	t	p
Sequência Lógica	Início no texto inicial	1,17	0,68	0,77	<0,001	-5,76	<0,001
	Início no texto final	1,41	0,69				
	Desenvolvimento no texto inicial	1,52	0,69	0,95	<0,001	-0,82	0,416
	Desenvolvimento no texto final	1,55	0,69				
	Final no texto inicial	1,65	0,71	0,88	<0,001	-1,82	0,071
	Final no texto final	1,71	0,66				
Título-temática	Texto inicial	1,35	0,81	0,96	<0,001	-1,91	0,058
	Texto final	1,39	0,81				
Total	Texto inicial	4,89	2,15	0,96	<0,001	-6,58	<0,001
	Texto final	5,25	2,20				

Verifica-se que a diferença entre as pontuações médias se dá na avaliação de sequência lógica para o desenvolvimento inicial do texto quando se compara as duas versões da produção escrita, sendo a média do texto final maior do que a do texto inicial. Isso revela que os elementos da narrativa (McCarthy, 1986; Stewart, 1985) personagens e cenário foram os itens mais explorados pelos participantes. O mesmo acontece com o escore total para os textos inicial e final, com média maior na versão final. A relação título-

temática não revelou uma diferença estatisticamente significativa. Tais resultados ratificam os achados em relação à número de palavras e erros discutidos anteriormente.

Visando identificar as relações entre o número de palavras e erros com rendimento acadêmico dos participantes, utilizou-se o Índice de Correlação de Pearson como mostra a Tabela 10.

Tabela 10.

Coeficiente de correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de palavras e erros para o texto final e inicial e porcentagem de aumento de palavras entre os textos com a nota em língua portuguesa (N = 127).

Texto		Nota em Língua Portuguesa	
Inicial	Número de palavras	<i>r</i>	0,343**
		<i>p</i>	0,000
	Número de erros	<i>r</i>	-0,193*
		<i>p</i>	0,030
Final	Número de palavras	<i>r</i>	0,364**
		<i>p</i>	0,000
	Número de erros	<i>r</i>	-0,192*
		<i>p</i>	0,031
Porcentagem de aumento palavras entre texto inicial e final		<i>r</i>	0,034
		<i>p</i>	0,702

* significativo a 0,05 ** significativo a 0,001

Observa-se que há correlação positiva e estatisticamente significativa entre o número de palavras no texto inicial e no final com a nota de Língua Portuguesa. Já os erros, no texto inicial e final apresentaram correlação negativa e estatisticamente significativa com a nota. Em relação à porcentagem de aumento de palavras entre o texto inicial e final

não se observou correlação estatisticamente significativa. Tais resultados indicam que, para além da relação identificada que possibilita constatar-se evidências de validade para o TIDE pela relação com outras variáveis (Urbina, 2007), há o indício de que o rendimento académico em Língua Portuguesa pode ser um dos meios para se avaliar o desempenho do estudante em produção textual no tocante à quantidade de erros e palavras escritas. Tal relação foi observada no estudo de Nascimento (2008) que identificou validade incremental de um teste dinâmico de raciocínio para predizer desempenho académico. Assim, pode-se associar à medida de rendimento, o TIDE como instrumento de avaliação que possibilita uma mensuração de entrada e saída para a produção escrita, bem como oferece estratégias lógicas que favorecem a melhora do desempenho do estudante como afirmam Haywood e Tzuriel (2002).

Por fim, foi realizada a correlação parcial para verificar possíveis efeitos das variáveis de interesse, a saber, sexo, idade e série. Verificou-se que as correlações, controlando-se o efeito das variáveis citadas, separadamente, se mantiveram em relação a sua magnitude e nível de significância semelhantes, quando comparadas as correlações apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11.

Coefficiente de Correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de palavras e erros para o texto final e inicial e porcentagem de aumento de palavras entre os textos com a nota em língua portuguesa (N = 127) controlando o efeito do sexo, idade e ano escolar

Texto		Nota em Língua Portuguesa			
		Sexo	Idade	Ano escolar	
Inicial	Número de palavras	<i>r</i>	0,290	0,347	0,343
		<i>p</i>	0,001	0,000	0,000
	Erros	<i>r</i>	-0,216	-0,193	-0,198
		<i>p</i>	0,015	0,030	0,026
Final	Número de palavras	<i>r</i>	0,298	0,375	0,370
		<i>p</i>	0,001	0,000	0,000
	Erros	<i>r</i>	-0,225	-0,192	-0,198
		<i>p</i>	0,011	0,031	0,026
Porcentagem de aumento palavras entre texto inicial e final	<i>r</i>	-0,014	0,039	0,024	
	<i>p</i>	0,875	0,668	0,789	

Quando realizada a correlação parcial com a combinação de variáveis, verificou-se novamente que as correlações se mantiveram semelhantes sem controle de variáveis. Assim, sexo, idade e ano escolar não influenciaram as pontuações no TIDE e a nota na disciplina de Língua Portuguesa (Tabela 12).

Tabela 12.

Coefficiente de Correlação de Pearson e níveis de significância entre o número de palavras e erros para o texto final e inicial com a nota em língua portuguesa (N = 127) controlando o efeito dos sexo e idade, sexo e escolaridade e idade e escolaridade

Texto		Nota em Língua Portuguesa				
		Sexo e Idade	Sexo e Série	Idade e Série	Sexo, Série e Idade	
Inicial	Número de palavras	<i>r</i>	0,292	0,288	0,335	0,282
		<i>p</i>	0,001	0,001	0,000	0,002
	Erros	<i>r</i>	-0,217	-0,222	-0,205	-0,227
		<i>p</i>	0,015	0,013	0,022	0,011
Final	Número de palavras	<i>r</i>	0,305	0,300	0,363	0,295
		<i>p</i>	0,001	0,001	0,000	0,001
	Erros	<i>r</i>	-0,227	-0,233	-0,202	-0,235
		<i>p</i>	0,011	0,009	0,024	0,008
Porcentagem de aumento entre texto inicial e final		<i>r</i>	-0,018	-0,029	0,038	-0,018
		<i>p</i>	0,842	0,751	0,673	0,845

As análises de correlação (Tabelas 10, 11 e 12) revelaram que as variáveis psicossociais dos estudantes não interferem na relação estabelecida entre rendimento acadêmico e desempenho no TIDE, permitindo uma avaliação da escrita como processo (TIDE) e produto (rendimento) como indicam Garcez (1998) e Ruiz (2001). Ao lado disso, a avaliação da linguagem escrita relacionada às variáveis em destaque possibilitou uma visão mais abrangente desse processo como enfatizam Acosta e cols., (2003), bem como Salles e Parente (2007) que verificaram ser a escrita uma atividade cognitiva em estudo com crianças de ensino Fundamental I.

Tabela 13.

Análise do número, porcentagem de palavras e erros e sequencia lógica do texto inicial e final pelo Teste t de Student por grupos extremos de rendimento acadêmico (N=127)

	Notas	n	M	DP	t	p
Número de palavras no texto inicial	Abaixo de 6	57	161,39	92,344	-4,518	0,000
	Acima de 8	40	281,23	167,458		
Número de palavras no texto final	Abaixo de 6	57	179,91	104,720	-4,650	0,000
	Acima de 8	40	310,33	171,135		
Porcentagem de aumento de palavras entre texto inicial e final	Abaixo de 6	57	13,41	33,954	0,049	0,961
	Acima de 8	40	13,15	15,611		
Porcentagem de erros na versão inicial	Abaixo de 6	57	7,99	5,109	4,724	0,000
	Acima de 8	40	3,52	3,724		
Porcentagem de erros na versão final	Abaixo de 6	57	8,03	5,409	4,725	0,000
	Acima de 8	40	3,50	3,269		
Sequência Lógica na versão inicial	Abaixo de 6	57	4,2018	2,26357	-3,430	0,001
	Acima de 8	40	5,6500	1,68781		
Sequência Lógica na versão final	Abaixo de 6	57	4,3947	2,25344	-4,238	0,000
	Acima de 8	40	6,1500	1,59003		

Na Tabela 13, os participantes foram divididos considerando as notas na disciplina de Língua Portuguesa, onde separou-se por grupo de melhor e pior desempenho. Considerou-se o desempenho na produção escrita quanto número de palavras, erros, porcentagem de aumento do número de palavras e erros, e sequência lógica entre texto final e inicial. Observa-se que o teste *t* de *Student* apontou para diferença em todas as variáveis do TIDE exceto para porcentagem de aumento no número de palavras do texto inicial para o final; verifica-se que o grupo de estudantes de melhor desempenho escolar também apresenta melhores resultados no teste. Diferença essa que pode ser explicada pela teoria de

Hayes e Flower (1980a) onde há estudantes maduros e imaturos, confirmando que estudantes maduros têm a tendência de abordar todos os processos envolvidos na tarefa de desenvolver um texto. Além disso, ratifica o TIDE como instrumento que pode contribuir para avaliação psicoeducacional da produção escrita de acordo com Fairbain e Winch (2005) e com os padrões estabelecidos pela IRA/NCTE (1994).

Considerações Finais

Sendo o objetivo da presente pesquisa identificar para o Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita (TIDE) evidências de validade de estrutura interna pela correlação com o desempenho acadêmico na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados encontrados apontam para a necessidade de criação de estratégias para a produção textual, levando os estudantes a pensarem sobre sua produção, por meio das etapas de planejar, traduzir e revisar, conforme modelos de Hayes e Flower (1980b).

Faz-se necessário enfatizar que os índices de desempenho das avaliações externas, tanto no âmbito federal como no estadual, mostram uma deficiência na aprendizagem dos estudantes na área de Língua Portuguesa, levando os estudiosos a se preocuparem quanto às questões trabalhadas nas salas de aula. Isto se faz presente, nessa pesquisa, no momento em que os estudantes ampliam seu vocabulário, do texto inicial para o final, o qual é proporcional ao aumento de número de erros, e à dificuldade ortográfica, confirmando a inexistência de escritores habilidosos e competentes, requisito primordial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

O fato da escrita de textos não ser uma tarefa fácil, que requer habilidades cognitivas, os estudantes precisam ser auxiliados por um interventor a planejarem suas sentenças, atentarem para a estrutura textual, para os objetivos e por fim, revisarem e reavaliarem sua produção escrita. O TIDE apresenta esse processo, por meio do módulo instrucional, comprovando que possibilita uma melhora significativa no desempenho dos estudantes, como forma de avaliação dinâmica (Haywood & Tzuriel, 2002).

A pesquisa revela que o TIDE é um instrumento válido para a contribuição da avaliação psicoeducacional da produção escrita, que oferece estratégias lógicas para que ocorra uma melhora do desempenho em produção textual e esse está relacionado ao rendimento acadêmico em língua portuguesa. Sua relevância científica também é notória uma vez que, além de escassas as pesquisas acerca da escrita, a maioria das desenvolvidas no contexto educacional brasileiro estão voltadas para estudantes do Ensino Fundamental I (e. g. Galvão e Batista, 2006; Salgado e Capellini, 2004; Salles & Parente, 2007; Silva & Spinillo, 2000) e investigam a aquisição ou dificuldades na escrita por meio do ditado de palavras ou pseudopalavras (e. g. Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Pinheiro & Neves, 2001), análise e criação de argumentos e contra-argumentos (e. g. Gomes & Correa, 2005; Leitão & Almeida, 2000) e diferentes tipos de produções textuais (e. g. Silva & Spinillo, 2000; Spinillo, 1991).

Cabe ainda destacar que a escola com menor nota no SARESP (Escola 2), obteve melhor desempenho em todas as análises realizadas, indicando que possivelmente há um processo instrucional na escola para a escrita de textos, as características psicossociais dos participantes e de sua família podem ter influenciado no resultado obtido, bem como ratifica a pouca eficácia dos indicadores das avaliações em larga escala no Brasil.

Mediante os resultados obtidos, sugerem-se novos estudos com testagem e avaliação dinâmica em produção textual com a presença de um tutor que possa intervir no processo, outras temáticas para o texto solicitado, várias produções para análise longitudinal. Ao lado disso, é relevante a análise de variáveis socioculturais dos estudantes e do contexto escolar.

Faz-se necessário considerar que a interpretação dos resultados obtidos são restritos para a presente investigação. Isso porque, a amostra é localizada e não representativa da população de estudantes com as características dos participantes dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Acosta, M. V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem - Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.
- Adánez, G. P. (1999). Procedimientos de construcción y análisis de tests psicométricos. Em: S. M. Wechsler & R.S.L.Guzzo (Orgs), *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Albuquerque, G. S. (2003). *Processos da leitura e crianças portadoras de Transtorno de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Alvarez, O. H. (1998). El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura. *Lectura y Vida*, 19(1), 51-55.
- Amaral, E., & Antonio, S. (1993). *Redação: dissertação e narração*. Campinas: Editora Moandy.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Boone, D. R., & Plante, E. (1994). *Comunicação humana e seus distúrbios*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- Brasil (2012). *IDEB - Resultados e Metas*. Recuperado em 04 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=55945>
- Bryson, M., & Scardamalia, M. (1991). *Teaching writing to students at risk for academic failure*. Recuperado em 11 de maio de 2012. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>
- Cagliari, L. (1987). A evolução da escrita. Em B.J.L. Scoz, E. Rubinstein, E. M. M. Rossa & L. M. C. Barone (Orgs.). *Psicopedagogia- O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional* (pp.164-185). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cagliari, L.C. (2004). *Alfabetização & Linguística* (10ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Castejon, J. L., & Vera-Munoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinates of academic achievement. *High School Journal*, 80(1), 1-31.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2005). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. 2ª ed. (J. Wolff, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Um enfoque cognitive*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245.
- Data Mining and Statistical Soluciotions – DMSS (2012). *SPSS Statistics versão 20.0*. São Paulo: IBM Brasil
- Escoriza-Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. Em V.S. Bermejo & J.B. Llera (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje* (pp.147-162). Madri: Editorial Síntesis.
- Fairbairn, G. J., & Winch, C. (2005). *Reading, Writing and Reasoning: a guide for students*. Buckingham: Open University Press.
- Ferriolli, S. H. T., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de Potencial de Aprendizagem obtidos através da Avaliação Assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 35-43.
- Fiorin, J. R., & Savioli, F. P. (1995) Para entender o texto: Leitura e redação. São Paulo: Ática.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-461.
- Flower, L. S. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *CollegeEnglish*, 41(1), 19-37.
- Gil, R. (2002). *Neuropsicologia*. (M.P.A.S. Doria, Trad.). São Paulo: Livraria Santos.
- Graham, S. (1982). Composition research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 14(8), 1-16.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002) Applications and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63.

- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1980). Protocol analysis of writing processes. Recuperado em 10 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1980a). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14(4), 388-399.
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1980b). Identifying the organization of writing processes. Em L.W.Gregg & E.R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1983). A cognitive model of the writing process in adults. Recuperado em 29 de janeiro de 2013. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychological Association*, 41(10), 1106-1113.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in Practice*. Clinical and Educational Applications. New York: Cambridge University Press.
- IRA/NCTE - International Reading Association/ National Council of Teachers of English (1994). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Newark: IRA.
- Issler, S. (1996). *Articulação e linguagem*. São Paulo: Lavoise.
- Joly, M. C. R. A. & Schiavoni, A. (em desenvolvimento). *Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita*. Projeto de pesquisa. Universidade São Francisco, Núcleo de Avaliação Psicológica Informatizada, Itatiba, São Paulo.
- Joly, M. C. R. A. (2002). Avaliando o uso educacional de recursos tecnológicos em leitura e escrita. Em M. C. R. A. Joly *Tecnologia no ensino: Implicações para a aprendizagem* (pp. 117-139) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A., Almeida, A. R., Issa, G. M. P., Jorge, L. M., Martins, R. X., Nogueira, S. O., & Pacanaro, S. V. (2007). Avaliação dinâmica informatizada da compreensão

- em leitura [CD-ROM]. *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São José Del Rei, MG: UFSJR.
- Joly, M. C. R. A., & Teixeira, T.C. (2010) . Avaliação informatizada da compreensão da linguagem impressa pelo Teste Dinâmico de Leitura (TDL). Em: M. C. R. A. Joly & C. T. Reppold. (Org.). *Estudos de testes informatizados para avaliação psicológica*. (1 ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, 163-190.
- Joly, M. C. R. A., & Schiavoni, A. (2011). Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita. Em: *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluacion Psicológica; XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, 1, 862-870.
- Kirk, S. A., & McCarthy, J. J., & Kirk, W. (1968). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology Internacional*, 23, 112-127.
- Leitão, S., & Almeida, E. G. S. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 351-361.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber Ltda.
- McAndrew, D. A., & Williamson, M. M. (1985). Research on writing I: The composing process. *Research & Teaching in Developmental Education*, 1(1), 60-68.
- Miler, P. L., & Ávila, B. R. C. (2006). Variáveis linguísticas e de narrativas nos distúrbios de linguagem oral e escrita. *Pró-fono Revistas de Atualização Científica*, 18(2), 177-188.

- Moore-Brown, B., Huerta, M., Uranga-Hernandez, Y., & Peña, E. (2006). Using dynamic assessment to evaluate children with suspected learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 41*, 209-217.
- Nascimento, M. M. (2008). *Construção de um teste dinâmico informatizado de raciocínio indutivo para crianças*. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Olea, V., Ponsoda, L., & Prieto, G. (1999). *Testes informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pinheiro, A. M. V., & Neves, R. R. (2001). Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(2), 399-408.
- Phelps-Terasaki, D., Phelps-Gunn, T., & Stetson, E. G. (1983). *Remediation and instruction in language: oral language, reading and writing*. London: Aspen Publication.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia. Reflexão e Crítica, 20*, 218-226.
- Salgado, C., & Capellini, S. A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Psicologia Escolar e Educacional, 8*(2), 179-188.
- Scardamalia, M. (1984). Higher order abilities: Written communication. Recuperado em 11 de maio de 2012. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Helping students become better writers. *School Administrator, 42*(4), 16, 26.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Em M. Wittrock (Org.). *Handbook of research on teaching* (pp.778-803). New York: Mac Millan.
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: Um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.
- Schiavoni, A. (2009). *Proposta de uma intervenção educativa baseada em estratégias para a produção de textos*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, São Paulo.
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2-Supl), 95-103.
- Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (2011). *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP 2011*. Recuperado em 04 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>
- Sennyey, A. L., Capovilla, F. C., & Montiel, J. M. (2008). *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas.
- Silva, M. E. L., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.
- Spinillo, A. G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.

- Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: dynamic assessment of young Ethiopian immigrant. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*, 359-380.
- Tzuriel, D. (2001). Assessing the young children: Children's analogical thinking modifiability. Em C. S. Lidz (Org.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potencial* (pp. 268-287). London: Guilford.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- U.S. Department of Labor-Employment and Training Administration (1999). *Testing and Assessment: an employer's guide to good practices*. Disponível em <http://uniformguidelines.com/testassess.pdf>.
- Zanella, M. S., & Maluf, M. R. (2004). Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar. *Psicologia da Educação, 18*, 55-75.
- Zucoloto, K. A. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia, 6*(2), 157-166.

ANEXO A – Carta do Comitê de Ética

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Bragança Paulista, 18 de Novembro de 2010.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: CONSTRUÇÃO DE UM TESETE INFORMATIZADO E DINÂMICO DE ESCRITA

Curso: Grupo: III

Autor (es): PROF. DRA. MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY; ANDREZA SCHIAVONI

Instituição: Universidade São Francisco

Protocolo CAAE:0257.0.142.000-10 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado (a) (s) Pesquisador (a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária no dia **18/11/2010** as pendências do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: Aprovado

Atenciosamente,

Marcelo Lima Ribeiro
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

CASO OCORRA ALGUMA MODIFICAÇÃO NO PROTOCOLO DE PESQUISA, O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ COMUNICAR AO CEP.
Ao término do desenvolvimento do estudo o (a) pesquisador (a) responsável deverá enviar ao CEP-USF o relatório consolidado de conclusão do mesmo.

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1825
 CÂMPUS DE CAMPINAS Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Cura D'Arns CEP 13045-270 (19) 3779-3300
 CÂMPUS DE ITATIBA Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-900 Fone (11) 4534-8000 - FAX (11) 4524-1933
 CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO Rua Hannemann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 3315-2036

ANEXO B – Exemplo de telas do TIDE

The image displays two screenshots of the TIDE software interface, showing the initial assessment and instructional modules.

Top Screenshot: TIDE - AVALIAÇÃO INICIAL

The window title is "TIDE - Teste Informalizado e Dinâmico de Escrita". The menu bar includes "Arquivo", "Ferramentas", and "Ajuda". The main content area is titled "TIDE - AVALIAÇÃO INICIAL". Below the title, there is a text box with the following instructions:

Nesse primeiro momento, você deverá produzir um texto narrativo sobre o tema: **HEROI POR UM DIA**. Ao finalizá-lo, siga as instruções oferecidas para prosseguir.

At the bottom of the window, there are navigation buttons: "Anterior" (left arrow) and "Próximo" (right arrow). The footer text reads: "TIDE - Joly & Schiavoni, Universidade São Francisco - Itatiba - São Paulo - Brasil".

Bottom Screenshot: TIDE - MÓDULO INSTRUCIONAL

The window title is "TIDE - Teste Informalizado e Dinâmico de Escrita". The menu bar includes "Arquivo", "Ferramentas", and "Ajuda". The main content area is titled "TIDE - MÓDULO INSTRUCIONAL". Below the title, there is a text box with the following instructions:

A partir de agora, você será orientado a observar o seu texto, com o objetivo de melhorá-lo.

Para escrever uma narrativa, são necessários alguns elementos (por exemplo, personagens, cenário, situação ou problema que trata a história, etc.) para que esse tipo de texto tenha uma estrutura adequada. Você deve verificar se esses elementos estão presentes na história que acabou de escrever, respondendo as questões que seguem.

Caso perceba que alguns itens não estão presentes, você também deverá preencher as respostas, pois são aspectos muito importantes que estão faltando no seu texto, e que deverão ser incluídos.

At the bottom of the window, there are navigation buttons: "Anterior" (left arrow) and "Próximo" (right arrow). The footer text reads: "TIDE - Joly & Schiavoni, Universidade São Francisco - Itatiba - São Paulo - Brasil".

Additional text at the bottom of the window: "Você não pode alterar o texto nesse momento. Para isso, você deve ir para a próxima página." (highlighted in a box) and "Avaliação criada com sucesso!" (top right corner).

TIDE - Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita

Arquivo Ferramentas Ajuda

ESTRUTURA, PLANEJAMENTO E TRADUÇÃO

Algumas questões, que deverão ser respondidas, ajudarão você a definir a estrutura completa do seu texto e a planejar melhor a narrativa.

1) Personagens

É muito importante que o seu texto possua um ou mais personagens, que podem ser pessoas, animais ou objetos de que trata a história.

Questões

1.1) Quem é(são) o(s) personagem(ns) principal(is) da sua história?

1.2) Como ele(s) é(são) fisicamente? Descreva as características de cada um deles.

1.3) Qual(is) é(são) sua(s) idade(s)?

TIDE - Joly & Schiavoni
Universidade São Francisco - Itabira - São Paulo - Brasil

Anterior Próximo

Avaliação criada com sucesso!

TIDE - Teste Informatizado e Dinâmico de Escrita

Arquivo Ferramentas Ajuda

Verifique no seu texto:

Questões

8.1) Você descreveu o(s) personagem(ns) da história?
Se respondeu não, volte ao texto e inclua os personagens, pois eles não podem faltar na sua história.

Sim
 Não

8.2) Você descreveu quando e onde ocorre a história?
Se respondeu não, volte ao texto e inclua essas informações, para que sua história não fique incompleta.

Sim
 Não

8.3) Você escreveu qual é a situação ou o problema que o(s) personagem(ns) principal(is) vivencia(m) na história?
Se respondeu não, volte ao texto e inclua esse item, pois esse é o elemento principal da narrativa, ou seja, sobre uma situação ou um problema que trata a sua história. Se isso não estiver presente no texto, a narrativa deixa de existir.

Sim
 Não

8.4) Está escrito, no seu texto, como o personagem principal se sente diante dessa situação ou desse problema, o que ele pensa em relação a isso e o que ele decide fazer?
Se respondeu não, volte ao texto e acrescente esse elemento, pois é muito importante indicar o que o(s) personagem(ns) fará(ão) para resolver essa situação ou esse problema.

Sim
 Não

8.5) Você narrou a ação do(s) personagem(ns) principal(is) e dos outros personagens, isto é, o que eles fizeram para resolver essa situação?
Se respondeu não, volte ao texto e acrescente esse item, pois é essencial que a história narre a ação dos personagens para resolver o problema que foi apresentado.

Sim

TIDE - Joly & Schiavoni
Universidade São Francisco - Itabira - São Paulo - Brasil

Anterior Próximo

Avaliação criada com sucesso!

ANEXO C – Exemplo de crivo de correção

Número de Protocolo _____

CRIVO DE CORREÇÃO

Palavras	Números
Nº de palavras no texto INICIAL	
Nº de palavras no texto FINAL	

Ortografia	Pontos
ERROS no texto INICIAL	
ERROS no texto FINAL	

Sequencia Lógica	Pontos (0, 1, 2)
Início	
Desenvolvimento	
Final	
Relação Título/conteúdo	

ANEXO D – Exemplo de protocolo

<p>Protocolo</p> <p>20121608XXX</p>
<p>Versão Inicial</p> <p>Lá estava eu no meu quarto, sem nada pra fazer apenas deitado na minha cama imaginando bobagens... Derrepente ouvi um barulho estranho vindo da cozinha fui correndo ver oque estava acontecendo, quando cheguei de dei de cara com um homem muito estranho vestido de super heroi ele estava deitado no ch?o parecia desacordado quando cheguei perto ele pulou muito rapido e acabei levando um enorme susto ele disse:</p> <p>- O que você está fazendo aqui moçinho? Qual o seu nome?</p> <p>eu respondi:</p> <p>- Meu nome é Lucas! E o que um homem como você está fazendo na minha casa?</p> <p>Ele ficou pensativo por um instante mais depois me explicou tudo disse que estava ali porque tinha sido deletransportado de onde morava por um cientista maluco e não sabia como voltar, ele me contou tambem que era um super heroi muito conhecido e já tinha vivido muitas historias, ele me perguntou se queria ser heroi por um dia claro que aceitei estava super empolgado.</p> <p>Foi entao que ele me levou para voar pela cidade e me mostrou todos o seus poderes, foi incrivel eu ajudei ele a combater varios inimigos e estava me divertindo muito mas... O celular dele tocou e ele disse que teria que voltar e que nunca se esqueceria de mim tinhamos se tornado melhores amigos e que ele voltaria para me ver, ele me deixou em casa e disse adeus e esse dia se torno o dia mais maravilhoso de todos! Meu melhor amigo era um super heroi.</p>
<p>Versão Final</p> <p>Lá estava eu no meu quarto, sem nada pra fazer apenas deitado na minha cama lendo meu livro favorito e imaginando bobagens... Derrepente ouvi um barulho estranho vindo da cozinha fui correndo ver oque estava acontecendo, quando cheguei de dei de cara com um homem muito estranho forte, com cabelos pretos, vestido de super heroi ele estava deitado no chão parecia desacordado quando cheguei perto ele pulou muito rapido e acabei levando um enorme susto ele disse:</p>

- O que você está fazendo aqui moçinho? Qual o seu nome?

eu respondi:

- Meu nome é Lucas!

- Qual a sua idade menino?

- Tenho 10 anos e você?

- Apenas 40 anos de vida, você é muito magro menino!

- É mesmo, e você é estranho! O que um homem como você está fazendo aqui na minha casa?

Ele ficou pensativo por um instante mais depois me explicou tudo disse que estava ali porque tinha sido teletransportado de onde morava por um cientista maluco e não sabia como voltar, ele me contou também que era um super herói muito conhecido e já tinha vivido muitas histórias, ele me perguntou se queria ser herói por um dia claro que aceitei estava super empolgado.

Mais minha mãe havia chegado em casa e ela não podia saber que lá estava um super herói tive que destrair ela enquanto o homem super forte sai escondido pela janela, disse para ela que iria na casa de um amigo meu e que voltaria mais tarde.

Foi então que ele me levou para voar pela cidade e me mostrou todos os seus poderes, eu nunca imaginei que a cidade onde eu morava era tão incrível e bonita de lá de cima. Eu ajudei ele a combater vários inimigos e estava me divertindo muito mas... O celular dele tocou e ele disse que teria que voltar e que nunca se esqueceria de mim tínhamos se tornado melhores amigos e que ele voltaria para me ver, ele me deixou em casa e disse adeus e esse dia se tornou o dia mais maravilhoso de todos! Meu melhor amigo era um super herói.