

AVALIANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA EM CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

ANA LUCIA MASSON LOPES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS), CLAUDIA RAIMUNDO REYES (UFSCAR).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo socializar as discussões de uma pesquisa que se desenvolve em três escolas da periferia do município de São Carlos, no estado de São Paulo, que estão inseridas no projeto Comunidades de Aprendizagem. Este projeto, elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, pautado na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire, tem por objetivo a transformação social e cultural da escola e de seu entorno e visa a máxima aprendizagem e a convivência respeitosa entre todos e todas. Nosso objetivo com esse trabalho é apresentar os resultados provenientes de parte da pesquisa, onde foram construídos coletivamente instrumentos avaliativos com professoras e pesquisadoras participantes. Para a elaboração dos mesmos, o grupo discutiu sobre os descritores utilizados na avaliação nacional e conteúdos e habilidades necessários para a formação de leitores e escritores cidadãos na busca da máxima aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos avaliativos contemplavam questões relacionadas ao processo de apropriação do sistema da escrita, da leitura e da escrita. Os dados coletados foram tabulados e analisados pelas participantes e pesquisadoras e observados os fatores que provocavam exclusão ou transformação, conforme os princípios da metodologia comunicativa crítica. A análise permitiu observar como ocorreu o processo de apropriação da língua materna, além de colaborar na construção de indicadores quantitativos e qualitativos sobre a aprendizagem das crianças. Os resultados permitiram um replanejamento das ações das professoras, das coordenadoras e das escolas, aumentando as possibilidades de uma aprendizagem mais bem sucedida das crianças.

Palavras-chave:

Língua materna, Apropriação da leitura e da escrita, Primeiro ano do ensino fundamental.

Introdução

Este texto tem como finalidade relatar parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar que tem como objetivo a construção de indicadores quantitativos e qualitativos sobre o processo da apropriação da leitura e da escrita dos/as estudantes com seis anos de idade, que são estudantes do primeiro ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo de 2008 e no primeiro semestre de 2009, em uma disciplina oferecida pela Universidade Federal de São Carlos, que integra Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPE: Comunidades de Aprendizagem – Articulação entre escola e comunidade.

Em São Carlos - SP, o Comunidades de Aprendizagem atua junto a três escolas da periferia do município. Sua origem é do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona e está pautado na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire. Seu objetivo é a transformação social e cultural da escola e de seu entorno visando a máxima aprendizagem e a convivência respeitosa entre todos e todas.

Neste trabalho serão apresentados os resultados provenientes de parte da pesquisa, onde foram construídos coletivamente instrumentos avaliativos com professoras e pesquisadoras participantes, com a finalidade de localizar os obstáculos na aprendizagem dos/as estudantes para promover ações superadoras de exclusão.

Para a elaboração dos instrumentos avaliativos, o grupo discutiu sobre os descritores utilizados na avaliação nacional. Os instrumentos elaborados contemplavam questões relacionadas ao processo de apropriação do sistema da escrita, da leitura e da escrita.

Os dados coletados foram tabulados e analisados pelas participantes e pesquisadoras e observados os fatores que provocavam exclusão ou transformação, conforme os princípios da metodologia comunicativa crítica.

A análise permitiu observar como ocorreu o processo de apropriação da língua materna e os resultados permitiram um replanejamento das ações das professoras, das coordenadoras e das escolas, aumentando as possibilidades de uma aprendizagem mais bem sucedida dos/as estudantes.

Metodologia da pesquisa

O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e do conceito de dialogicidade de Freire, vem desenvolvendo a metodologia de investigação comunicativa.

Esta é a metodologia utilizada nesta pesquisa de cunho quantitativo/qualitativo que considerou os princípios de Aprendizagem Dialógica, o Diálogo Igualitário, a Inteligência Cultural, a Transformação, a Criação de Sentidos, a Dimensão Instrumental, a Dimensão Solidária e a Igualdade na Diferença, formulados a partir das idéias de Freire, em especial o diálogo igualitário.

A aprendizagem dialógica é um conceito que se refere à maneira de compreender a aprendizagem e, segundo Mello, “é composta por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade” (Mello, 2006: 9).

Na metodologia comunicativa de investigação, a pesquisa parte do princípio de que “é possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva” (CREA apud Mello, 2006: 4).

Nesta perspectiva, a realidade é entendida como sendo composta por três mundos: pelo mundo objetivo, “definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (Habermas, 1987: 125); pelo mundo social, que “consta de um contexto normativo que fixa que interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (*ibid.*: 128), e pelo mundo subjetivo, que se caracteriza como a “totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (*ibid.*: 132). Assim, um sujeito ao se posicionar sobre um tema, o faz dentro das referências do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, sendo este constituído a partir dos primeiros.

Segundo Habermas (1987), na ação comunicativa, a linguagem é um meio de entendimento,

em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos (p. 137).

Entende-se, portanto, que no processo de investigação, há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte e esta compreensão é evidenciada e aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa: o de postura realizativa e o de ruptura do desnível interpretativo.

Mello (2006), ao se referir à postura realizativa, cita Flecha (2004) que explica que na perspectiva comunicativa entende-se que o/a investigador/a toma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O/a pesquisador/a estão em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas:

Estas características não implicam nenhuma renúncia (por parte da pessoa que pesquisa) de seus conhecimentos, mas a sua apresentação e compartilhamento com o grupo. A equipe de pesquisadores/as tem a responsabilidade científica de cumprir os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional. A relação igualitária não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o que cada um possui baseando-se em argumentos e conhecimentos apresentados e não na posição de poder (p. 6).

Em relação à ruptura do desnível interpretativo, trata-se de compreender que todos/as somos capazes de interpretar e explicar as situações vivenciadas, havendo uma diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores ou pesquisadoras.

A diferença entre a interpretação dos/as participantes e do/a observador/a é uma diferença de função e não de estrutura. Habermas indica que os/as participantes se envolvem na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações, enquanto que o pesquisador ou a pesquisadora se põe na conversação para descrever e interpretar, em busca de ações para seus ideais (Mello, 2006). A compreensão, o entendimento, pressupõe a intersubjetividade no próprio cotidiano, já que:

A geração de descrições de atos pelos atores cotidianos não é algo acessório à vida social e prática em curso, senão que é parte absolutamente essencial da produção dessa vida e dela inseparável, já que a caracterização do que os outros fazem, ou mais exatamente, de suas intenções e das razões que têm para fazê-lo é o que faz possível a intersubjetividade, por meio da qual tem lugar a transmissão do propósito de comunicar-se (p. 154).

Neste momento, cabe destacar que, ao formular a compreensão sobre a relação entre os três planos do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade) e os três processos de reprodução funcionalmente realizados pelos subsistemas sociais: reprodução cultural, integração social e socialização, Habermas põe o diálogo no centro da construção de consensos democráticos, pautados na validade de argumentos. É por isso que, à perspectiva comunicativa de Habermas, articula-se nas construções do CREA, e à perspectiva dialógica de Freire (Mello, 2006).

A postura de coleta e análise de dados na perspectiva desta metodologia dá-se coletivamente em vários momentos e através do diálogo crítico. Por meio do diálogo algumas “verdades” são colocadas em dúvida e pela utilização de processos dialógicos, busca-se afirmar, contradizer ou reformular a situação, sendo assim, as interpretações são realizadas de forma consensual.

Apoiada nesta teoria e nos ideais propostos, apresentamos a seguir o desenvolvimento da pesquisa.

Desenvolvimento da pesquisa

Em 2007, o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem”^[1], estabeleceu uma ação conjunta com o “Comunidade de Aprendizagem”, para atuar com as escolas participantes e ver o impacto do projeto na máxima aprendizagem dos/as estudantes. Nesse sentido, decidiu-se coletivamente pela elaboração dos instrumentos avaliativos para verificar a aprendizagem em relação à língua materna dos/as estudantes.

No primeiro semestre do ano de 2008, o grupo de pesquisa realizou estudos sobre os conteúdos específicos da língua materna a pedido dos/as professores/as em função das mudanças governamentais e das políticas públicas, pois com a implantação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, os/as professores/as sentiram necessidade de um estudo aprofundado sobre os descritores presentes nos documentos oficiais de avaliação.

O foco desses encontros consistia na discussão e apresentação dos resultados do estudo exploratório e dos conteúdos e descritores^[2] da língua materna, neste caso, o Provinha Brasil.

Para a elaboração da primeira atividade avaliativa, os critérios de correção, sua aplicação e a tabulação dos dados, foi necessário um semestre de leituras e discussões.

Com a primeira atividade avaliativa, foi realizada uma sondagem sobre os conhecimentos que estavam efetivados, quais estavam em processo de desenvolvimento e os que não foram adquiridos pelos/as estudantes do 1º ano. Os instrumentos foram elaborados coletivamente com as professoras, coordenadoras e pesquisadoras participantes do projeto.

Os instrumentos foram aplicados nos meses de junho/julho. Os dados foram tabulados e processados em Planilha Excel, onde foram registradas as porcentagens de acertos e erros dos/as estudantes, gerando gráficos sobre o desempenho de cada turma das três escolas.

No segundo semestre os dados foram apresentados às professoras, além de ser entregue um relatório para cada uma delas para que conhecessem o desempenho dos/as estudantes de sua turma. Durante a apresentação dos dados e da leitura do relatório, as professoras, coordenadoras e pesquisadoras refletiram sobre os mesmos, além de sinalizarem possíveis caminhos que poderiam ser traçados.

O segundo instrumento avaliativo^[3] foi realizado no mês de agosto, a pedido das professoras que gostariam de verificar o desempenho dos/as estudantes, referente somente à produção textual. Assim, em um encontro o coletivo escolheu um gênero textual e foram estabelecidos os critérios de correção, onde continham as características do gênero, coesão e coerência textual e ortografia.

O terceiro instrumento foi elaborado no final do segundo semestre, no mês de outubro. Em um encontro, as professoras, coordenadoras e pesquisadoras analisaram novamente o relatório referente à primeira avaliação, buscando identificar os descritores que deveriam constar na terceira avaliação e iniciaram a elaboração da mesma.

Após a elaboração, nos meses de novembro e dezembro, o terceiro instrumento avaliativo foi aplicado pelas professoras das turmas. O grupo decidiu que os mesmos descritores avaliados no primeiro instrumento deveriam ser avaliados no terceiro, mas com critérios de correção mais rigorosos, pois elas gostariam de averiguar o que os/as estudantes haviam aprendido.

Os dados da primeira e da terceira avaliações foram utilizados para a construção de uma análise comparativa, pois ambas foram elaboradas contemplando os mesmos itens: apropriação da escrita, leitura e escrita.

Para a análise dos dados foram considerados/as os/as estudantes que participaram das duas atividades avaliativas e, a partir das tabelas obtidas no pareamento das primeiras e terceiras avaliações, houve a construção de um relatório para cada turma/professora.

O próximo passo foi marcar um encontro entre professoras e pesquisadoras para submeter os dados a uma análise intersubjetiva.

A análise intersubjetiva dos dados foi realizada por meio de grupos comunicativos e o objetivo desses encontros era identificar os fatores de transformação e/ou de obstáculos na aprendizagem dos/as estudantes a partir dos resultados das avaliações.

É importante ressaltar que Freire (1995) destaca a necessidade de se estabelecer um clima dialógico como favorecedor da curiosidade e da reflexão epistemológicas ao dizer da importância dos sujeitos do diálogo. Assim, a análise intersubjetiva dos dados foi feita em momentos distintos. Um primeiro momento, que ocorreu no encontro onde apresentamos aos/as participantes da ACIEPE todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa, desde os estudos exploratórios até a análise da terceira avaliação, pois após a explanação das pesquisadoras houve um diálogo entre as participantes do eixo leitura e escrita com os demais. Em um segundo momento, as pesquisadoras do eixo leitura e escrita reuniram-se com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental para dar prosseguimento às análises, considerando os resultados comparativos das primeiras e terceiras avaliações. O objetivo deste segundo encontro era, com base nos resultados, discutir quais eram os elementos transformadores ou obstáculos para a máxima aprendizagem dos/as estudantes.

Resultados

Os dados apresentados e sistematizados abaixo correspondem às avaliações que foram elaboradas no ano 2008.

A primeira avaliação continha dezesseis questões, sendo: cinco relacionadas à apropriação da escrita (contemplando os descritores D1 ao D6); oito (08) à leitura (D7 ao D14); e três à escrita (D15 ao D17). Esta foi aplicada por coordenadoras e/ou professoras da escola e quarenta estudantes foram avaliados/as.

A terceira avaliação foi composta por quinze questões: cinco relacionadas à apropriação da escrita (contemplando os descritores D1 ao D6); sete à leitura (D7 ao D14); e três à escrita (D15 ao D17).

O terceiro instrumento foi aplicado somente pelas professoras da sala e foi realizado por quarenta e quatro estudantes.

Ressalta-se que os critérios para correção da primeira avaliação não foram os mesmos construídos para a terceira. As professoras e pesquisadoras decidiram que as questões do terceiro instrumento avaliativo só seriam consideradas corretas e, assim, o descritor contemplado, se estivesse completamente realizada como foi estipulado.

Como podemos observar abaixo, as avaliações ocorreram de acordo com os eixos e descritores presentes na Provinha Brasil (MEC).

Dentro desse contexto, analisaremos os dados coletados a partir da primeira e da terceira avaliações de leitura e escrita apenas dos/as estudantes que participaram das mesmas (37), tentando constatar os possíveis avanços e superação de conteúdos da língua.

EIXOS	DESCRITOR	DESCRIÇÃO DO DESCRITOR	1ª avaliação %	3ª avaliação %
Apropriação do sistema de escrita	D1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	95	100
	D2	Identificar letras do alfabeto.	95	97
	D3	Reconhecer palavras como unidades gráficas	95	86
	D4	Distinguir diferentes tipos de letras.	62	73
	D5	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	84	84
	D6[4]	Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	-	-
Leitura	D7	Ler palavras.	62	91

	D8	Localizar informação em textos.	78	86
	D9	Inferir informação.	32	78
	D10	Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	59	81
	D11	Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	95	86
	D12	Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	70	81
	D13	Reconhecer a ordem alfabética.	95	89
	D14	Estabelecer relações de continuidade temática.	46	38
Escrita[5]	D15	Escrever palavras.	-	-
	D16	Escrever frases.	-	-
	D17	Escrever textos.	-	-

Observou-se que no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita ocorreu um aumento nos índices de D1, D2, D4 e o D5 manteve-se com 84%, o que revela que os/as estudantes até o final de 2008, eram capazes de discriminar letras de outros sinais gráficos, bem como melhoraram o desempenho na identificação de sílabas das palavras lidas ou ouvidas. Por outro lado, o decréscimo na porcentagem de D3 ocorreu em função de: na primeira avaliação das quatro alternativas, apenas uma era a escrita de uma palavra, enquanto na terceira havia uma alternativa com uma palavra escrita e outra com várias letras sem sentido, o que talvez possa ter dificultado a resolução da questão para aqueles que ainda não utilizavam o sistema convencional de escrita.

Em relação ao eixo Leitura, pode-se afirmar que o mesmo foi o mais significativo em termos de apropriação por parte dos/as estudantes, uma vez que houve a melhora no desempenho de cinco dos oito descritores do eixo (D7, D8, D9, D10, D12).

A análise intersubjetiva nos sinaliza que isso possa ter ocorrido pela preocupação das professoras pelos descritores de leitura. Segundo uma das professoras participante, comentou durante a análise, que ela observou que os/as estudantes haviam alcançado índices de acerto melhores nos descritores relacionados a apropriação da escrita do que nos da leitura na primeira avaliação, o que a fez refletir sobre isso e indicar uma discussão no momento de estudo coletivo da escola para que todos pensassem sobre o assunto. Essa atitude nos indica um futuro encaminhamento para uma ação coletiva desta escola participante da pesquisa, pois na terceira avaliação, como podemos observar, o número de acerto dos/as estudantes aumenta.

O decréscimo nos índices de D11 e D13 ocorreu em função de que na primeira avaliação a aplicadora leu aos/as estudantes o texto e as alternativas, enquanto que na terceira, apenas os textos foram lidos e não as alternativas das questões, demonstrando o rigor de correção na

terceira avaliação. Já o D14, não apresenta uma evolução, mas sim um decréscimo. A professora que participou da análise dos dados, sinalizou que seja necessário um trabalho mais efetivo em relação ao gênero textual gibi.

Este descritor está relacionado à continuidade temática e, a sequência de fatos que vemos nos gibis, seria fundamental para a aprendizagem desse descritor. Assim, a professora disse que o trabalho com este gênero foi pouco feito em sala de aula e isso poderia ter prejudicado o resultado do mesmo. Ela relata ainda a mudança de prática quando diz que nos próximos anos trabalhará mais com este gênero textual.

O eixo Escrita foi avaliado com a escrita de palavras, frase e texto. Abaixo os descritores estão relacionados de acordo com os níveis de escrita apresentado pelos/as estudantes.

Níveis de escrita / descritores	D15 – Escrita de palavras		D16 – Escrita de frases		D17 – Escrita de textos	
	1ª av.	3ª av	1ª av	3ª av	1ª av	3ª av[6]
	%	%	%	%	%	%
Pré-silábico	14	0	14	0	19	3
Silábico sem valor sonoro	0	3	0	3	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais	5	0	5	0	8	0
Silábico com valor sonoro para consoantes	3	0	3	0	0	0
Silábico com valor sonoro para vogais e consoantes	16	5	16	5	38	0
Silábico alfabético	11	5	8	8	11	8
Alfabético	51	86	51	81	49	70

Por meio desse quadro é possível verificar que houve um aumento no número de estudantes que passaram a apresentar a escrita alfabética em palavras, frase e em textos. Apesar de uma criança apresentar a escrita pré-silábica na produção de texto na terceira avaliação, o que não aconteceu em palavra e frase, acreditamos que isso tenha ocorrido pelo grau de dificuldade de escrever um texto, pois ao mesmo tempo que o/a estudante deverá pensar sobre os acontecimentos, personagens entre outros elementos, deverá pensar no sistema de escrita.

Para a professora que participou do grupo comunicativo, o fato dos/as estudantes evoluírem na apropriação do sistema convencional de escrita, ocorreu por causa da intervenção diária e constante da mesma. Os/as estudantes que apresentavam dificuldade no processo de alfabetização receberam uma atenção especial da professora que os/as acompanhou de perto durante o segundo semestre do ano de 2008. Assim, o fato do/a professor/a intervir quando

seus/suas estudantes apresentam dificuldade, demonstra que é possível caminhar para uma educação para todos e todas.

No contexto da análise intersubjetiva, os dados coletados nas duas avaliações, sinalizaram possíveis avanços e superação na aprendizagem de conteúdos da língua (transformação) e possíveis geradores de exclusão.

Obstáculos

- Limitação dos instrumentos avaliativos (grau de dificuldade diferente na elaboração de critérios de correção entre a primeira e a terceira avaliações; provas aplicadas nos finais dos semestres – o que gerou cansaço nos/as estudantes);
- Falta de atenção dos/as estudantes, o que não significa desconhecimento dos conteúdos por parte dos/as estudantes;
- Participação parcial da turma: nem todos os/as estudantes tinham autorização para participar da pesquisa, dificultando a percepção do desempenho total da turma.

Transformador

- Após apresentação da tabela de gêneros textuais elaborada pelo grupo de pesquisadoras, as professoras iniciaram uma discussão sobre quais deles os/as estudantes deverão ter contato em cada etapa do ensino fundamental (apoio à prática pedagógica);
- Com a elaboração dos instrumentos avaliativos houve a percepção da importância de potencializar o trabalho com a leitura;
- O estudo dos descritores e conteúdos causou a necessidade de socializar, aprofundar e reelaborar as discussões em HTPCs;
- A partir do delineamento dos descritores as professoras iniciaram um trabalho de colaboração entre elas, em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Professoras começaram a estudar mais sobre a língua, pois a partir dos descritores era necessário pensar sobre quais textos, questões e demais atividades de ensino deveriam ser formuladas para contemplar os mesmos;
- A possibilidade deste trabalho desenvolvido no eixo leitura e escrita estender-se as demais disciplinas do currículo escolar;
- A sistematização dos conteúdos presentes nas produções textuais dos/as estudantes auxiliou as professoras na análise do desempenho dos/as estudantes em suas produções textuais;

- Aumento da expectativa das professoras em relação à aprendizagem dos/as estudantes.

Conclusões

Comparando os números da primeira avaliação e da terceira, notamos que houve uma evolução considerável em relação ao número de acertos das questões. Mesmo com o rigor dos critérios elaborados para a correção, os/as estudantes demonstraram uma mudança no desempenho.

Vale dizer que durante todo o processo de pesquisa, as professoras refletiram sobre as atividades que seriam propostas para os descritores da língua, assim como, sobre os critérios para a correção das mesmas. Foi possível observar que nestes momentos de diálogo e estudo, a prática das professoras era evidenciada e todas e todos compartilharam na formação de serem professoras de uma escola pública de um bairro periférico da cidade, buscando uma educação de qualidade verdadeira. O resultado das aprendizagens dos/as estudantes deixou indícios do impacto positivo do Comunidades de Aprendizagem.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo, Olho D' Água, 1995. 120 p.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa, I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2001. 517 p.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1. p.1-17.

[1] Cujo trabalho se centra em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e diferentes participantes desse processo.

[2] Chamamos de descritores as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo/a estudante em determinada série.

[3] Estes dados não serão analisados neste trabalho.

[4] O D6 não foi analisado no primeiro ano, uma vez que as questões elaboradas nas avaliações não contemplaram a grafia da palavra.

[5] Os resultados deste eixo estão indicados em quadros posteriores.

[6] Na terceira avaliação a coleta dos dados em relação a escrita de textos, não foi analisada em sua totalidade, pois a leitura do aluno, acompanhada pela professora, não foi realizada. Portanto, os resultados registrados foram dos/as estudantes que realizaram a leitura após sua escrita.