

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**“A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo
de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino
Fundamental”**

Ester Almeida Helmer

Orientadora: Prof^ª Dr^a Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**“A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo
de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano do ensino
Fundamental”**

Ester Almeida Helmer

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre
Orientadora: Prof^ª Dr^a Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

H478ci

Helmer, Ester Almeida.

A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental / Ester Almeida Helmer. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
139 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Avaliação. 2. Instrumentos de avaliação. 3. Leitura e escrita. 4. Educação - formação. I. Título.

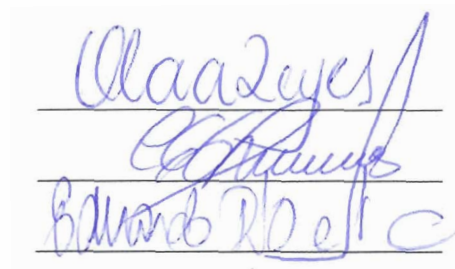
CDD: 371.26 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva



Handwritten signatures of the examiners: Claudia Reyes, C. Guizelim, and Eduardo Pinto e Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pelo seu amor e pela certeza de que Ele caminha comigo em todos os momentos da minha vida;

À minha querida orientadora, **Claudia Raimundo Reyes**, pelos ensinamentos que ultrapassaram os limites da academia e que me deixaram desejosa por ficar mais tempo perto dela;

À professora **Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto**, que sempre contribuiu com a minha formação profissional e pessoal, desde os tempos de graduação;

Ao professor **Eduardo Pinto e Silva**, pela leitura atenta desta dissertação;

Às professoras **Aline Reali e Rosa de Oliveira**, pela leitura e contribuições dadas a este trabalho na banca de qualificação;

À minha querida amiga, confidente e companheira de trabalho **Danitza Dianderas da Silva**, com quem tive o prazer de dividir muitas alegrias, angústias e realizações profissionais e pessoais nos últimos anos.

À minha amiga **Adriana** e sua família, por me acolherem carinhosamente em São Carlos;

Às pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem*”, **Alessandra Campanini Mendes, Alessandra Marques Cunha, Ana Lúcia Masson Lopes, Stella de Lourdes Garcia e Mariana Cristina Pedrino**, pelo companheirismo em todos os momentos e a seriedade com que trabalham em busca de uma educação com qualidade;

Às professoras participantes do Curso de Extensão: “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” e colaboradoras desta dissertação, por se disporem às reuniões semanais durante um semestre, partilhando conosco suas experiências profissionais e nos proporcionando bons momentos de conversas;

Aos meus pais **Nelson e Vergínia**, por sempre apoiarem os meus sonhos e por aceitarem as minhas escolhas, mesmo sabendo que elas me levariam, fisicamente, para longe deles. Eu amo muito vocês;

À **Charlene** e ao **Tiago**, meus irmãos queridos, por entenderem a minha ausência em momentos importantes de suas vidas;

Ao **Pe. Antonio Carlos** pela valiosa amizade e companheirismo que já duram dez anos;

Aos meus colegas de trabalho do IFSP – Campus São Carlos, **Eulália, Matias, Adriano, Valéria, Daniela, André e Bernadete** por apoiarem e acompanharem os momentos finais de produção deste trabalho;

Ao **João Luiz** pela adorável companhia e pelo carinho que nasceu no momento em que eu produzia a primeira versão desta dissertação;

Ao **PPGE**, em especial à querida **Magda**, pelo empenho e profissionalismo demonstrado aos alunos deste Programa;

À **Capes** e aos **cidadãos brasileiros**, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo socializar as discussões que resultaram na presente dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – na área “*Metodologia de Ensino*”, na linha de pesquisa “*Processos de Ensino e Aprendizagem em diferentes contextos*”, sendo parte integrante dos trabalhos investigativos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. No segundo semestre de 2007, foi oferecido a professoras de diferentes redes de ensino – públicas e particulares – da cidade de São Carlos um curso de extensão denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” - PROEX/UFSCar, tendo como um dos objetivos discutir processos avaliativos para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração de nove anos. Desse modo, buscamos investigar como se configura um conjunto de descritores e critérios que compõem alguns instrumentos avaliativos construídos coletivamente, para a compreensão do processo de aquisição da língua materna. Trilhando os pressupostos da *Metodologia Colaborativa*, o objetivo principal desta pesquisa centrou-se em elaborar instrumentos avaliativos, a partir de um trabalho colaborativo entre professoras, parceiras da pesquisa, e pesquisadoras, abordando as concepções sobre avaliação das participantes, as características que elas atribuíam aos instrumentos avaliativos e as implicações que tais instrumentos trariam ao processo de intervenção docente. As discussões em grupo de estudos e as transcrições das gravações de falas foram usadas como procedimentos para coleta de dados. Os estudos sobre avaliação e de alguns conceitos da Escola de Vigotski, nos levou a refletir sobre as possibilidades de transformações nos processos de ensino e de aprendizagem no que tange à avaliação e à atribuição de níveis de aprendizagem referentes ao processo de alfabetização. Partíamos do princípio de que a falta de clareza e sistematização do processo avaliativo torna-o um tanto superficial. Com esta pesquisa verificamos que não podemos desconsiderar a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos, uma vez que ele pode ser um mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades discentes que, assim, poderá planejar e orientar o seu trabalho de intervenção e as suas atividades de ensino. Este trabalho proporcionou atividades reflexivas sobre a configuração e a elaboração de atividades avaliativas que nos levaram a uma melhor compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita, indispensáveis para o possível planejamento da ação docente. Por último, o resultado deste estudo serviu de base para fundamentar o planejamento e a ação da pesquisa que integra o projeto “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP e pelo CNPq, inserido no eixo: “Aprendizagem da Leitura e da Escrita”.

Palavras-chave: Instrumentos avaliativos, Avaliação, Leitura, Escrita, Formação de Professores

ABSTRACT

The present work has as objective socialize the discussions that resulted in the present master dissertation, performed in the Post-graduation Program in Education, of the Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – in the "*Teaching Methodology*" area, in the "*Teaching and Learning Process in different contexts*" research line, being integrant part of the investigative jobs that have been performed by the "*Writing and Reading Acquisition: teaching and learning process*" research Group. In the second semester of 2007, it was offered to the teachers of different schools - public and private - in the city of São Carlos a course of extension named "*Literacy: Reflections on the knowledge in the first year of the Fundamental Teaching*" - PROEX/UFSCar, having as one of the goals argue about evaluative processes for the first year of the Fundamental Teaching, with duration of nine years. Thus, we seek to investigate how to configure descriptors and criteria set that form some evaluative instruments collectively built, for the native language acquisition process comprehension. Going through the "*Collaborative Methodology*" presuppose, the main goal of this research centered in elaborate evaluative instruments , starting from a work collaborative among teachers, research partners, and researchers, boarding the conceptions on evaluation of the participants, the characteristics that they attributed to the evaluative instruments and the implications that such instruments would bring to the educational intervention process . The discussions in studies group and the speeches recordings transcriptions were used as procedures for data collection. The studies on evaluation and some School concepts of Vigotski carried us to reflect about the transformations possibilities in the teaching and learning processes concerned to the evaluation and to the learning levels attribution referring to the literacy process. We left of the principle that clearness and systematization lack of the evaluative process turns it somewhat superficial. With this research we verified that we cannot disregard the importance of evaluative instruments systematization, once it can be a mechanism able to signal to the teacher the students needs that, this way, will be able to plan and to guide his intervention work and his teaching activities. This work provided reflexive activities on the configuration and on evaluative activities elaboration that carried us to a better acquisition process comprehension of the reading and of the writing, indispensable for the possible planning of the educational action. Finally, the result of this study served of guide to base the planning and the research action that integrates the project "Learning Communities: it bets on learning quality, in the differences equality and in school administration democratization", financed by the FAPESP and by CNPq, inserted in the axis: "Reading and Writing learning".

Key words: evaluative instruments, evaluation, reading, writing, teacher formation.

Lista de Quadros

Quadro 1: Habilidades analisadas nos Testes ABC _____	30
Quadro 2: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes da pesquisa lecionavam _____	60
Quadro 3: Conteúdos desenvolvidos nos encontros do curso de extensão _____	60
Quadro 4: Eixos, conteúdos e descritores dos instrumentos avaliativos _____	62
Quadro 5: Atividade avaliativa do Eixo Expressão _____	63
Quadro 6: Atividade avaliativa do Eixo Oralidade _____	64
Quadro 7: Atividade avaliativa do Eixo Leitura _____	65
Quadro 8: Atividade avaliativa do Eixo Escrita _____	66
Quadro 9: Critérios avaliativos _____	68
Quadro 10: Alunos participantes da pesquisa _____	69
Quadro 11: Correção da Professora Tereza Eixo Oralidade _____	87
Quadro 12: Correção da Professora Cássia Eixo Oralidade _____	89
Quadro 13: Correção da Professora Tereza Eixo Oralidade _____	90
Quadro 14: Correção da Professora Cássia Eixo Leitura _____	100
Quadro 15: Correção da Professora Lúcia Eixo Leitura _____	102
Quadro 16: Correção da Professora Tereza Eixo Leitura _____	103
Quadro 17: Correção da Professora Tereza Eixo Escrita _____	114
Quadro 18: Correção da Professora Cássia Eixo Escrita _____	116
Quadro 19: Correção da Professora Lúcia Eixo Escrita _____	117

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Desempenho dos alunos no Eixo Desenho _____	79
Gráfico 2: Desempenho dos alunos no Eixo Oralidade _____	85
Gráfico 3: Resposta dos alunos a aceitação dos conselhos da menina _____	93
Gráfico 4: Desempenho dos alunos no eixo Leitura _____	99
Gráfico 5: Desempenho dos alunos no eixo Escrita _____	119

Lista de Figuras

Figura 1: Desenho da aluna Bruna, 6 anos, professora Tereza _____	81
Figura 2: Desenho da aluna Mariana, 6 anos, professora Cássia _____	82
Figura 3: Desenho da aluna Fernanda, 6 anos, professora Tereza _____	82
Figura 4: Desenho da aluna Gustavo, 7 anos, professora Tereza _____	83
Figura 5: Texto da aluna Giovana, 6 anos, professora Tereza _____	113
Figura 6: Texto da aluna Guilherme, 6 anos, professora Cássia _____	115
Figura 7: Texto da aluna Bruna, 6 anos, professora Lúcia _____	117
Figura 8: Texto do aluno Pedro, 6 anos, professora Tereza _____	120
Figura 9: Texto da aluna Natália, 6 anos, professora Tereza _____	121
Figura 10: Texto do aluno Douglas, 7 anos, professora Fernanda _____	122
Figura 11: Texto do aluno Gustavo, 6 anos, professora Cássia _____	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
CAPÍTULO I – O processo avaliativo	19	
1.1	Concepções e implicações da Avaliação	21
1.2	Os instrumentos avaliativos	27
CAPÍTULO II – Metodologia e procedimentos metodológicos	35	
2.1	Os pressupostos teóricos do grupo de pesquisa “ <i>Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem</i> ”	34
2.1.1	A Teoria Histórico-Cultural	35
2.1.2	O processo de aquisição da escrita e da leitura no período de alfabetização da criança	42
2.2	A Pesquisa Colaborativa: pressuposto metodológico de pesquisa	53
2.3	O curso de Extensão	55
2.4	Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos	57
2.5	Processos de formação de professoras alfabetizadoras: a construção de saberes docentes	58
2.6	Os procedimentos metodológicos para elaboração dos instrumentos Avaliativos	59
2.6.1	A construção dos instrumentos	59
2.6.2	Os sujeitos da pesquisa	59
2.6.3	Os Encontros	60
2.6.4	Os descritores e conteúdos a serem avaliados	61
2.6.5	Os instrumentos avaliativos	63
a)	Eixo Expressão	63

b) Eixo Oralidade _____	64
c) Eixo Leitura _____	65
d) Eixo Escrita _____	66
2.6.6 Os critérios para correção das atividades que compõem os instrumentos _____	66
2.7 A aplicação dos instrumentos _____	69
2.8 Discussão sobre a aplicação dos instrumentos _____	70
2.9 A correção das atividades avaliativas dos instrumentos _____	70
2.10 Discussão sobre o desempenho dos alunos apresentado nos instrumentos _____	71

Capítulo III – Os instrumentos avaliativos como estratégia de reorganização

do trabalho docente _____	72
3.1 A concepção de Avaliação das professoras _____	72
3.2 Eixo Expressão _____	79
3.3 Eixo Oralidade _____	84
3.3.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Oralidade _____	92
3.4 Eixo Leitura _____	97
3.4.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Leitura _____	105
3.5 Eixo Escrita _____	110
3.5.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Escrita _____	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	125
REFERÊNCIAS _____	131
APÊNDICE _____	136
Tabela para Correção dos Instrumentos _____	137
Termos de Consentimento Livre Esclarecido _____	138

INTRODUÇÃO

Desde os tempos de minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília/SP), tenho me dedicado a pesquisas no campo educacional e, em específico, a investigação sobre as relações estabelecidas por professores e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem.

Durante a graduação, desenvolvi atividades de iniciação científica das quais me dispus a estudar algumas propostas pedagógicas que viabilizassem a organização das atividades de aprendizagem escolar de modo que contribuíssem para o desenvolvimento pleno do aluno. Para tanto, reunia-me com grupos de estudos, nos quais professores da universidade se juntavam a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, a coordenadores pedagógicos das redes municipais e estaduais e a estudantes do curso de Pedagogia para refletirem sobre teorias e estratégias de ensino que oferecessem às crianças situações de aprendizagens efetivas, diversificadas e estimulantes. Acreditávamos que o trabalho solidário e parceiro entre diferentes sujeitos comprometidos com a educação de crianças contribuiria para a promoção do desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais dos educandos, bem como em sua forma de questionar e formular hipóteses de conhecimento.

Ressalto que a minha participação em grupos de estudos, bem como a possibilidade de desenvolver trabalhos em iniciação científica, despertaram em mim o anseio pela investigação acadêmica educacional, na medida em que, lamentavelmente, eu verificava que, em muitas salas por mim adentradas, as percepções sobre formação escolar daqueles que ensinavam, e também dos demais sujeitos que constituíam a escola, eram de que as crianças por eles atendidas inseriam-se em uma sociedade com oportunidades desiguais. Assim, suas ações mostravam continuamente que a criança é incapaz, é submissa, é fraca e pouco se podia fazer para reverter tal situação. Diante disso, questionava-me sobre o que fazer para formar alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e cidadãos atuantes se os próprios formadores desacreditavam dessa possibilidade. O que fazer para que estes objetivos fossem efetivados? O que fazer para que os discursos fossem concretizados na prática educativa?

Naquelas condições, esperava ansiosa pelo meu ingresso na sala de aula como professora e, assim, ter a oportunidade de promover uma ação pedagógica diferenciada daquelas que eu presenciava. Assim, iniciei minha docência no ano de 2006 em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Tratava-se de um momento de mudanças de políticas educacionais de âmbito nacional em que, algumas escolas passaram a aceitar

matrículas de crianças com seis anos de idade, devido a lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 e, no ano seguinte, a promulgação da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que colocava em vigor a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Com isso, passou-se a aceitar a matrícula de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e se estabelecia o prazo de 2010 para cumprimento desta lei.

Mesmo em uma nova conjuntura político-educacional, os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006) não estabelecem diretrizes e conteúdos a serem ensinados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, sabíamos que não se tratava de trabalhar com aquelas crianças conteúdos específicos da terceira fase da Educação Infantil, uma vez que a escola não dispunha de estrutura física para tal, mas também não podíamos desenvolver os conteúdos curriculares tal como se desenvolviam nos moldes do Ensino Fundamental de oito anos. Além do mais, encontrava-me em meu primeiro ano de magistério e sem o apoio daquele grupo parceiro que se reunia quinzenalmente na universidade nos períodos da manhã. Em um dos meus diários registrei:

Sou uma professora nova, recém-formada e preocupada com a contextualização e o sentido que determinado conteúdo terá para o meu aluno. Busquei textos que, para mim, seriam significativos a eles, por exemplo: o projeto música cujo objetivo era descobrir as cantigas cantadas pelos pais em que registrávamos as músicas no caderno bem como os nomes do aluno e daquele que o ensinou; os textos instrucionais nos ensinaram jogos interessantes; os trava-línguas foram utilizados até para brincar com os funcionários da escola. Enfim, inventei inúmeras estórias mirabolantes no intuito de motivá-los a realizar as atividades de registro. Estamos no 4º bimestre e fico parcialmente satisfeita com o desempenho do grupo, mas mesmo assim sinto-me incapaz, frustrada, impotente porque por mais esforço desempenhado, sempre tenho três ou quatro alunos me solicitando com aquela voz manhosa: “Professora, vem me ajudar!” Desejando que eu fique do lado dele soletrando letra por letra! Será que para estes eu nunca conseguirei despertá-los para a autonomia? Devo aceitar um caderno incompleto, por vezes descuidado, sob a justificativa de que ele não é um aluno copista? (escrito pela pesquisadora em: 21/10/2006)

No decorrer de minha passagem pelas salas de aulas, intercalei momentos inusitados que se manterão vivos enquanto eu existir, mas confesso ter passado muitas noites em claro, refletindo sobre minha ação docente “desastrosa” e, por vezes, reprodutora das situações que eu denunciava nos anos de graduação.

Passei por inúmeras outras atividades desafiadoras na sala de aula, dentre elas, a prática avaliativa. Ensinando, aprendi que não é fácil manter atitudes contrárias aos moldes

classificatórios e punitivos da avaliação quando esta prática já é enraizada dentro da rotina escolar. Para romper esta visão avaliativa, acabava por adotar em minha prática outros mecanismos que também pouco me inspiravam a promover avanços na aprendizagem daquelas crianças como, por exemplo, deter-me aos diagnósticos das hipóteses de escrita ou, ainda, às constatações semelhantes a “*houve um desempenho favorável do aluno*”, “*ele aprendeu de forma significativa*”, “*a criança assimilou o conteúdo*”.

Em meio a sensação de impotência e culpabilidade que a área educacional me proporcionava (e ainda me proporciona), a busca por novas estratégias e conhecimentos de teorias pedagógicas instigava-me a continuar trilhando esta estrada. Assim, em 2007, tive a oportunidade de ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação e, ainda, iniciar um trabalho junto ao grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, que, ao longo da última década, vem realizando pesquisas científicas centradas em processos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna, em diferentes níveis, modalidades de ensino, contextos educacionais e em diferentes sujeitos desse processo. O engajamento nesse grupo me ajudou a compreender os caminhos percorridos na construção do fazer docente e as pesquisas nele desenvolvidas culminaram no trabalho investigativo socializado nesta dissertação de mestrado.

No ano de 2006, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 11.274/2006 estabelecendo que o Ensino Fundamental tivesse mais um ano de duração. Dessa maneira, e como eu mesma presenciei, o ensino em algumas cidades brasileiras passou a ser distribuído em cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro anos finais (6º ao 9º ano), iniciando em todo o país um processo de definição sobre as formas e conteúdos a serem ministrados principalmente no 1º ano do Ensino Fundamental.

As opiniões sobre a ampliação deste sistema de ensino nem sempre se demonstraram consensuais, pois, ao mesmo tempo em que, para alguns, representou avanço na democratização da educação, para outros representou a diminuição do período de infância do indivíduo:

É importante analisar a ampliação da educação fundamental para nove anos, considerando não apenas suas repercussões mais imediatas no campo do currículo e das práticas pedagógicas, mas também suas repercussões mais amplas nas interações com outras políticas como, por exemplo, a educação infantil, neste caso, tendo como horizonte a questão da infância nas sociedades contemporâneas. Assim, é necessário ter em mente que o ingresso de crianças mais novas na escola obrigatória também se insere em um movimento mundial de aceleração e segmentação da infância. (SANTOS et. al., 2006, p. 788)

Vista por outro ângulo, a inclusão das crianças com seis anos de idade inaugura um momento ímpar na trajetória político-educacional brasileira, na medida em que, junto com esta medida, surge a necessidade de formar professores para lidar com crianças pequenas, fato que para muitos é uma tarefa desconhecida e pouco valorizada socialmente. Outro fator importante apontado por Kramer (2006) é o diálogo e o estreitamento das relações estabelecidas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para esta autora:

Educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 810)

Em meio aos debates sobre os benefícios da ampliação do Ensino Fundamental, o fato é que agora existe uma lei promulgada pelo Governo Federal que tornou obrigatórias a matrícula e a ampliação do sistema. Nos documentos oficiais, aponta-se a necessidade de haver a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, garantindo que as crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos de idade desenvolvam-se plenamente nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. De acordo com as políticas públicas, o primeiro ano escolar do Ensino Fundamental não pode ser visto como uma sala de primeira série e tampouco como uma sala de Educação Infantil. Por outro lado, professores do primeiro ano sentem insegurança para desenvolver suas atividades, quer seja por desconhecimento dos aspectos cognitivos desta faixa etária, ou pela falta de estrutura física dos prédios escolares, bem como pelo desconhecimento das formas de se avaliar o processo de aquisição do conhecimento.

No bojo dessas discussões, foi oferecido a professoras de diferentes redes de ensino – públicas e particulares – da cidade de São Carlos um curso de extensão denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” - PROEX/UFSCar. Assim, formamos um grupo colaborativo de pesquisadoras e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, agora com duração de nove anos, para discutirmos os conteúdos a serem trabalhados nesta etapa escolar, bem como verificar se os conteúdos que as

professoras afirmavam ensinar foram adquiridos pelos seus alunos. Para isso, pensamos na elaboração de instrumentos avaliativos que seriam construídos coletivamente no curso.

Dessa forma, este trabalho investigativo centra-se em questões relacionadas à avaliação, mais especificamente na elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, como forma de nos auxiliar na compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças com seis anos de idade, visando à intervenção do ensino. Nessa perspectiva, propomos o problema motivador dessa pesquisa: *“Como se configuram o conjunto de descritores e critérios que compõe os instrumentos avaliativos, construídos coletivamente, para a compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?”*

Por meio de levantamentos bibliográficos referentes à avaliação, vimos que, nos últimos anos, as formas de avaliar deixaram de ser exclusivamente provas (orais e escritas) e exercícios técnicos e passaram a ser aceitos *“outros instrumentos de avaliação adotados pelo professor”* (SOUZA S., 1998). Por outro lado, sabemos que ainda existe uma visão avaliativa arcaica cristalizada em nossas salas de aula. Uma hipótese para tal cristalização aponta para a falta de parâmetros concretos de efetivação desse processo na formação do sujeito. Em outras palavras, os *“outros instrumentos de avaliação adotados pelo professor”*, que não sejam provas, tornam a prática de avaliar muito superficial e em alguns casos representam um senso comum, como aqueles que em meu início de magistério eu utilizava: *“houve um desempenho favorável do aluno”*, *“ele aprendeu de forma significativa”*, *“a criança assimilou o conteúdo”*. Isto nos leva a crer que quando se propõe avaliar de maneira oposta aos princípios mensuráveis, a tendência é de uma prática avaliativa por vezes pautada na intuição do professor. Tal predominância pode indicar a falta de clareza teórica e prática sobre as finalidades da avaliação. Tais constatações apontam para a necessidade de estudos que viabilizem a solução deste problema no campo educacional.

É fato que a avaliação ainda é utilizada como um instrumento mensurável (com caráter punitivo e classificatório), contudo mascarado por um discurso de avaliação flexível, contínua e capaz de verificar o desenvolvimento do sujeito. Isto ocorre quando convém ao professor realizar uma determinada situação burocrática (como relatório de um aluno, por exemplo). Em outras palavras, por falta de clareza e objetividade de como avaliar, o professor coloca em prática duas ideias sobre avaliação que se apresentam contraditórias no âmbito educacional.

Sob tal pressuposto, o objetivo geral deste trabalho de mestrado foi elaborar instrumentos avaliativos, a partir de um trabalho colaborativo entre professoras e

pesquisadoras, cujo enfoque está nas concepções avaliativas das professoras, nas características dos instrumentos avaliativos e nas implicações que tais instrumentos trazem ao processo de intervenção docente. Assim, por meio das atividades avaliativas propostas neste trabalho, vislumbramos condições de verificar e compreender os saberes sobre a língua materna adquiridos pelos alunos no decorrer do primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em objetivos e critérios previamente estabelecidos pelo grupo.

Este trabalho foi estruturado em três partes que buscam elucidar o percurso desenvolvido nos anos de 2007 e 2008 durante a realização desta pesquisa. O primeiro capítulo abarca a nossa concepção de avaliação, entendida como processo importante para as tomadas de decisões do professor. Este capítulo constitui-se no referencial teórico desta investigação, no que tange a avaliação. O segundo capítulo apresenta e justifica a metodologia utilizada neste trabalho, a *pesquisa colaborativa*, bem como as etapas trilhadas para a realização desta pesquisa, além de apresentar as concepções que orientam as pesquisas e os trabalhos científicos realizados pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, constituindo-se no referencial teórico do grupo. A terceira parte constitui-se da análise dos dados coletados e, por último, apresentamos as nossas considerações finais referentes ao trabalho desenvolvido.

Esperamos com este trabalho refletir sobre uma prática avaliativa que torne possível ao professor tomar de decisões e encaminhamentos adequados ao desenvolvimento do aluno e, ainda, colaborar com a atividade reflexiva do professor sobre sua ação intencional no processo de aquisição da língua materna de seus alunos.

Por último, ressaltamos que os dados coletados e analisados neste trabalho constituíram-se em estudo exploratório que serviram de base para fundamentar o planejamento e a ação da pesquisa que integra o projeto “*Comunidades de Aprendizagem¹: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”. Sendo assim, iniciamos com este trabalho um processo de reflexão sobre as políticas públicas educacionais do município de São Carlos/SP, visando a uma prática avaliativa do ensino com qualidade, capaz de garantir aos indivíduos o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

¹ Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento Prof^a Dr^a Roseli Rodrigues de Mello - Departamento de Metodologia de Ensino - UFSCar.

CAPÍTULO I – O processo avaliativo

*“Estudar a avaliação é entrar na análise
de toda a pedagogia que se pratica.”
Sacristán*

De acordo com o material produzido pelo MEC, denominado “Série Estado do Conhecimento” (BRASIL, 2001), a avaliação tem composto um campo de discussão educacional responsável pela formulação e implementação das políticas públicas no setor. Este mesmo documento analisa as publicações e produções acadêmicas nesta área, considerando as seguintes categorias para avaliação:

- *Referenciais Teóricos e Metodológicos da Avaliação* nos quais os autores abordam questões teóricas e/ou metodológicas que apresentam ou discutem modelos e tendências da avaliação;
- *Avaliação da Escola e na Escola* são as produções sobre propostas curriculares, orientações legais, modelos institucionais e subsídios oficiais que repercutem na prática da avaliação. Consideraram também análises de resultados obtidos em estudos empíricos sobre a aprendizagem de alunos, incluindo a avaliação da prática docente, das representações, concepções e opiniões da comunidade escolar sobre avaliação;
- *Avaliação de Políticas Educacionais* trata de avaliações de políticas na área, contemplando a formulação da agenda e propostas do governo, bem como alguns programas de amplo alcance nas redes escolares;
- *Avaliação de monitoramento* são as aferições padronizadas do rendimento escolar dos alunos, realizada em âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de ensino básico. (BRASIL, 2001).

De acordo com essas categorias, os *Referenciais Teóricos e Metodológicos da Avaliação* e *Avaliação de Monitoramento* concentraram a maior parte de produção entre 1994 e 1998, somando o total de 30% de artigos. A categoria *Avaliação de Políticas Educacionais* compunha 20% dos artigos daquela época, e a categoria *Avaliação da Escola e na Escola* era a menor categoria do documento, responsável por 17% das produções na área.

Nessas condições, esses dados mostram que os estudos sobre avaliação, focalizados em análise e compreensão da aprendizagem escolar, têm se constituído no Brasil em uma produção pouco expressiva.

Organizamos este capítulo de modo a apresentar ao leitor as concepções que perpassam o campo da avaliação educacional, bem como as implicações deste processo para alunos e professores, buscando esclarecer e elucidar o nosso entendimento sobre o processo avaliativo que orientou a realização do presente trabalho de pesquisa.

1.1 Concepções e implicações da Avaliação

Conforme Souza (2005), as concepções de avaliação presentes no campo educacional brasileiro até 1970 estão marcadas pela ideia de *procedimento* mensurável, de atribuição de notas e classificação do desempenho do sujeito. Julgava-se o desenvolvimento do aluno a partir da contagem de seus acertos e erros presentes principalmente nas questões de provas. Para Guilherme e Reali (2002, p. 94):

Os estudiosos se preocupavam com as formas de avaliação, ou seja, comparando-as com uma rede de pescador, estes estudiosos pensavam no tecido que compõem a rede, em como fazer um ponto firme para “filtrar” o que era apreendido e “reter” quem não tinha alcançado o mínimo, impedindo-o de navegar por “outros mares”, deixando de lado a questão da manipulação da rede e a serviço de quem e do por que ela era alcançada. Aspectos que hoje são pontos fundamentais nas discussões e estudo desta temática. (GUILHERME E REALI, 2000 p. 94)

Em contrapartida, a ideia de avaliação como um *processo* surge nos documentos oficiais da educação brasileira a partir de 1980 com a finalidade de verificar se os objetivos educacionais foram atingidos para então obter dados de reformulação do planejamento curricular da escola e fundamentar uma decisão quanto à promoção do aluno. Nessa década, iniciava-se discretamente no Brasil a presença da dimensão política na avaliação, embora não tivesse rompido com os paradigmas de um “viés tecnicista”.

Na década de 1990, a prática avaliativa foi quase que plenamente direcionada para o âmbito de políticas governamentais com o objetivo de analisar os eventuais resultados e impactos do ensino. Desse modo, ocorreu uma mudança de foco no campo: passou-se da avaliação do currículo ou do conteúdo para a avaliação de programas e projetos implementados no âmbito de políticas educacionais. Dentre essas mudanças de foco, encontra-se a implantação do Ciclo Básico no sistema educacional brasileiro bem como os documentos publicados pelos órgãos governamentais dessa década (PCN e LDB).

Com esse novo modelo de avaliação, surge a ideia de que, em lugar dos conceitos, fosse registrado o rendimento do aluno, bem como o preenchimento de uma ficha descritiva de seu desempenho. Assim, a avaliação não se resumiria em classificação ou reprovação, mas passaria a ser um instrumento documentado pelo professor que esclarecesse

as condições de aprendizagem do aluno e também do seu trabalho. Esta mudança no sistema previa que o professor mudasse sua prática avaliativa, portanto, que também transformasse as concepções que orientavam a sua ação (GUILHERME E REALI, 2000).

Esta mudança da prática avaliativa se deu porque buscavam no campo educacional superar a concepção de avaliação como classificação, medida e provas ou um momento distinto do processo de ensino e de aprendizagem e almejaram um novo significado para ela, propondo a avaliação do rendimento escolar que contribuísse para o processo de apropriação do conhecimento, reconhecendo os aprendizes como construtores de saberes em processos dinâmicos e constantes, pois, até então:

Além da avaliação servir para controlar o processo educacional, ela se mostra geralmente separada do restante do processo educativo. Tem, nessa perspectiva, se tornado, muitas vezes, o elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, enquanto deveria ser apenas uma das etapas, aliás, não uma etapa independente mas uma ação constante. (GUILHERME E REALI, 2000, p. 96)

Dentre os principais estudiosos que se destacaram com as produções de conhecimento na área de avaliação encontram-se Luckesi (1998) com a proposta de *Avaliação Diagnóstica*; Perrenoud (1999), aprofundando o conceito de *Avaliação Formativa*, e Hoffman (1991) propondo a mudança da prática avaliativa do professor por meio da *Avaliação Mediadora*.

A avaliação diagnóstica, definida por Luckesi (1998), representa um instrumento em busca da promoção da autonomia do educando por meio da ação do educador:

A primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de **classificatória** para **diagnóstica**. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 1998, p. 81)

Vemos que a avaliação diagnóstica contribui para a compreensão dos processos pelos quais passam os alunos para aquisição de um novo conhecimento, isto significa que o professor se torna capaz de conhecer a situação de aprendizagem, fundamentando suas tomadas de decisões para uma melhor condução do processo educativo.

Segundo Luckesi (1998), esta forma de avaliar tem como finalidades principais propiciar a autocompreensão do educando e educador e motivá-los para o desejo de aprofundar a aprendizagem, maximizando suas potencialidades.

Para este mesmo autor, a avaliação da aprendizagem não possui uma finalidade em si; ela subsidia um contínuo de ação. Sua principal função é melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. Portanto, a avaliação é considerada como um aspecto inseparável do ensino e da aprendizagem, constituindo-se em uma atividade formadora que permite intervenção e assegura que as estratégias e os meios de ensino utilizados respondam aos objetivos de aprendizagem, tornando-a bem sucedida.

Além da avaliação diagnóstica, encontramos na literatura o conceito de *avaliação formativa* (Perrenoud, 1999) que enfoca a formação plena do sujeito. Assim, rompe-se com o paradigma de que ela corresponde a uma prática a ser realizada somente no início e final de bimestre, priorizando, assim, a prática avaliativa como uma ação necessária durante todo o processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999) alerta para a importância de a avaliação ir além do diagnóstico da aprendizagem da criança, para tanto a visão formativa implica uma “intervenção diferenciada” que permite a comprovação daquilo que se aprendeu e ainda pensar sobre trabalho de intervenção a ser realizado durante o percurso.

Nos avanços proporcionados por meio da concepção de avaliação formativa, na qual se enfatiza o processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica, há de se recuperar a discussão realizada por Hoffmann (1991).

A autora afirma que muitos pesquisadores estabelecem críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diversas manifestações pedagógicas sem, entretanto, apontar questões tocáveis ao educador. Para Hoffmann (1991), a concepção de avaliação dos educadores, na maioria das vezes, está entrelaçada à sua vivência como aluno na escola, ainda que tal vivência demonstre um processo avaliativo reduzido (mesmo que inconsciente) com arbitrariedade e autoritarismo. Para a pesquisadora, tais vivências expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso.

Nessa concepção, a postura mediadora do professor contribui favoravelmente para a avaliação formativa, pois a mediação se dá na interação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Trata-se de um espaço de aceitação do outro, das diferenças e das potencialidades para a aprendizagem.

Além do mais, a avaliação mediadora possibilita um processo de “ação-reflexão-ação” tanto do professor, quanto do próprio aluno. Um educador consciente do seu papel como mediador pode promover situações reais de aprendizagem respeitando as

necessidades discentes. Esta postura interfere na dinâmica escolar corroborando para a promoção do ensino com qualidade.

Com esta nova concepção de práticas avaliativas, Hoffman (1991) propõe a conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução proposta pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem. Vê também a necessidade de um maior compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização do conhecimento.

Aprofundando o papel do professor no processo avaliativo, o pesquisador Sacristán (1998) ressaltou as funções e os passos que se dão ao realizar uma avaliação. Para ele, é preciso que o professor tenha clareza em sua ação para:

a) Escolher e focar uma realidade ou objeto a ser avaliado – *O que é objeto de avaliação?*

b) Selecionar o conteúdo ou situação a ser avaliada - *Que característica será avaliada?*

c) Elaborar o julgamento ideal - *Que valor atribuir?*

Coletar informação importante	} <i>Que informação coletar?</i>	
Elaborar a informação		} <i>Com que métodos e instrumentos?</i>
Apreciar o valor da realidade avaliada		

d) Expressar o valor atribuído - *A quem se dirige a avaliação?*

Considerando que a instituição escolar está condicionada a numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais, o autor ordena algumas funções em que a avaliação incide no ambiente escolar, são elas: a avaliação define os significados pedagógicos e sociais; atribui um valor social aos sujeitos avaliados e avaliadores; exerce poder de controle sobre os alunos (e demais sujeitos educativos); diagnostica situação de aprendizagem; possibilita pensar em recursos para individualização e acompanhamento do ritmo de cada aluno; garante a aprendizagem e orienta as ações docentes. Dentre estas funções apresentadas por Sacristán (1998), podemos concluir que para a garantia do sucesso da prática avaliativa, é preciso ter clareza de sua finalidade, uma vez que, por meio dela, atribui-se juízo de valores aos educandos, além de determinar o espaço e a ocupação que cada um deles desempenhará na sociedade.

Zabala (1998) aponta que o ensino e a aprendizagem se encontram estreitamente ligados e fazem parte de uma mesma unidade dentro da aula. Para ele, é possível distinguir claramente dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ensina, portanto, têm-se dentro da sala de aula, no mínimo, dois sujeitos da avaliação. Nessa perspectiva e considerando a diversidade dos processos de aprendizagem, há necessidade de também se levar em conta uma diversidade de formas de ensino, que se distanciam de propostas pedagógicas universais, para pensar sobre o papel do professor como avaliador. Segundo ele:

Sob uma perspectiva uniformizadora e seletiva, o que interessa são determinados resultados em conformidade com certos níveis predeterminados. Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais. Aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras – os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos. (p. 199)

Desse ponto de vista, e ao almejar a formação integral do sujeito, tem-se como finalidade principal do ensino o desenvolvimento de todas as capacidades humanas (e não apenas as cognitivas). Sendo assim, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades para o ingresso na universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais* que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Para o autor:

Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber avaliação, posto que o ponto de vista não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em favorecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades. O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. (p. 197)

Pensando na formação integral do sujeito, Zabala (1998) afirma que a avaliação sempre tem que ser *formativa* de maneira que, no decorrer do processo, seja possível observar as diferentes fases de intervenção adotadas estrategicamente pelo professor. Para o autor, trata-se de uma avaliação que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (*avaliação inicial*); um planejamento da

intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como um hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (*avaliação reguladora*) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (*avaliação final*) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido, que permitam estabelecer novas propostas de intervenção (*avaliação integradora*) (ZABALA, 1998, p. 201).

Quanto aos instrumentos avaliativos, Zabala (1998) afirma que o meio mais adequado para se informar do processo de aprendizagem e do grau de desenvolvimento e competência que alunos alcançam consiste na *observação sistemática* de cada um deles na realização das diferentes atividades e tarefas, uma vez que, de acordo com pesquisas desenvolvidas por ele, pôde-se constatar que as provas escritas, como instrumentos de conhecimento, são extremamente limitadas, pois:

embora sejam adequadas quando o que se quer conhecer tem um caráter basicamente cognitivo e se tem suficientes habilidades para sabê-lo expressar por escrito: conteúdos factuais, conceituais, conteúdos procedimentais de papel e lápis, algumas estratégias cognitivas, argumentações de valores e opiniões sobre normas de comportamento. (ZABALA, 1998, p. 209)

Vemos que os conhecimentos produzidos pelos teóricos por hora mencionados tinham como desafio a superação dos princípios de inflexibilidade e imparcialidade, dando vez para os princípios de continuidade, compreensão e compatibilidade da avaliação com os objetivos propostos no currículo da escola. Este fato representa, no discurso, um avanço para o campo educacional brasileiro.

Embora os estudos apresentados acima apontem certas mudanças de concepções quanto à avaliação, a escola, em seu sentido real, revela uma prática ainda amparada na classificação, no controle, na adaptação de condutas sociais, na manifestação de poder e subordinação do aluno frente aos outros sujeitos educativos (os professores, diretores, inspetores). Paulo Freire (1996, p. 116) denuncia que “*Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos*” e anuncia uma atitude transformadora:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1996, p. 116 – grifos nossos)

Desse modo, a avaliação ainda provoca sentimentos de inquietude em professores, alunos, pesquisadores e demais agentes educativos ao pensar em suas implicações para o processo pedagógico, exigindo deles esforços para responder a algumas indagações, por exemplo: como interpretar a prática avaliativa como um processo contínuo e não nos contentarmos em apenas registrar os resultados? Ou ainda, como tornar a avaliação cada vez mais compromissada com os processos de aprendizagem?

Ao pensarmos que avaliar é o ato em que os sujeitos envolvidos no processo educativo avaliam juntos as ações, as aprendizagens efetivadas, as conquistas, o desenvolvimento adquirido, os obstáculos e desafios encontrados, os equívocos e inadequações cometidas, identificamos a existência de aspectos da mediação e diálogo subjacente a essa prática que promove a interação entre alunos e professores, dando a eles informações significativas sobre sua atuação. Compactuando do pensamento freireano: “*o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo*” (FREIRE, 1996, p.64).

Por outro lado, além de todas as concepções estabelecidas sobre a prática avaliativa, devemos considerar a visão dos sujeitos educativos quanto a esta ação. Guilherme e Reali (2000) apontaram que os professores, pais, alunos e a escola como instituição atribuem uma função à avaliação na qual todos criam expectativas em relação a ela:

Os professores esperam um mecanismo de avaliação que lhes possibilite ser justos (reconhecem a arbitrariedade) e que lhes permita compreender como os alunos aprendem. Os alunos, por sua vez, consideram a avaliação como o maior peso da escola (relacionam avaliação com testes e provas apenas), acusam a impossibilidade da avaliação traduzir em notas o seu aprendizado e geralmente apontam os resultados como injustos. Os pais e a escola como instituição também cobram por meio da avaliação uma garantia da qualidade de ensino. (GUILHERME E REALI, 2000, p. 96)

Mesmo entendendo a importância de se criar certas expectativas com relação a esta prática, acreditamos que avaliar apresenta uma ideia mais abrangente do que medir ou classificar. A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem dos alunos, efetivando-se, conseqüentemente, em uma visão diagnóstico-formativa (LUCKESI, 1998) e, portanto, voltada para a compreensão do desenvolvimento do processo pelo qual passa o aluno, para melhor orientar o processo de ensino.

Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para os primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a avaliação é contemplada claramente como parte integrante e intrínseca do processo educacional (BRASIL, 1997). De acordo com o documento:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p. 55)

Para tanto, a prática avaliativa deve resultar na reorganização do trabalho docente para uma intervenção efetiva que assegure que todos aprendam o máximo possível e que todos evoluam e alcancem níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, conforme o pensamento de Zabala (1998), ao realizar qualquer prática avaliativa não se pode esquecer que a função da escola, bem como de seus profissionais, respalda-se na garantia de que todos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais.

Desse ponto de vista, veremos no próximo item deste capítulo que os encaminhamentos ou instrumentos avaliativos que compõem a prática da avaliação da aprendizagem ocupam um lugar de suma importância na prática pedagógica, uma vez que servem de base para tomadas de decisões no sentido de o professor construir com os educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da apropriação ativa da cultura produzida ao longo dos acontecimentos históricos. Assim, compartilhamos do pensamento de Bunesi (2006, p. 151) de que *“todo e qualquer instrumento de avaliação serve apenas como agente para a coleta de informações necessárias à compreensão dos meandros pelos quais evolui a aprendizagem dos alunos”*.

1.2 Os instrumentos avaliativos

Outro desafio a ser superado na prática é o fato de o processo avaliativo por vezes ser confundido com os instrumentos que se utilizam para coletar informações relevantes e significativas acerca dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos. Procedendo, assim, adotam-se a ideia de que a avaliação se restringe a um momento estanque: a aplicação e correção de testes.

Partimos do pressuposto de que avaliação não é sinônimo de instrumentos avaliativos, tampouco de que os únicos instrumentos sejam provas e testes. A avaliação consiste na observação direta de atividades diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores escutam, tomam a palavra, analisam o trabalho de seus pares, desenvolvem uma atividade ou sequência didática, organizam as produções por meio de portfólios, consultam a biblioteca, participam de projetos, enfim, quando constroem a avaliação na medida em que estabelecem inúmeras interações sociais e produzem conhecimento no ambiente escolar. Desse modo, os instrumentos não precisam ser compreendidos como sinônimos de prova, mas como mecanismos de pesquisa que fornecem dados relevantes ao processo de avaliação.

Para tanto, segundo Reali (2001), os responsáveis pela elaboração de políticas públicas vêm apontando a necessidade de estabelecimento de indicadores diversos, que superem a mera avaliação do desempenho em testes padronizados de grandes amostras representativas de alunos. Assim, temos uma melhor evidência do que avaliar em determinada etapa escolar, considerando o currículo escolar definido previamente.

Nesse pressuposto, a elaboração de critérios avaliativos ganha relevância para o trabalho docente. Entende-se por descritores avaliativos a articulação entre conteúdos e operações mentais que refletem certas competências e habilidades do sujeito e, com base nelas, podem-se obter informações importantes sobre o desempenho de uma escola e até mesmo de um sistema educacional de um país.

Em contrapartida, conforme Reali (*ibidem*, p. 93), há pouca literatura disponível sobre os processos derivados do conhecimento de que os professores dispõem sobre descritores avaliativos, sejam eles mais amplos e relativos ao país como um todo, sejam eles mais específicos e relacionados a uma comunidade escolar específica, como a escola à qual pertencem, ou mesmo a sua sala de aula.

Com base nesse entendimento, os professores utilizam-se de um conjunto de informações derivadas de processos avaliativos para comprovar a aprendizagem dos conteúdos e de algumas competências desenvolvidas ou não pelos seus alunos, comparando,

classificando as suas produções, ações, estas indispensáveis para os encaminhamentos de ensino na sala de aula. Sendo assim, segundo a autora:

Parece ser possível desenvolver indicadores educacionais para avaliar o processo ensino-aprendizagem a partir de aspectos importantes estreitamente vinculados ao currículo de modo pelo qual é implementado, por meio de instrumentos padronizados ou alternativos de avaliação, embora seja impossível apreender a totalidade das experiências escolares dos alunos ou mesmo a amplitude da aprendizagem decorrentes destas experiências. A maior dificuldade não parece ser a definição a respeito de um ou outro método corresponder ao melhor modelo avaliativo. O ponto essencial parece ser a escolha das variáveis apropriadas para composição de indicadores relevantes em função de um propósito específico. (REALI, 2001, p. 92)

Sob tal perspectiva, os resultados coletados nos instrumentos avaliativos de sala de aula, segundo Reali (2001), podem auxiliar a composição de indicadores educacionais que refletem a realidade educacional do país, uma vez que os professores constroem questões, avaliam as respostas dos alunos, corrigem tarefas e cadernos, monitoram atividades e informalmente avaliam o progresso do aluno inúmeras vezes ao dia. Essas avaliações devem ser consideradas, dependendo da habilidade de o professor em elencar descritores e critérios avaliativos que correspondam à realidade de determinado grupo.

No decorrer da História da Educação brasileira, alguns instrumentos avaliativos ganharam destaque no contexto político educacional brasileiro, com vistas ao combate do fracasso escolar de alunos em processo de alfabetização. Dentre eles encontram-se: os *Testes ABC* de Lourenço Filho (1958), os *Testes de Prontidão para Alfabetização* de Ana Maria Poppovic (1975) e o *Diagnóstico da hipótese de escrita*, realizado a partir dos trabalhos de Ferreira e Teberosky (1986).

Encontramos também outros trabalhos publicados na década de 1970 por Vianna (1976) e Medeiros (1989)² sobre a construção técnica de instrumentos avaliativos e testes em Educação que foram bastante utilizados nessa época.

No início do século XX, Manuel Bergström Lourenço Filho, um educador escolanovista, procurou intervir na educação brasileira respondendo às questões referentes ao seu contexto histórico. Para tanto, atuou junto às escolas brasileiras, na tentativa de compreender as causas do fracasso escolar. Este escolanovista utilizava-se dos termos Quociente de Inteligência (QI), mas vai além, ressaltando que esse fracasso, ou mesmo a dificuldade de aprendizagem, decorre de diferenças individuais de nível de maturidade de

² A primeira edição desta obra foi publicada em 1971.

cada aluno, defendendo a ideia de que a aprendizagem deve atender as diferenças individuais dos discentes (SILVA e SCHELBAUER, 2007).

Desse ponto de vista, Lourenço Filho defendeu a singularidade da criança e disseminou nas escolas brasileiras técnicas de avaliação de habilidades conhecidas como Testes ABC. Tratava-se de uma técnica de avaliação que previa as possibilidades de aprendizado do aluno. A análise do teste baseava-se em alguns princípios: a leitura na fase inicial definida pela imitação de sons diante de sinais escritos e impressos; a capacidade de discriminação e memorização visual, que permitia ao sujeito distinguir palavra por palavra, sílaba por sílaba, letra por letra; a palavra enunciada tinha que adquirir significado e assim tornar-se linguagem oral e, por último, a capacidade de coordenação dos movimentos da mão, aos da visão e aos da boca.

Lourenço Filho (1958, p.52) diz que:

A base para o aprendizado da leitura é a capacidade de movimentos finos, delicados, já dos olhos, já dos órgãos de fonação, por um lado; de outro, a capacidade de estruturá-los em condutas de linguagem externa e interna. Essas capacidades não se apresentam, na criança, senão com resultado de maturação, sujeitas como vimos, a condições neurológicas definidas.

As habilidades analisadas por meio dos testes, oito no total, estão dispostas no quadro a seguir:

1- Coordenação visual-motora	Teste 1: cópia de figuras; teste 3: reprodução de movimentos; teste 7: recorte em papel .
2- Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3: reprodução motora e gráfica de movimentos.
3- Memorização visual	Teste 2: denominação de 7 figuras apresentadas, em conjunto, por 30.
4- Coordenação Auditivo-Motora 5- Capacidade de prolação 6- Resistência a ecolalia	Teste 6: reprodução de polissílabos não usuais. Testes 4 e 6: reprodução de palavras usuais e não usuais. Teste 4: Reprodução de palavras de uso corrente
7- Memorização Auditiva	Teste 4: Reprodução de palavras de uso corrente
8- Índice de fatigabilidade	Teste 8: pontilhagem em papel quadriculado; Teste 7: recorte em papel .

9- Índice de atenção dirigida	Teste 2: denominação de figuras; teste 5: reprodução de uma narrativa; teste 7: recorte; teste 8: pontilhação.
10- Vocabulário e compreensão geral	Teste 2: denominação de figuras; teste 5: reprodução de uma narrativa; todas as provas, pelo que envolvem de execução tem uma ordem dada.

Quadro 1: Habilidades analisadas nos Testes ABC

Segundo Silva e Schelbauer (2007), Lourenço Filho buscava uma forma eficaz e segura que apresentasse dados quantitativos e qualitativos sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Os *Testes ABC* atendiam, naquela época a esses quesitos, proporcionando tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de aprendizagem da criança. Eles eram utilizados como critério seletivo para definição do perfil das classes bem como para sua organização homogênea. Os testes eram de aplicação rápida, uma vez que eram precisos, oito minutos para sua aplicação.

É válido ressaltar que os *Testes ABC* são constantemente referenciados como a primeira pesquisa sistematizada produzida por um brasileiro, tendo uma repercussão internacional, em que se ressalta como inovação para a época, o rigor característico do trabalho de investigação (SILVA e SCHELBAUER, 2007).

No entanto, a visão de Lourenço Filho foi bastante criticada posteriormente, visto que a sua concepção de aquisição da escrita partia do princípio de que aprender a escrever estava relacionado ao desenvolvimento de habilidades motoras como movimentos coordenados das mãos, olhos e boca. Ações que priorizavam os movimentos mecânicos para se chegar à escrita convencional.

Os Testes de Prontidão para Alfabetização surgiram como parte do Programa Alfa, resultado de uma pesquisa realizada por Ana Maria Poppovic e colaboradores, nas décadas de 70 e 80, cujo objetivo se centrava na caracterização de crianças culturalmente marginalizadas com idade entre 4 e 6 anos de idade, frequentadoras de Parques Infantis paulistas. O Programa Alfa tinha como finalidade organizar o currículo escolar de modo a combater o alto número de repetência na primeira série do Ensino Fundamental dessa época. Os princípios orientadores de tal programa partiam da valorização do processo de construção do conhecimento e não do produto; da importância da linguagem na alfabetização de crianças e ao longo de suas vidas; da necessidade de motivar o aprendiz; da importância de se

considerar as características culturais do aluno e, por último, da adequação do currículo escolar à realidade do sujeito (Poppovic, 1982).

Para tanto, elaborou-se um instrumento que abarcavam operações, conceitos, conhecimentos e habilidades indispensáveis a crianças antes de sua entrada na escola. Tal instrumento foi organizado em 7 áreas, 35 indicadores e 236 itens, distribuídos em quatro disciplinas: Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Segundo Poppovic (1975, p. 11):

Para que a criança esteja em condições de começar a absorver os conhecimentos dessas quatro disciplinas, como estão planejadas no currículo da primeira série, é necessário que ela chegue a escola com um preparo bastante complexo, em diferentes habilidades, operações, conhecimentos, amadurecimento de funções, atitudes, nível de linguagem, etc. O novo instrumento preocupou-se em abranger todos esses aspectos.

Para a autora, a preparação da criança antes do início de sua vida escolar está intimamente relacionada às suas condições de vida, bem como da sua família. Ela constatou em sua pesquisa que crianças pobres estão, em média, dois anos menos desenvolvidas do que crianças de classe média (POPPOVIC, 1975, P. 37).

Nessa perspectiva, a elaboração de instrumentos avaliativos realizados por Poppovic centraram-se na construção de políticas públicas para superação do fracasso escolar de alunos culturalmente marginalizados da primeira série do Ensino Fundamental. A autora atribui o fracasso especialmente às condições sociais e econômicas nos quais as crianças estão inseridas, condições que interferem no seu desenvolvimento cognitivo. Não podemos desconsiderar tal constatação, no entanto, já não podemos atribuir que a causa do fracasso escolar está no aluno ou em sua família, uma vez que a prática pedagógica, a falta de adoção de metodologias diferenciadas, bem como a forma com que a escola lida com as diferenças entre seus alunos ganham relevância para decidir o fracasso ou o sucesso escolar de cada sujeito.

Mais recentemente, disseminou-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental a prática avaliativa por diagnóstico, respaldada no trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos, sobre aquisição da escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1986). A sondagem das hipóteses da escrita da criança demonstra que o professor acredita que no processo de construção da escrita não é possível priorizar o treinamento de técnicas de leitura e escrita para que os resultados apareçam mais rápido. Na concepção destas autoras, o processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende, a construção deste conhecimento é permeada pela busca da compreensão do sistema.

Nos pressupostos destas autoras, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para algumas questões: O que a escrita representa? Como se escreve? Para que se escreve? A proposta é que a criança escreva espontaneamente, sem utilizar modelos para cópia. Para isso, o professor escolhe um campo semântico e dita palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, seguidas do ditado de uma frase. Por meio da escrita e leitura das crianças diagnostica-se a fase da escrita em que ela se encontra: *Pré-Silábica*, *Silábica (com ou sem valor sonoro)*, *Silábico-Alfabética* e *Alfabética*³. Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1986) estudaram as estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças no processo de apropriação da escrita, utilizando instrumentos de pesquisa capazes de diagnosticar a situação de aprendizagem em que as crianças se encontravam.

Embora não fosse objetivo das autoras propor novas metodologias de ensino, tampouco propor uma nova classificação da aprendizagem, ressaltamos a valorosa contribuição que estas pesquisadoras trouxeram à prática avaliativa diagnóstica, uma vez que por de trás dela existe uma concepção de criança capaz e ativa. Por outro lado, ao considerarmos a forma como os estudos destas autoras adentraram o espaço escolar, não podemos desconsiderar que cada aluno apresenta uma história singular ao relacionar-se com a linguagem escrita, ou seja, a criança pode manifestar ocorrências singulares e únicas que jamais voltarão a se repetir. Mesmo assim é importante pensar no motivo que a levou a fazer determinada escolha, pois tal escolha é um indício da construção da linguagem. Portanto, compartilhamos do pensamento de que o aluno não necessariamente tem que se “encaixar” nas fases de escrita previamente estabelecidas por Ferreiro. Será que a tentativa de categorizar o aprendiz nessas fases não representa uma padronização da aquisição da escrita? O que acontece com aqueles que fogem a esse padrão? Por vezes caímos na armadilha de uma rotulação dos alunos como, por exemplo, aquele que já atingiu o nível alfabético é o melhor enquanto o silábico é o menos capacitado. Ou ainda, a ênfase por parte do professor em detectar a fase em que a criança se encontra sem saber o que fazer para que o seu aluno avance em seus conhecimentos.

Nessas condições, vemos que se de um lado Lourenço Filho deu ênfase exagerada na elaboração de instrumentos avaliativos que enfatizasse uma aprendizagem da

³ a) Pré-silábica: quando a criança utiliza letras de forma aleatória; b) Silábica: quando as vogais e/ou consoantes adquirem valores sonoros convencionais, embora sejam utilizadas para representar uma sílaba completa; c) Silábico-alfabética: quando a criança está entre o sistema silábico, mas escreve algumas palavras corretamente e d) Alfabética: a criança já adquiriu um conhecimento geral das palavras em sua estrutura e pode ainda apresentar alguns erros ortográficos.

escrita relacionada ao desenvolvimento de habilidades motoras como movimentos coordenados das mãos, olhos e boca - ações que exigiam movimentos e nunca reflexão para se chegar a escrita convencional – acreditamos que os professores tenham utilizado equivocadamente os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986) para elaborar instrumentos avaliativos cuja ênfase está no diagnóstico e no enquadramento do sujeito em determinada fase, levando-os a induzirem que o sujeito é o único responsável pelo seu processo de aquisição da escrita, cabendo ao professor o mero papel de detectar em que nível ele se encontra.

Ao levantarmos alguns dos instrumentos de avaliação elaborados por pesquisadores renomados no campo educacional e apresentados nesta dissertação, percebemos que eles têm como objetivo comum pensar em políticas públicas que combatam o fracasso escolar de crianças em processo de alfabetização, quer seja no Brasil, quer seja em nível na América Latina.

Complementar a este olhar, acreditamos que a preocupação com elaboração de instrumentos avaliativos vai além da verificação das condições cognitivas do sujeito, uma vez que serve de sinalizador ao planejamento e organização das atividades de ensino, fator relevante para se alcançar a aprendizagem máxima do aluno.

Com base nesse pressuposto de avaliação, apresentaremos no capítulo seguinte os procedimentos e as etapas por que percorremos para a realização deste trabalho investigativo, cujo foco está na elaboração colaborativa de instrumentos avaliativos com a finalidade de verificar e compreender a situação de aprendizagem de alunos, a partir de descritores e critérios construídos previamente pelo grupo.

CAPÍTULO II – Metodologia e procedimentos metodológicos

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior produzida por pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Claudia Raimundo Reyes, no qual, com o oferecimento do curso de extensão denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” - PROEX/UFSCar, formamos um grupo colaborativo de pesquisadoras e professoras do primeiro ano para discutir os conteúdos trabalhados neste ano escolar e verificar e compreender se estes conteúdos foram adquiridos pelos alunos por meio de instrumentos avaliativos elaborados coletivamente no curso.

Para melhor compreensão do leitor, organizei este capítulo de forma a esclarecer as concepções teóricas e metodológicas adotadas pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. Em seguida, contextualizei os trabalhos realizados pelo grupo que compõem a pesquisa maior, para depois apresentar os caminhos percorridos para a sistematização deste trabalho investigativo.

2.1 Os pressupostos teóricos do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”

Neste primeiro tópico do capítulo 2, apresento os pressupostos teóricos que orientam a ação do grupo de pesquisa do qual sou integrante, partindo do princípio de que toda escolha teórica revela a forma com que cada indivíduo vê o mundo e age sobre ele. Conforme as sábias palavras de Paulo Freire (1996), ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, é preciso que no decorrer de nossa trajetória acadêmica nos questionemos sobre “*em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra o que estudo? Contra quem estudo?*” (FREIRE, 1996, p. 86).

Portanto, tendo como objeto de estudo do grupo de pesquisa a compreensão do processo de aquisição da língua materna por crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, reitero a relevância em discutir neste trabalho as concepções de homem, desenvolvimento, aprendizagem, pensamento, linguagem, alfabetização e processos de leitura e de escrita que orientaram os trabalhos do nosso grupo investigativo.

2.1.1 A Teoria Histórico-Cultural

Nesta parte do trabalho, apresento algumas concepções orientadoras desta pesquisa sob enfoque da Teoria Histórico-Cultural, representada por L. S. Vigotski e os seus colaboradores mais conhecidos, A. R. Lúria e A. N. Leontiev. É válido ressaltar que a referida produção teórica ocorreu em um contexto histórico marcado pela guerra e pelo anseio por transformação social na União Soviética. Os pressupostos elaborados por estes pesquisadores mantêm-se atuais até o presente momento, contrapondo-se aos princípios tanto da corrente inatista, que concebem o desenvolvimento como determinação biológica; quanto da corrente idealista, que acreditam na autodeterminação e autosuficiência do ser humano.

Esta abordagem tem sua origem respaldada em estudos marxistas e na ênfase de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo acontece num determinado contexto histórico influenciado pelas formas culturais de determinado grupo social. Conforme Duarte (2001, p. 13):

Vigotski também tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por enfocar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sóciohistórico.

Vemos, portanto, que a apropriação de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural é necessária para que possamos pensar sobre sua implicação no desenvolvimento dos sujeitos que passam pela escola e que, ao longo de sua vida, estabelecem infinitas relações com o seu entorno. Por outro lado, e enfatizando o contexto escolar, acreditamos que o sucesso das atividades de ensino depende muito da visão que o professor possui de conhecimento, de homem e de mundo que direciona a sua prática.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser biológico e um ser histórico-social. Ele necessita de suas propriedades biológicas, mas somente elas não são suficientes para o desenvolvimento pleno do indivíduo. O homem se torna humano na medida em que se apropria da cultura construída historicamente. Segundo Leontiev (1978):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267)

Nessa perspectiva, o bom funcionamento do cérebro por si só não garante o desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Para isso, o homem, ao longo de sua vida, está em constante processo de apropriação de novos saberes, ou seja, a cada nova apropriação, o homem dota-se de aptidões novas, de funções psíquicas novas. É isto que o diferencia do processo de aprendizagem de outros animais. Enquanto os animais são resultados de uma adaptação de comportamento, o homem passa pelo processo de apropriação de conhecimentos e aptidões historicamente formadas pela espécie humana. Assim, identificamos na perspectiva histórico-cultural a valorização do processo educativo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que nos encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Desse modo, entende-se por esta abordagem teórica que o movimento da história só é possível com a transmissão dos elementos culturais humanos às novas gerações, condição que constitui o ato educativo. A cultura é, portanto, a mediadora da humanização do sujeito que necessita da interação com um outro sujeito mais experiente, capaz de realizar intencionalmente a ação de transmitir o seu saber. Dessa forma estabelece-se uma estreita relação entre o progresso histórico e o progresso da educação, podendo julgar “*o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente*” (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Como sujeito sócio-histórico, o homem é ativo, é construtor de conhecimento e mantém uma relação dialética com o mundo em qualquer etapa da vida, seja ele bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso. Para que o homem se aproprie dos acontecimentos históricos, é necessário que eles desenvolvam suas funções psíquicas superiores, cuja origem está no social, mediadas pelo uso dos instrumentos e dos signos. Entende-se por instrumento o objeto social no qual estão incorporadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

A aquisição do instrumento consiste, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É, portanto, um processo de formação ativa

de aptidões novas, de funções superiores e psicomotoras que hominizam a sua esfera motriz (LEONTIEV, 1978). Desse ponto de vista, os fatores sociais são os principais responsáveis por estabelecer as mediações entre sujeito e cultura. Segundo Reyes:

A atividade mediada é constituída nas relações sociais, nas interações entre as pessoas. Estas não têm um acesso direto ao mundo, mas sim, mediado pela relação que mantém com outros sujeitos, ou outros objetos. Por este motivo, Vygotsky busca a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais, porque é no interior delas que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real, formas que por sua vez vão constituir-se nos instrumentos de mediação entre o indivíduo e o mundo. (REYES, 2000, p. 26)

Assim, para esta teoria, a aquisição da linguagem é o principal instrumento de mediação humana produzida historicamente. Dessa maneira, o conceito *linguagem* configura-se no ponto central da relação entre pensamento e palavra.

Dentre as discussões teóricas realizadas em torno do pensamento e da linguagem, Vigotski destaca a concepção da *linguística psicológica* para a qual o pensamento é linguagem menos som, e a visão dos *psicólogos e reflexólogos americanos* para os quais o pensamento é um reflexo inibido e não revelado em sua parte motora (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski, as ideias citadas acima impediam a realização de pesquisas que tentassem relacionar linguagem e pensamento devido ao entendimento de que esses dois termos coincidissem. Nas palavras de Vigotski: “*Quem funde pensamento com linguagem fecha para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão*” (VIGOTSKI, 2001, pág. 3).

Nesse sentido, só é possível resolver o problema da relação entre pensamento e linguagem considerando a linguagem uma expressão externa do pensamento e o pensamento isento de qualquer manifestação sensorial.

Para esse tipo de pesquisa, Vigotski analisa dois métodos de análise psicológica distintos, a fim de encontrar o que melhor orienta as investigações sobre tais conceitos. São eles:

Decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos: Este método pode ser comparado à análise química da água decomposta em oxigênio e hidrogênio, no entanto quando as duas substâncias são estudadas isoladamente não é possível entender o produto (água). Para o estudo em questão ocorre a mesma situação: não é possível elucidar as especificidades do pensamento e da linguagem encontradas nas observações cotidianas

quando estas são estudadas isoladamente. Já que esse método não respondia ao problema, substituiu-o então por outro método.

Decomposição em unidades (propriedades que pertencem ao todo) *a totalidade complexa*: é a identificação das propriedades que não se decompõem, são inerentes ao todo. Para os estudos de pensamento e linguagem, a unidade que se conserva é o significado. É justamente nele que se encontra a ligação do pensamento verbalizado.

A hipótese defendida por Vigotski refere-se à heterogeneidade do pensamento e da linguagem. Para ele, é necessário estudar as propriedades puras do pensamento independente da linguagem e vice-versa. Como resultado desse tipo de estudo chega-se à conclusão de que “*os processos [semântico e fonético] que movimentam a linguagem desempenham um grande papel, que assegura um melhor fluxo do pensamento*” e a linguagem interior (discurso de fora para dentro que o indivíduo usa para comunicar-se consigo mesmo) “*realiza um trabalho que contribui para uma melhor fixação e unificação da matéria aprendida*” (VIGOTSKI, 2001).

Nesses pressupostos, a palavra não se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo de objetos. Dessa maneira, o significado é um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento, pois se constitui na unidade do pensamento verbalizado.

Segundo este autor, existe uma unidade que reflete a união do pensamento e da linguagem, esta unidade refere-se ao significado das palavras. Para este mesmo autor, o significado da palavra é uma generalização, um conceito que constitui o ato de pensamento e uma palavra sem significado não é uma palavra, mas é um som vazio. Ele é ao mesmo tempo verbal e intelectual. De acordo com Vigotski (2001, p. 398):

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com pensamento.

A grande contribuição trazida por este autor foi a descoberta de que “*os significados das palavras se desenvolvem*” (VIGOTSKI, 2001), portanto, supera-se o postulado da estagnação e imutabilidade dos significados das palavras e apregoa-se o postulado de que eles se transformam tal qual os acontecimentos sociais.

Desse modo, podemos inferir que a linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Sua função comunicativa é que a diferencia da comunicação primitiva dos animais. Segundo Vigotski:

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2001, pág. 11)

A comunicação pressupõe, portanto, a generalização e o desenvolvimento do significado da palavra, sendo assim, a comunicação humana só é possível porque no pensamento o homem reflete a realidade de modo generalizado e consciente.

Até aqui, buscamos delinear as relações estabelecidas entre homem, pensamento, palavra, generalização e comunicação mediadas por fatores sociais e interativos. Passaremos a discorrer sobre os conceitos *desenvolvimento* e *aprendizagem*, importantes para a pesquisa desenvolvida.

A Teoria Histórico-Cultural tece considerações distintas para os conceitos *desenvolvimento* e *aprendizagem*. Ambos estão ligados desde os primeiros dias de vida do indivíduo, no entanto, estes conceitos não coincidem. A aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é o elemento necessário para que a criança se aproprie das características humanas formadas historicamente:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2006, p. 115)

A aprendizagem se apoia em processos psíquicos ainda imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. A escola é, então, um espaço que possibilita a ampliação da cultura da criança, portanto, um local de ensino e de aprendizagem. No entanto, será a escola o único lugar em que a criança é capaz de aprender e conseqüentemente desenvolver-se? Para responder a esta pergunta, precisamos definir a concepção deste autor sobre o conhecimento. Vigotski afirma que o processo de conhecimento do sujeito se inicia muito antes de ele ingressar na escola. Ainda criança, ele já

possui uma bagagem adquirida através da interação com o meio e a relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento. Na escola, por meio do convívio com adultos e outras crianças de mesmas culturas ou diferentes, há a possibilidade de ampliar e enriquecer o conhecimento de mundo do sujeito, embora este espaço não seja o único a exercer tal função. Dessa forma, entendemos que a realidade em Vigotski é construída por meio da interação social, histórica e cultural de cada indivíduo inserido em um determinado contexto.

Como já foi dito antes, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Ao estudar a dinâmica do desenvolvimento intelectual de crianças, Vigotski enfocou dois principais momentos, nos quais se encontram a essência do processo de construção do conhecimento pelo sujeito nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O *nível de desenvolvimento real* refere-se àquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, ele realiza determinada atividade no nível intrapsíquico. Trata-se de uma aprendizagem já internalizada. Segundo Vigotski, as investigações psicológicas vinculadas ao problema da aprendizagem limitaram-se a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança considerando somente os conhecimentos consolidados, entretanto, torna-se insuficiente determinar o estado de desenvolvimento do sujeito por meio deste nível apenas (VIGOTSKI, 2001). O autor afirma que o estado de desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura:

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível [real], mas também a zona de desenvolvimento [proximal]. (VIGOTSKI, 2001, p. 327)

A discrepância entre o nível de desenvolvimento real, que é definido com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa, determina a *zona de desenvolvimento proximal* da criança. Portanto, nessa abordagem teórica, a zona de desenvolvimento proximal tem, para o processo de desenvolvimento humano, mais importância do que o nível de desenvolvimento real da criança.

Em síntese, a *zona de desenvolvimento proximal* refere-se a atividades em que o sujeito é capaz de fazer sob mediação ou imitação de um adulto experiente, aquilo que ele ainda não faz sozinho, mas tem potencial para fazer; é um nível exterior realizado com a

colaboração do outro, portanto, trata-se de uma atividade intersubjetiva. A função da escola é trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança, no intuito de contribuir para a apropriação de um novo conhecimento. Para Vigotski (2006), o único bom ensino é aquele que enfoca esse momento do desenvolvimento, pois seria totalmente desnecessário se enfocasse apenas a parte intelectualmente amadurecida do sujeito. Nas palavras de Vigotski:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhes assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. (VIGOTSKI, 2001, p. 336)

Sob tal perspectiva, fazer com a mediação de alguém mais experiente configura-se o momento central da aprendizagem, pois representa a possibilidade de elevação do sujeito a um grau superior de possibilidades intelectuais, pois com a colaboração do outro ele vai além daquilo que conseguiria fazer sozinho:

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VIGOTSKI, 2001, p. 329)

Nesses pressupostos encontra-se a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, afinal, na escola a criança não aprende aquilo que já sabe, mas aprende o novo, aquilo que faz sob a mediação do professor ou de alguém mais experiente. Portanto, a aprendizagem é mais frutífera quando realizada nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento proximal, momentos em que certas aprendizagens definem todo o curso do desenvolvimento. Na interpretação de Paes:

Vigotski identifica um limite inferior e um limite superior delimitando as possibilidades de aprendizagem e de ensino. O limite inferior é o desenvolvimento já consolidado do educando, a base sobre a qual o ensino pode produzir a aprendizagem, e abaixo desse limite o ensino não tem relevância, pois, não se ensina algo que já foi aprendido. (PAES, 2006, p. 48)

Paes está se referindo ao que Vigotski chamou de períodos sensíveis ou períodos propícios para o desenvolvimento de habilidades específicas. Nas palavras de Vigotski “*ensinar uma criança o que ela ainda não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já sabe fazer sozinha*” (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

Desse modo, Vigotski aponta outra visão de ensino, valorizando o processo de imitação para a aprendizagem do sujeito, lembrando que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Esse elemento é necessário ao possibilitar a reprodução dos traços de uma determinada atividade. Ressaltamos que esse processo nada tem a ver com o ensino “copista” ou reprodutivista enraizado nas escolas e que é reduzido a uma ação sem sentido algum para o executor, ao contrário, o processo de imitação postulado por Vigotski é realizado intencionalmente de modo a constituir-se efetivamente em uma atividade. Assim, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural há a valorização do papel de alguém mais experiente mediando o processo de apropriação do conhecimento de alguém em processo de aprendizagem. Na escola, o professor é o principal mediador entre a criança e o produto de conhecimento produzido historicamente.

Os aspectos abordados até aqui nos levaram a concluir que, para esta corrente teórica, a aprendizagem acontece nas relações estabelecidas socialmente, quero dizer, o desenvolvimento das funções psíquicas surge a partir do (des)envolvimento social da criança junto a outras crianças, com adultos e em condições físicas favoráveis à aprendizagem.

Outra característica fortemente marcante desta teoria é a clareza de que é possível desenvolver a máxima humanização do educando por meio de atividades pedagógicas que permitam explorar a sua máxima potencialidade. Esta percepção define as formas em que os professores efetivarão seu papel na aprendizagem da escrita e da leitura no período de alfabetização de seus alunos.

2.1.2 O processo de aquisição da escrita e da leitura no período de alfabetização da criança

Antes de apresentarmos a linha teórica em que nos embasamos para compreender o processo de aquisição da escrita e leitura, traremos para este trabalho a concepção de alfabetização que orienta os nossos estudos.

Partimos do pressuposto de que a alfabetização é uma prática social capaz de envolver os sujeitos nos processos de compreensão e de transformação da sociedade. É fato

que a alfabetização envolve o processo de representação gráfica da língua por meio do desenvolvimento de habilidades voltadas a codificação e decodificação de palavras. No entanto, considerar alfabetização nos moldes de habilidades técnicas apenas, significa considerar uma parte deste processo uma vez que o mais relevante é a função política inserida nesta prática. Para Macedo e Freire (1990), alfabetização é:

um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*⁴. Assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (MACEDO e FREIRE, 1990, p. 8)

A alfabetização constitui-se, portanto, em uma pré-condição para emancipação social e cultural do sujeito na medida em que instrumentaliza a sua ação no mundo. É nessa visão que a escola deve pensar sobre o seu papel frente à formação intelectual de homens e mulheres, despertando nos alfabetizados sua potencialidade criativa para Ser no Mundo, para reivindicar sua voz e vez, a sua história e a sua cultura.

Nessas condições, é preciso compreender os mecanismos presentes na relação que se estabelece entre alfabetizador e crianças em início da vida escolar, considerando que a alfabetização ocorre nas relações da criança consigo mesma e com os outros, vinculada a processos sociais, significativos e interativos (FRANCHI, 1989).

Ressaltamos que todo processo de alfabetização envolve, além do domínio do sistema gráfico, conhecimento sobre: a realidade social, a linguística e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para entender esta relação, partimos do pressuposto de que as crianças já possuem um “saber” extremamente complexo sobre a língua. Elas são capazes de utilizá-la nas diferentes relações estabelecidas diariamente, quer seja na escola, junto à família ou em

⁴ Freire utiliza o verbo “to empower” como sinônimo de: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito” (1990, p.X). Considerando que a ideia de dar poder a alguém ou a algo pode levar o leitor a interpretação de “tirar de alguém para dar ao outro”, esclarecemos que utilizamos tal conceito como sinônimo de *encorajamento* do sujeito para sua ação no mundo.

outros espaços públicos. Sabem inclusive que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de usar a língua e que estes valores têm consequências econômicas, políticas e sociais em suas vidas. De acordo com Franchi (1989):

Outras respostas colocam as razões para “aprendê a lê i escrevê” baseadas em um certo valor social da escrita. Indiscutivelmente, a escrita tem sido sempre um instrumento de poder que contrapõe letrados e não letrados. É natural que já se perceba nas crianças o reflexo desse “valor” da escrita: aprende-se a ler para não ser mais inocente e indefeso diante dos outros ou para servir-se da escrita na luta por uma ascensão social futura. Ou, de outro modo, colocam-se os objetivos da alfabetização em um tempo distante: os adultos motivam as crianças a aprender a ler e a escrever para sair de sua atual condição de crianças e para que venham a ser um dia gente grande. (p. 93)

Sob tal pressuposto, a alfabetização é uma conquista política daqueles que necessitam deste instrumento para garantir seu espaço na sociedade:

A alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para apropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar “aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente. (FREIRE, 2008, p. 105)

Como apontou Franchi (1989), a alfabetização é um momento em que a escola leva o aluno a conhecer e dominar as relações entre fonemas e letras que constituem o alfabeto com a finalidade de não apenas conhecê-las e decodificá-las, mas principalmente para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Reiterando, o desenvolvimento da escrita na criança começa bem antes de seu ingresso na escola. Para Luria, (2006), o início deste processo ocorre, portanto, ainda na *pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil*. Desse ponto de vista, quando a criança entra na escola, ela já possui habilidades que a tornarão capaz de aprender a escrever nos primeiros anos de sua vida escolar. De acordo com este mesmo autor:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isso só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita. (LURIA, 2006, p. 144).

Considerando esse ponto de vista, o foco de estudo deste pesquisador soviético está, portanto, no período pré-escolar da vida da criança, onde se encontram as origens da escrita. Ao considerar este período, os professores terão um importante instrumento de trabalho que é o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes mesmo de entrar na escola (LURIA, 2006).

Para Luria (2006), a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. O escrever pressupõe a habilidade para usar algum símbolo como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. Ela é uma das técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos, constituindo-se em signos para recordar e transmitir ideias e conceitos.

As pesquisas desenvolvidas por este autor revelaram que crianças de três, quatro e cinco anos de idade ainda não eram capazes de conceber a escrita como um instrumento. Aprendiam a forma mecânica por imitarem a forma como os adultos faziam, mas não conseguiam apreender os elementos psicológicos específicos que torna a escrita um instrumento a serviço de algum fim. A escrita destas crianças constituía-se em rabiscos e registros de palavras soltas que nem sempre correspondem à sentença ditada. Desse modo, a conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa: *“Isto fica especialmente evidente em casos nos quais o escrever é nítido e sensivelmente divorciado da sentença a ser escrita e começa a desempenhar um papel completamente independente e auto-suficiente”* (LURIA, 2006, p. 150).

Nesse período primitivo da escrita, os rabiscos registrados não ajudam a criança a lembrar a mensagem ditada, não desempenhando uma função mnemônica. Nos experimentos de Luria, a criança era solicitada a repetir a sequência depois de tê-la anotado, entretanto, quando se pedia para que ela lesse o que escreveu, ela não lia suas anotações desde o começo, mas sim as últimas sentenças que ainda estavam vivas em sua memória. Seu comportamento era, portanto, de uma pessoa que relembra, mas que não lê. Para o autor:

Nesse estágio de desenvolvimento ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não relacionados com ela. (LURIA, 2006, p. 156)

Como características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança há a total ausência de compreensão do mecanismo, bem como uma relação puramente externa com ela que não mantém qualquer relação funcional com a escrita.

Avançando nos estágios da pré-história da escrita, os rabiscos infantis, embora ainda fossem garatujas, passavam a representar valiosos elementos da escrita, uma vez que, mesmo não diferenciada em sua aparência externa, a sua relação com a criança mudava completamente de uma atividade motora autocontida para um signo auxiliar da memória. A criança começava a associar a sentença ditada com o seu rabisco não-diferenciado, este por sua vez, começava a servir, portanto, como função auxiliar de um signo.

Depois de o aprendiz passar pela fase da escrita não-diferenciada e utilizá-la como instrumento auxiliar da memória, ele precisaria diferenciar este signo tornando-o um conteúdo específico. Para Lúria (2006), só assim a escrita se tornaria objetiva, passando de marcas subjetivas para signos com um significado objetivo, igual para todos. Nas palavras de Lúria (2006, p. 161):

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Sob tal perspectiva, no processo de transição da escrita não-diferenciada para a diferenciada, os fatores números e formas desempenham um papel importante:

Observamos que o número, ou a quantidade, foi talvez o primeiro fator a dissolver este caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, na qual ideias e noções diferentes foram expressas por exatamente o mesmo tipo de linhas e rabiscos. Introduzindo o fator número no material, pudemos prontamente produzir uma atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro, cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dados. (LURIA, 2006, p. 164)

Sabemos que a diferenciação ainda é primitiva no desenvolvimento da escrita infantil, sendo quase impossível para um adulto distinguir em um registro infantil o nariz de dois olhos, por exemplo. Contudo, o que importa é que na transição da atividade gráfica primitiva para a diferenciada, a criança vai se tornando capaz de ler o seu próprio escrito.

Desse modo, a criança passa a utilizar o desenho para auxílio da memória, tornando-o uma atividade intelectual complexa. O desenho passa de uma simples representação para atender a uma necessidade. Segundo o autor:

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (LURIA, 2006, p. 173)

Dessa forma, podemos dizer que a produção gráfica exerce a função de precursora da atividade escrita, uma vez que o desenho em determinado momento se torna um signo, já que assume o papel de representação de significados, adquirindo também uma função mediadora entre o pensamento infantil e a sua realidade externa. Trata-se da fase pictográfica do desenvolvimento da escrita.

Para Luria (2006), a pré-história da escrita infantil termina quando inicia a fase simbólica da escrita. Nesse sentido, do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período a se estudar. Mesmo assim, a habilidade para escrever não significa que a criança compreenda o processo de escrita. Ela pode apresentar uma conduta diferenciada diante da escrita e certa compreensão de suas funções, mesmo ainda não dominando todos os elementos constituintes deste instrumento cultural.

Em síntese, aprendemos com Luria (2006) que não é a compreensão que gera o ato, mas sim o ato que gera a compreensão, pois, *“antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela a pré-história de sua escrita”* (LURIA, 2006, p. 188). Vemos, portanto, que existe um processo crescente do desenvolvimento das formas complexas e sociais que conduzem a criança à apropriação do mais elaborado instrumento da cultura.

Como vimos, Luria enfocou os seus estudos no processo de aquisição da escrita em crianças pré-escolares, na pré-história da escrita. No Brasil, Smolka e Goes (1994) e Gontijo (2003) deram prosseguimento às pesquisas educacionais, trilhando esta mesma corrente de pensamento e, ainda, buscando compreender como ocorre o processo de apropriação da língua materna por crianças que estão iniciando a sua vida escolar.

Segundo Gontijo (2003), a aprendizagem da linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo no qual as crianças passam a fazer uso do sistema de escrita, uma vez que quando entram para a escola, começam a aprender o alfabeto. As atividades propostas aos alunos na alfabetização apresentam o desafio de lidar com uma das mais

importantes construções simbólicas que é a escrita. Para qualquer forma de registro escolar e social surge a necessidade da utilização deste sistema de signos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as funções psicológicas necessárias às aprendizagens da escrita não se encontram maduras na criança no início da escolarização. Elas são formadas à medida que a criança aprende, tornando a prática educativa mediadora desse processo.

Podemos dizer que a aprendizagem da linguagem escrita por crianças em início da vida escolar se encontra na *zona de desenvolvimento proximal*, fazendo com que as atividades de escrita sejam realizadas pelo aluno em colaboração com outras pessoas que dominam. Sendo assim, a apropriação do sistema de escrita durante a fase inicial de alfabetização, resulta das relações com as outras pessoas (adultos ou crianças) que lhes ensinam a ler e a escrever. Desse modo, a aprendizagem da escrita na escola só ocorrerá se, principalmente, o professor ensinar à criança as características específicas e a função social da escrita. Segundo Gontijo (2003):

A linguagem escrita é aprendida como objeto cultural à medida que é vivenciada, na escola, como um sistema de signos dirigido aos próprios indivíduos que escrevem ou para as outras pessoas; a medida que as crianças a descobrem como um sistema de signos que lhes permite comunicar com as outras pessoas, influenciá-las e exercer um domínio sobre essas pessoas e sobre si mesmas, servindo-lhes para transmitir ideias, conceitos, recordar, orientar, etc. (GONTIJO, 2003, p. 139)

Sob tal perspectiva, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente e por mediação. Culturalmente porque tal linguagem é aprendida como objeto cultural a escrita deveria ser “a priori” vivenciada na escola como um sistema de signos que permite ao aluno estabelecer comunicações com outras pessoas, transmitindo ideias e orientando suas próprias ações.

Aprendemos com Vigotski que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. O discurso escrito, porém, é feito na ausência de interlocutor e nem por isso constitui-se em um monólogo, por isso, precisa ser desenvolvido ao máximo (VIGOSTKI, 2001, p. 452).

Gontijo (2003) aponta pertinentemente que a escola tem ensinado às crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não tem ensinado a linguagem escrita. A escola tem enfatizado a mecânica de ler o que está escrito e acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. A mecânica do ler e escrever refere-se aos processos de codificação da

língua oral em escrita (escrever) e de decodificação da língua escrita em língua oral (ler). Quando as práticas de ensino levam em conta apenas esses processos, para a autora, obscurecem o que é essencial na linguagem escrita: a função social do sistema de símbolos e signos.

Compartilhando do pensamento de Gontijo (2003), a escrita se transformou em “propriedade quase exclusiva da escola” por ser ela a responsável pelo seu ensino. Tornou-se objeto escolar, destituída de suas significações, tornou-se uma tarefa árdua para a criança cuja principal finalidade restringe-se a copiar o que está no quadro. Vemos, portanto, que a escola precisa aprender a ensinar a escrita como produção e prática social e cultural.

De acordo com Gontijo (2003), a linguagem escrita exige, portanto, que os sujeitos passem a tomar consciência de cada um dos sons que constituem a linguagem oral para reproduzi-los em símbolos. Para tanto, a linguagem interior contribui para que as crianças a transformem em linguagem escrita.

Avançando sobre a importância do oral, Smolka e Goes (1994) apontam a importância da linguagem interior no início do processo de aquisição da escrita. Com base no conceito da Teoria Histórico-Cultural referente à linguagem egocêntrica da criança, a autora entende esse fenômeno como um indicador de elaboração da atividade mental discursiva no processo de construção interna do saber, ou seja, o fato de ela poder ser ouvida faz com que assuma o papel de indicadora de construção do pensamento verbal.

Ao realizar a escrita de um texto a criança pronuncia em voz alta algumas sílabas acompanhadas de repetições, segmentações, alongamentos, até arriscar e colocá-las no papel.

Em seu trabalho, a pesquisadora busca respostas para as seguintes perguntas: como caracterizamos a fala/vocalização que se esboça na criança aprendendo a escrever? Como compreendê-la relacionada à produção escrita? Ou ainda, como analisá-la em relação a essa produção?

Para Smolka e Goes (1994), a manifestação da fala egocêntrica se dá a partir da *vocalização da criança*, na medida em que ela fala alto para si ou para nenhum ouvinte; da *situação de segmentação e repetição da fala* apresentada como indício de externalização que esboça princípios de dimensão sonora da produção escrita e do *processo de produção* em que o texto que está sendo escrito não é o texto falado.

Essas manifestações representam a dinâmica do discurso apontada pela autora como uma *dinamicidade constitutiva* nas diversas formas de linguagem em interação.

Dinamicidade Constitutiva implica passagem, transformação, movimento de constituição recíproca, entre formas específicas de dizer. Assim, falar, escrever, pensar, ouvir-se falando, organizar o pensamento pela fala, operar pela/sobre a oralidade, operar com/sobre a escrita, aprender uma forma de dizer, objetivar ideias, marcar signos convencionais no papel, distanciar-se pela leitura, manter um sentido, esquece-lo, reorganizar, redizer, transformar... constitui o trabalho simbólico. (SMOLKA E GOES, 1994, p. 53)

Quando a atividade proposta é a escrita, a criança usa a oralidade como mediadora desse momento, utilizando as repetições, segmentações, alongamentos como recurso para captar o significado das palavras escritas. A intenção de verbalizar o que se escreve, nesse caso, está implícito o “para si” e não o “para o outro”. Dessa forma, a criança realiza um processo de reflexão sobre as palavras escritas, assumindo o papel de escritor/leitor do seu próprio texto.

Vemos, portanto, que é preciso acentuar que o ensino da linguagem escrita deve articular os dois planos da linguagem: sonoro e semântico, pois estes são os seus constituintes essenciais. Segundo Gontijo (2003, p. 149), “*é necessário ter em mente que a função do signo, da linguagem escrita, é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo*”. Sendo assim, a escrita precisa estar dirigida ao outro em uma situação real que promova diálogo e interação, pois é assim que ela será apropriada pelo aluno como atividade social, produzida historicamente.

Enfatizamos até aqui os pressupostos referentes ao processo de aquisição da escrita. De agora em diante, mostraremos os princípios que orientam a nossa concepção de leitura que, a nosso ver, no ambiente escolar é confundida com estratégias de leitura.

A partir de trabalhos desenvolvidos por Freire (1996) e Freire e Macedo (2008) busco definir a concepção de leitura que orienta nossas pesquisas, partindo do pressuposto de que leitura é o processo de atribuição de sentido ao escrito. Escolhemos os princípios freireanos por compartilharmos da sua visão de que a leitura se constitui de uma prática social que aumenta o conhecimento de mundo do sujeito.

Por muito tempo permeou no campo educacional a visão de que a leitura envolvia ações ligadas ao movimento dos olhos e da boca. Ao visualizar determinado texto escrito, o sujeito deveria ser capaz de traduzi-lo em voz alta. Isso era leitura: o ato de oralizar, decodificar e transformar o escrito em som. Nessa percepção, primeiro ensinavam tais habilidades para depois preocuparem-se com aspectos que envolviam a compreensão do texto pelo leitor.

Na tentativa de superar esta visão de leitura, aprendemos com Paulo Freire que “*a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo*” e aprender a ler a palavra significa aprender a ler o mundo, não como organização mecânica de letras, mas como relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Freire (2008) denomina este movimento como leitura da “palavramundo”.

Segundo Freire (2008, p. 20):

Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Por de trás desta concepção de leitura freireana, o leitor supera seu papel de objeto, daquele que apenas reproduz o conteúdo lido, e assume o seu papel de sujeito e interlocutor do texto. Paulo Freire nos leva a refletir que “*a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão me vou tornando também sujeito*” (FREIRE, 2008, p. 27). Desse modo, o leitor desempenha ações críticas e reflexivas ao realizar a leitura da palavramundo, tornando-se capaz de superar certos saberes ainda não suficientes para entender a realidade, bem como se apropriar do conhecimento de que o texto contém.

Sob tal perspectiva, entendemos que as ações de oralizar, decodificar e transformar o escrito em som não são sinônimos de leitura, mas constituem-se em estratégias, procedimentos e habilidades que levarão o leitor a compreender o texto.⁵ Nesse caso, o sistema de correspondência fonía/grafia, longe de estar ausente da aprendizagem, tem nela um lugar importante no processo (RODRIGUES, 2006).

Conforme aponta Rodrigues (2006) vemos que a leitura é um processo de compreensão baseado em um movimento dialético correspondente à relação tese-antítese-síntese. Neste caso, o produto corresponde a uma síntese provisória, um estado efêmero resultante da ação do ato de ler, que seria ponto de partida para novo movimento, constituindo-se, assim, ao mesmo tempo, síntese e uma nova tese.

Nesse pressuposto, nos indagamos sobre a finalidade da leitura, seja na escola, em casa, na rua, no trabalho e em tantos outros espaços sociais. Vemos disseminar um

⁵ Quanto à leitura oral, sabemos da necessidade de utilizá-la em sala de aula de acordo com sua função social, a função comunicativa: lê-se em voz alta para comunicar algo a alguém.

discurso sobre a importância de despertar na criança o hábito, o gosto e o prazer pela leitura (RODRIGUES, 2006). O motivo de atribuir tal objetivo a esta prática pode estar no fato de o contato inicial da criança com a leitura ser tão sacrificante e desmotivador de modo que quando “aprende-se a ler”, é preciso mostrar a ela que a leitura também pode trazer gosto e prazer. Por vezes, a escola desempenha duas tarefas: primeiro ensina o aluno a ler, como um processo chato, cansativo e desinteressante; depois mostra que a leitura pode ser fonte de prazer e que os alunos podem gostar dela (RODRIGUES, 2006).

Defendemos a ideia de que lemos para suprir uma necessidade. Seja criança ou adulto lemos para responder à necessidade de viver com os outros, comunicar com o escritor; descobrir as informações das quais necessitamos; fazer, brincar, construir, realizar projetos; estimular o imaginário; procurar um emprego; encontrar um endereço; localizar-se em estradas ou caminhos desconhecidos. A leitura requer precisamente uma finalidade capaz de suprir uma necessidade, sendo permeada pela compreensão, pela construção de sentido ao texto lido. Consideramos que quando lemos, suprimos alguma necessidade e, portanto, uma finalidade determinada pelas nossas intenções de leitor.

Dessa forma, atende-se as características de leitura apontadas por Rodrigues (2006, p. 56):

tendo uma necessidade e daí finalidades para a leitura, seleciona-se o que é mais útil e significativo; antecipando e confirmando hipóteses, as intenções do leitor; e relacionando este conteúdo ao conhecimento de mundo (conhecimento prévio), permitindo que a compreensão vá ocorrendo à medida que o ato de ler se desenvolve.

Disto resulta o fato de que a atividade de leitura, tanto fora como dentro da escola, deve ser vista como necessidade, tendo sempre finalidades a serem atingidas, levando em conta que não pode haver leitura se não houver compreensão.

2.2 A Pesquisa Colaborativa: pressuposto metodológico de pesquisa

Este trabalho foi realizado em uma perspectiva *qualitativa* de pesquisa, cuja metodologia se aproxima dos pressupostos da *pesquisa colaborativa*, uma vez que nos propusemos a construir junto com as professoras instrumentos avaliativos que nos levassem a uma melhor compreensão sobre o processo de aquisição da língua materna em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa colaborativa surge como alternativa para superação da dicotomia “conhecimento prático” e “conhecimento acadêmico” presentes no campo educacional em que, por um lado, “pesquisadores” desmerecem os conhecimentos produzidos pelos professores devido à falta de sistematização e rigorosidade científica; por outro, os educadores avaliam as pesquisas acadêmicas como distantes da prática, portanto, sem utilidade (ZEICHNER, 1998). A nosso ver, a articulação e combinação entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático sobre os acontecimentos escolares pode trazer grandes benefícios para a educação. Tal visão justifica nossa escolha metodológica.

Inicialmente os trabalhos orientados pelo princípio de colaboração podem imprimir uma ideia ingênua do conceito. Nos pesquisadores, a ideia ingênua de pensarem fazer um trabalho de emancipação dos professores ao ensiná-los a como entender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos. Nos professores, a ideia ingênua de que os pesquisadores das universidades entrariam em suas salas de aula para melhorar ou apontar as falhas de sua maneira de ensinar. Desse modo, Mizukami (2002) adverte para a existência de uma transformação (positiva) no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no trabalho colaborativo.

Nesses pressupostos, o objetivo fundamental da pesquisa colaborativa é garantir a compreensão e a participação de todos os envolvidos e em todas as fases do processo de pesquisa: no desenvolvimento das questões, na escolha dos procedimentos metodológicos bem como na análise dos resultados.

Nesse sentido, participação e envolvimento ganham outro significado: os sujeitos tornam-se parceiros e coautores da pesquisa, ou seja, não se trata de uma participação passiva, mas de uma participação ativa, consciente e deliberada em cada decisão, ação ou análise.

Acreditamos que a participação de todos deve ser garantida, contudo sabemos que nem sempre o envolvimento é igualmente possível para todos. Os participantes podem

não dispor do mesmo tempo, disponibilidade e interesse pelo projeto, e exigir isso deles pode tornar um trabalho, *a priori*, de cunho transformador em um trabalho não emancipatório (MIZUKAMI, 2002). Nesse caso, professores e pesquisadores são coinvestigadores de um trabalho que é de todos, compreendido por todos, mas cada um contribui com suas especialidades e suas competências.

Ao considerar tais perspectivas, precisamos atentar para algumas atitudes que não correspondem a esta metodologia investigativa no intuito de entender melhor o papel desempenhado pelos professores e pelos pesquisadores:

[...] aconselhar professores sem ter sido solicitado não é colaboração. Se os pesquisadores apenas mantivessem suas bocas fechadas e concordassem completamente com a agenda estabelecida pelos professores, esta atitude não seria colaborativa porque envolveria falsidade, seria um silenciar não autêntico de opiniões da equipe. Ambos, professores e pesquisadores, possuem as peças do quebra-cabeça, mas as peças são diferentes, portanto, temos que confiar no conhecimento mútuo sobre determinado tema, também de interesse mútuo. O pesquisador, por sua vez, tem de confiar que o professor será fiel à parceria, que estará aberto às perguntas da pesquisa; tem de acreditar que o professor sabe sobre sua prática, embora muitas vezes não tenha as informações arrumadas da forma que o pesquisador as tem; tem de confiar que o professor pode descrever e solucionar problemas aos quais os pesquisadores não estavam atentos. (MATTOS, 1995, p. 113)

Nesse sentido, a relação colaborativa entre professor e pesquisador tem gerado debate ao confrontá-la com os moldes tradicionais de pesquisa acadêmica, devido à flexibilidade do processo de coleta de dados e nas tomadas de decisões nela envolvida. O pesquisador sabe o ponto de partida, mas os caminhos a serem percorridos e o ponto de chegada são imprevisíveis. Nessas condições, o pesquisador vive uma situação oscilante entre ser a pessoa que toma as decisões e aquela que segue as demandas do grupo (REALI e TANCREDI, 2001).

Alguns teóricos desta metodologia concebem colaboração como *diálogo partilhado*, entre professores e pesquisadores comprometidos com o seu desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2002). Desse modo, o diálogo assume papel central na pesquisa colaborativa, pois caracteriza partilha e mutualidade, no entanto, estagnar o trabalho apenas nele reduz seu potencial investigativo. Entendemos que a pesquisa colaborativa vai além do diálogo entre os participantes, pois nela estão implícitos aspectos de seleção, negociação do que é relatado, metodologia, critérios para análise e sistematização dos resultados (MIZUKAMI, 2002).

Acreditamos, enfim, que a pesquisa colaborativa representa um salto qualitativo para o pesquisador ao estabelecer uma participação não invasiva na prática escolar, mas consentida pelos professores, aumentando, assim, as chances de todo o grupo comprometer-se com a transformação da realidade educacional por meio do diálogo, orientado por princípios de igualdade.

2.3 O curso de Extensão

Conforme já apontamos em outros momentos desta dissertação, realizamos no segundo semestre de 2007 o curso de extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” (UFSCar-PROEX). A finalidade deste curso era a de contribuir com as discussões sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental, agora com nove anos, uma vez que os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) não estabeleciam diretrizes e conteúdos a serem ensinados no ano escolar em questão e ressaltavam a necessidade de que as escolas se organizassem junto a equipes pedagógicas, para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos. Diante de tal objetivo, iniciamos discussões sobre o currículo da Língua Portuguesa e dos conteúdos a serem ensinados no primeiro ano, confrontando os conteúdos presentes nos documentos oficiais e demos prosseguimento ao curso, elaborando instrumentos de avaliação para verificar e compreender os conhecimentos que os alunos já possuíam bem como aqueles que ainda precisavam ser adquiridos ou aprofundados.

Os debates ocorridos neste curso eram concebidos como momentos de reflexão sobre o próprio trabalho, tanto de professor, como de pesquisador. No caso do professor, houve a possibilidade de articular de forma crítico-reflexiva os saberes construídos em sua prática profissional com os conhecimentos teóricos que orientam e justificam sua ação. No caso das pesquisadoras, víamos a possibilidade de desempenhar outra forma de fazer pesquisa, uma vez que o diálogo no grupo era regido por princípios de igualdade, no qual não existia sujeito que sabia mais e outro que sabia menos, mas sim sujeitos com diferentes saberes adquiridos por meio de suas experiências profissionais e pessoais. Visualizamos, portanto, o caminho para a superação da ideia de que realizar pesquisas e estudos sobre o cotidiano escolar, que envolvam professores, deva apenas falar sobre eles e adotamos o princípio de que este tipo de trabalho é possível fazer com eles.

Nesses pressupostos, compartilhamos do pensamento de Mattos (1995) de que:

[...] a parceria das universidades com a rede de ensino é uma exigência para que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional. Mediante esta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas na determinação do que é importante a ser pesquisado dentro da sala de aula e fora dela. Acreditamos, ainda, que em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional. (MATTOS, 1995, p. 101)

Sob tal perspectiva, vimos que é possível promover um curso de extensão, permeado por princípios colaborativos, compromissado com a formação docente que não busca apenas melhoria da ação, mas também a produção de conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Este curso contou com a participação de quatro professoras-alfabetizadoras e uma coordenadora pedagógica que atuavam em escolas públicas e particulares do município de São Carlos/SP e, ainda, de quatro pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*” em um trabalho de parceria, no qual todos os sujeitos envolvidos tinham o compromisso de desempenhar seu papel social/profissional com eficiência, de modo a contribuir com a promoção da educação com qualidade para todos.

O curso foi realizado em quinze encontros no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, com duração semanal de 2h30 min, sendo que as demais horas eram destinadas a outras tarefas, como a preparação de material pelas docentes para ser apresentado ao grupo e leituras de textos retirados de livros e de artigos, totalizando 60 horas de curso.

Diante dos riquíssimos dados sobre os processos de ensino, aprendizagem e saberes docentes coletados nesse curso de extensão, centramos os estudos em três principais partes: 1) na discussão sobre os conteúdos da língua materna a serem ensinados no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos, 2) na elaboração de instrumentos avaliativos e 3) nos saberes docentes envolvidos para a elaboração dos conteúdos da língua materna e dos instrumentos avaliativos. O presente trabalho de dissertação refere-se à sistematização do processo de elaboração dos instrumentos avaliativos. Antes de apresentar os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, é necessário apresentar os trabalhos desenvolvidos - e

em desenvolvimento - por outras pesquisadoras do grupo que complementam e integram a pesquisa ora apresentada.

2.4 Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ⁶

A pesquisa elaborada por Silva (2008) centrou os seus estudos na elaboração da base de conhecimento⁷ de professoras sobre o ensino da língua materna em um trabalho colaborativo com um grupo de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, de diferentes instituições do município São Carlos (SP), para discussão sobre as expectativas das docentes quanto aos conhecimentos adquiridos por seus alunos no primeiro ano de vida escolar. As perguntas motivadoras dos encontros foram: 1) *Quais conhecimentos sobre a língua materna você espera que seus alunos possuam ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?*; 2) *Quais conhecimentos sobre a língua você espera que seus alunos possuam ao final do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?* (SILVA, 2008).

Os dados coletados foram categorizados e discutidos junto com professoras e pesquisadoras e, a luz dos documentos oficiais, foi feito um exercício de articulação do conhecimento das políticas públicas com o conhecimento dos saberes das professoras integrantes do grupo que, então, culminou na construção da base de conhecimento de conteúdos específicos a serem ensinados na etapa escolar em questão.

⁶ SILVA, D. D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado.

⁷ Por **base de conhecimento** entende-se o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apoiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); conhecimento pedagógico geral (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e conhecimento pedagógico do conteúdo [...] (são visualizações do professor sobre as possibilidades e as contingências relacionadas à aula, que incluem o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula, a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos). (MIZUKAMI *et al*, 2002, p.67-69)

De acordo com Silva (ibidem), foi possível perceber que, referente aos conteúdos, *“destacou-se a aquisição da escrita e da leitura se dava por meio dos gêneros textuais, com a leitura diária de diferentes textos e manuseio de diferentes portadores textuais”* (ibidem, p. 116). As professoras compreendiam que os demais conteúdos, como coesão, fatores de coerência e gramática, deveriam ser introduzidos tanto por meio das leituras quanto pela produção textual – oral e/ou escrita. Silva (2008) afirma que *“foi revelado que todo o trabalho realizado pelas professoras se dava por meio dos gêneros textuais, tanto para a aquisição da linguagem oral, da linguagem escrita quanto da leitura”* (ibidem, p.117). A autora concluiu que as professoras compreendiam que o ensino de tais conteúdos deveria ser realizado por meio do letramento, considerando como fator principal as brincadeiras nesse processo de aquisição da língua escrita.

2.5 Processos de formação de professoras alfabetizadoras: a construção de saberes docentes⁸

O trabalho em andamento desenvolvido por Pedrino (2008) tem centrado os estudos na verificação dos saberes docentes que foram adquiridos/mobilizados pelas professoras participantes do curso de extensão, essenciais na elaboração dos conteúdos curriculares para o processo de aquisição da língua materna e para a condução do processo avaliativo da aprendizagem de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Pautada na abordagem qualitativa e utilizando a metodologia colaborativa, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que frequentaram o curso de extensão referido, com o objetivo de investigar que saberes docentes foram adquiridos por elas no período em que estiveram reunidas, realizando as leituras e as discussões propostas pelo grupo. Além disso, as entrevistas procuraram verificar que repercussões as mobilizações desses saberes tiveram nas práticas atuais das professoras. Em outro momento, a pesquisadora retomou também as transcrições dos encontros, com o intuito de constatar em que momentos revelavam suas aprendizagens e quais foram as aprendizagens mais significativas em relação ao ensino da língua materna para as crianças de seis anos.

Com o resgate da produção bibliográfica referente à construção de saberes docentes, a pesquisadora encontra-se em fase de análise minuciosa dos dados obtidos nas entrevistas e nas transcrições dos encontros, destacando os saberes considerados como

⁸ PEDRINO, M. C. *Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes*. São Carlos: UFSCar, 2008. (Em andamento)

necessários à elaboração dos conteúdos curriculares da língua materna para o primeiro ano e ao trabalho desenvolvido nessa etapa do ensino fundamental.

2.6 Os procedimentos metodológicos para elaboração dos instrumentos avaliativos

Considerando os dados acima, nos propusemos a elaborar colaborativamente os instrumentos avaliativos com a finalidade de verificar e compreender a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam, com base em objetivos e critérios previamente estabelecidos pelo grupo. Para uma melhor compreensão do caminho percorrido, apresentamos a seguir os sujeitos construtores deste trabalho bem como as etapas que percorremos.

2.6.1 A construção dos instrumentos

Neste item apresentaremos o caminho percorrido para a construção dos instrumentos avaliativos, identificando os sujeitos e as etapas realizadas.

2.6.2 Os sujeitos da pesquisa

As participantes desta pesquisa foram quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que realizaram o curso de extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” (UFSCar-PROEX). Elas foram convidadas pelas pesquisadoras a participarem deste trabalho investigativo. Todas possuíam curso superior, sendo quatro formadas em instituições públicas e uma em instituição particular. Quatro das participantes tinham se formado há menos de 10 anos e uma tinha trinta e quatro anos de formada. Três delas atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal e duas em redes particulares. Dentre as participantes duas estavam em início de carreira, uma possuía mais de dez anos de profissão e duas possuíam mais de vinte anos. Acreditávamos que a participação de professoras em diferentes níveis de experiência possibilitaria uma maior representação de momentos diferenciados de formação acadêmica, vivências pessoais, profissionais e educacionais e que com isso haveria um maior diálogo entre as participantes. Ressaltamos que todas elas consentiram na utilização de suas falas para análise neste trabalho na condição de que os nomes utilizados fossem fictícios, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por elas assinado e anexado ao

Projeto de Pesquisa, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Professora	Formação Acadêmica Superior	Ano de Conclusão da Formação Acadêmica	Tempo de Magistério (ano) no Ensino Fundamental	Instituição de Ensino na qual lecionam	Função desempenhada
Fernanda	Público	2000	1	Pública	Professora
Alessandra	Público	2003	4	Pública	Coordenadora
Lúcia	Público	1999	10	Pública	Professora
Cássia	Particular	2002	21	Particular	Professora
Tereza	Público	1974	25	Particular	Professora

Quadro 2: Formação, tempo de magistério e instituição em que as participantes da pesquisa lecionavam

2.6.3 Os Encontros

Como dito anteriormente, o curso de extensão foi realizado em 15 encontros que foram distribuídos da seguinte forma: 10 encontros destinados à elaboração dos conteúdos da língua (resultado da primeira pesquisa) e 5 encontros destinados à elaboração dos instrumentos avaliativos (encontros que desencadearam neste trabalho investigativo). Dividimos as reuniões destinadas a esta pesquisa em três principais momentos: (1) discussão sobre os descritores e conteúdos da língua a serem avaliados; (2) elaboração dos instrumentos e (3) elaboração dos critérios para correção.

Encontro	Conteúdo
1º	Discussão sobre os descritores
2º	Discussão sobre os descritores e conteúdos a serem avaliados
3º	Elaboração dos Instrumentos Avaliativos
4º	Elaboração dos critérios para correção dos instrumentos
5º	Discussão sobre a aplicação dos instrumentos.

Quadro 3: Conteúdos desenvolvidos nos encontros do curso de extensão

Mesmo com o planejamento das atividades a serem discutidas e desenvolvidas no encontro, não conseguíamos realizá-lo de forma linear, mas em movimentos de ir e vir em discussões anteriores, sempre retomando nossos entendimentos sobre alguns conceitos orientadores de nossas ações. Mantínhamos diálogo constante no qual as participantes colocavam os seus pontos de vista e levavam o grupo a refletir sobre outros. Recorríamos à literatura no intuito de melhor entender o caminho percorrido. Enfim, foi um trabalho direcionado por diálogos partilhados na busca de construirmos juntas um material que nos levasse a compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita em crianças que iniciavam sua vida escolar.

As tomadas de decisões e encaminhamentos de cada encontro serão descritos nos itens a seguir.

2.6.4 Os descritores e conteúdos a serem avaliados

Tomando por base os conteúdos que as professoras diziam ter ensinado no decorrer do ano, propusemos para o primeiro e segundo encontro que selecionassem aqueles considerados de grande importância para uma criança de primeiro ano, ou seja, aqueles que, segundo elas, deveriam estar consolidados na criança para que obtivessem melhor aproveitamento no ano seguinte. Concomitante às discussões sobre os conteúdos iniciamos a elaboração dos descritores e habilidades a serem desenvolvidas naquele ano escolar. Em nosso caso, elaboramos os descritores com habilidades específicas a serem desenvolvidas até o final do 1º ano do Ensino Fundamental.

Os conteúdos e descritores foram divididos em quatro eixos: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita, compostos por conhecimentos sobre a língua de que, esperava-se, as crianças apresentassem certo domínio até o final do ano letivo. Os descritores foram definidos por algumas habilidades que esperávamos serem usadas pelos alunos na etapa escolar em questão. Entendíamos os descritores como a articulação entre conteúdos e operações mentais que refletiam certas competências e habilidades dos alunos. Os eixos, conteúdos e descritores elaborados encontram-se organizados na tabela a seguir:⁹

⁹ Os itens que compõem os descritores referem-se à concepções educativas do grupo de professoras sobre os conteúdos e habilidades a serem avaliadas.

EIXOS	CONTEÚDOS	DESCRITORES
EXPRESSÃO	Desenho	Verificar se a criança é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o desenho com a história; • Demonstrar domínio nos traços/Coordenação Motora; • Apresentar riqueza nos detalhes; • Apresentar forma corporal nas figuras.
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e característica do gênero contos infantis; • Regras gerais de concordância verbal e nominal; • Elementos de coesão e coerência. 	Verificar se a criança é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Expressar seu pensamento de forma organizada; • Debater um assunto; • Rebater um assunto; • Descrever o cenário da história; • Descrever as características dos personagens; • Organizar e detalhar fatos considerando aspectos espaciais e temporais (início meio e fim); • Expressar-se utilizando concordância verbal (o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa) e concordância nominal (toda palavra concorda com o substantivo em gênero e número). Como exemplo: Nós vamos embora; As bolas são verdes; • Utilizar variedades de conectivos (então, depois...).
LEITURA	Estrutura e característica do gênero bilhete	Verificar se a criança é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente; • Decodificar o texto; • Demonstrar compreensão do texto; • Identificar a função social do texto; • Identificar o emissor e destinatário do texto; • Fazer relações com outras situações vividas; • Utilizar diferentes estratégias de leitura.
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras com diferentes estruturas silábicas, como: BR, LH, NH, RR, GU, QU; ▪ Segmentação da escrita em relação a fala; ▪ Elementos de Coesão e Coerência; • Estrutura e características dos gêneros lista e conto. 	Verificar se a criança é capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer relação som-grafia; • Empregar diferentes estruturas silábicas (regularidades contextuais, dígrafos, encontros consonantais e encontros vocálicos); • Fazer segmentação correta das palavras; • Fazer relação de seu texto com a proposta de escrita; • Registrar suas ideias de forma compreensiva; • Descrever os personagens da história; • Apresentar sequência dos fatos; • Recorrer a conhecimentos prévios para produzir seu texto; • Utilizar parágrafo e ponto final.

Quadro 4: Eixos, conteúdos e descritores de instrumentos avaliativos

2.6.5 Os instrumentos avaliativos

No terceiro encontro, elaboramos coletivamente os instrumentos avaliativos cuja finalidade central era identificar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam referente à língua materna. Desde o início pensávamos em instrumentos que abarcassem certo nível de dificuldade, que não nos mostrassem aquilo que a criança já havia dominado, mas sim que fornecessem indícios aos professores sobre os conhecimentos que as crianças ainda não haviam adquirido de forma que revelassem elementos para futura ação pedagógica. Desse modo, mantínhamos nosso olhar direcionado à máxima aprendizagem da criança. Não esperávamos que elas dessem conta de resolver satisfatoriamente todas as situações, mas principalmente, que as crianças nos deixassem pistas sobre o que fazer para levá-las a avançar.

Tais instrumentos centraram-se nos seguintes eixos: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita. A seguir apresentamos as situações e atividades propostas nos instrumentos:

a) **Eixo Expressão**

ILUSTRE A HISTÓRIA “*MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*”

Quadro 6: Atividade avaliativa do eixo Expressão

Dentre inúmeras outras atividades a serem realizadas dentro do eixo Expressão, optamos por avaliar o desenho das crianças, uma vez que se trata de uma representação gráfica com que elas são capazes de manifestar o seu entendimento sobre determinado assunto. Como tínhamos realizado a leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” nos convencemos de que poderíamos obter mais dados caso partíssemos dessa leitura para analisar as produções gráficas realizadas pelas crianças. Disponibilizamos a elas uma folha branca A4 bem como lápis e outros instrumentos de desenhos de que necessitassem para realização de seus trabalhos.

b) Eixo Oralidade

SITUAÇÃO DESENCADEADORA: Leitura do livro **“MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”**

ATIVIDADE 1:

RECONTO DA HISTÓRIA

(SEM A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E SEM A UTILIZAÇÃO DO LIVRO)

ATIVIDADE 2:


SE VOCÊ FOSSE O COELHINHO DESTE LIVRO, VOCÊ SEGUIRIA OS CONSELHOS DA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA?

Quadro 5: Atividade avaliativa do eixo Oralidade


O livro “Menina Bonita dos laços de fita” (MACHADO, 1986) conta a história de um coelho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita que ele achava linda. Entretanto, ele não sabia como a menina tinha herdado aquela cor, por isso, vivia perguntando a ela. A menina inventava várias histórias para justificar o fato de ser “tão pretinha”, mas nenhuma delas era verdadeira. O grupo escolheu a leitura desse livro como desencadeadora das atividades por acreditarmos que, por meio da oralidade, é possível entender o conhecimento de mundo das crianças.

c) **Leitura****ATIVIDADE 1:**

LEIA O TEXTO ABAIXO:




EMÍLIA,
AMANHÃ FAREMOS A PIPA COMO COMBINAMOS. NÃO SE
ESQUEÇA DE TRAZER: PAPEL DE SEDA, VARETAS, COLA,
TESOURA E LINHA.



ATÉ LOGO,
VISCONDE

19/11/2007


ATIVIDADE 2:

O QUE VOCÊ LEU?

PARA QUE SERVE O QUE VOCÊ LEU?

QUEM ESCREVEU O BILHETE?

PARA QUEM FOI ESCRITO O BILHETE?

O QUE DIZ O BILHETE?

PROCURE OS NOMES DE EMÍLIA E VISCONDE NO BILHETE.

ESTE BILHETE TE FEZ LEMBRAR ALGUMA SITUAÇÃO SEMELHANTE?

Quadro 7: Atividade avaliativa do eixo Leitura

Para concluirmos esta proposta avaliativa retornamos inúmeras vezes às discussões realizadas em outros momentos do curso sobre as nossas concepções de leitura.

Escolhemos o bilhete por se tratar de um texto curto, informal e presente na rotina escolar das crianças, como as professoras afirmaram. Como instrumento de coleta de dados, foi entregue para as crianças uma folha que continha o texto para a leitura. A atividade foi gravada e transcrita posteriormente.


d) Eixo Escrita


ATIVIDADE 1:
 ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE A SUA PROFESSORA VAI DITAR:

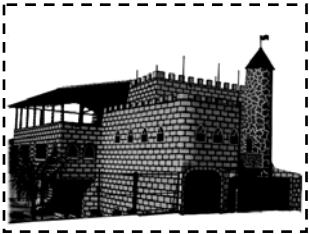
1 (REFRIGERANTE)	5 (BRIGADEIRO)
2 (SALGADINHO)	6 (MOLHO DE TOMATE)
3 (ÁGUA)	7 (QUEIJO RALADO)
4 (MACARRÃO)	

ATIVIDADE 2:
 ESCOLHA DUAS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU ACIMA E FORME DUAS FRASES:

ATIVIDADE 3:
 INVENTE E ESCREVA UMA HISTÓRIA A PARTIR DAS TRÊS FIGURAS ABAIXO:







Quadro 8: Atividade avaliativa do eixo Escrita

Dividimos esta atividade em duas partes: o ditado centraria a avaliação nos aspectos de codificação da língua e o texto nos permitiria avaliar aspectos de coesão, coerência e gênero textual. Foi entregue para as crianças duas folhas que continham as atividades a serem realizadas.

2.6.6 Os critérios para correção das atividades que compõem os instrumentos

Em posse dos conteúdos e dos descritores, construímos no quarto encontro os critérios para correção dos instrumentos. Esperávamos que os critérios nos orientassem a identificar, por meio de categorias, o nível de aprendizagem em que o aluno se encontrava, considerando os seus progressos e as suas limitações. Assim, eles tornaram-se ainda mais específicos do que os descritores.

Segundo Vianna (1976), os instrumentos obedecem a critérios pré-estabelecidos, que dependem da intenção do examinador. Para estes instrumentos avaliativos optamos por adotar uma organização de atividades cuja organização se pautava em itens em

ordem crescente de dificuldade, assim, os alunos não encontrariam uma barreira inicial e não teriam a sua motivação afetada.

As categorias avaliativas podem remeter à ideia de classificação e comparação do desempenho dos alunos que, por vezes, desencadeia em uma atitude discriminatória por parte do professor. Quando selecionamos as categorias que utilizaríamos nesse instrumento, tínhamos clareza do conceito de avaliação, bem como do papel dos instrumentos que orientavam o nosso trabalho e da necessidade de tornar explícitos os patamares de aprendizagem alcançados ou não pelas crianças. Para tanto, utilizamos as seguintes categorias: **não desenvolvido** quando o aluno não demonstrava domínio do conteúdo abordado, sinalizando ao professor a necessidade de introduzir e/ou aprofundar em suas atividades de ensino determinado conteúdo; **em desenvolvimento** quando o aluno demonstrava certo conhecimento do conteúdo, mas ainda não o utilizava com autonomia e **consolidado** quando o aluno já era capaz de usar autonomamente o conteúdo da língua solicitado nos instrumentos.

EIXOS	CRITÉRIOS	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
		NÃO DESENVOLVEU	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADA
EXPRESSÃO	1)Relacionou o desenho com a história			
	2)Demonstrou domínio nos traços / Coordenação Motora			
	3) Apresentou riqueza nos detalhes			
	4)Apresentou forma corporal nas figuras			
ORALIDADE	1) Expressou seu pensamento de forma compreensiva			
	2) Debateu o assunto			
	3) Rebateu o assunto			
	4) Descreveu as características dos personagens			
	5) Detalhou os fatos considerando início, meio e fim			
	6) Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais			
	7) Utilizou variedades de conectivos (então, depois...)			
LEITURA	1) Leu fluentemente			
	2) Decodificou o texto			
	3) Demonstrou compreensão do texto			
	4) Identificou a estrutura do texto			
	5) Identificou a função social do texto			
	6) Identificou o emissor e o destinatário do texto			
	7) Fez relação com outras situações vividas			
ESCRITA	1) Fez relação som-grafia			
	2) Empregou diferentes estruturas silábicas			
	3) Fez segmentação correta das palavras			
	4) Fez relação de seu texto com a proposta de escrita			
	5) Registrou suas ideias de forma compreensiva			
	6) Descreveu os personagens da história			
	7) Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim)			
	8) Recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto			
	9) Utilizou o parágrafo e o ponto final			

Quadro 9: Critérios avaliativos

De posse desses materiais passamos para a etapa seguinte que constituiu na aplicação dos instrumentos avaliativos.

2.7 A aplicação dos instrumentos

Os instrumentos foram aplicados nas turmas das quatro professoras colaboradoras desta pesquisa. Dentre as quatro turmas, em três foram as próprias professoras que realizaram as atividades com seus alunos e em uma delas foi a pesquisadora, a pedido da própria professora.

Como já apontamos, alguns instrumentos foram impressos e respondidos pelo aluno na folha correspondente. Em alguns eixos (leitura e oralidade) optamos por gravar e transcrever as respostas dos alunos para registro e análise dos dados.

Decidimos com as professoras que a avaliação dos eixos *leitura* e *oralidade* seria realizada por amostra de três alunos por turma, uma vez que as outras atividades pedagógicas e a rotina de sala de aula dificultavam a realização desta proposta por todos os integrantes da turma. Pelo mesmo motivo, algumas professoras não conseguiram realizar o eixo *escrita* na íntegra com todos da classe. O eixo *expressão* foi realizado por todos os alunos presentes no dia da aplicação do instrumento. O quadro a seguir apresenta a quantidade de alunos, considerados sujeitos desta pesquisa, que realizaram as atividades avaliativas.

EIXO PROFESSORA	EXPRESSÃO	ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA
Fernanda	18	3	3	6
Lúcia	23	3	3	23
Cássia	18	3	3	17
Tereza	27	3	3	29
TOTAL	86	12	12	75

Quadro 10: Alunos participantes da pesquisa

2.8 Discussão sobre a aplicação dos instrumentos

No quinto encontro nos propusemos a discutir sobre os acontecimentos ocorridos no momento da aplicação dos instrumentos. Foi o momento de levantarmos as possibilidades de superação e os limites daquelas avaliações. As professoras apontaram a importância das estratégias utilizadas para o registro dos dados como o gravador, a formatação das atividades na folha e os enunciados das propostas.

Combinamos que cada professora escolheria uma situação de cada eixo para comentar e discutir com o grupo de modo que tivessem a oportunidade de ressaltar os conteúdos em que as crianças apresentaram facilidades e dificuldades. Este momento foi bastante importante porque, a cada comentário da situação real de aprendizagem dos alunos, as outras colegas sugeriam algumas formas de intervenção para que a criança avançasse.

2.9 A correção das atividades avaliativas dos instrumentos

A correção dos instrumentos contou com a participação de duas pesquisadoras (uma delas desenvolvia pesquisa de iniciação científica) e das professoras de suas respectivas turmas. Ao visualizar todo o caminho percorrido nesta pesquisa de cunho colaborativo, sabíamos que o olhar lançado sobre os instrumentos por parte das pesquisadoras não garantiria a fidedignidade dos dados até então coletados. De acordo com a nossa concepção de avaliação, sentíamos a necessidade de que as professoras participassem desse momento, uma vez que conheciam aquelas crianças por meio de outras situações avaliativas e, por isso, tinham maiores condições de identificar seus avanços e progressos na aquisição da leitura e da escrita demonstrada neste material.

Tínhamos a impressão de que nem sempre a forma de avaliar as habilidades desenvolvidas pelos alunos era consensual entre as três avaliadoras, o que demandou muita reflexão, discussão e aprofundamento da trajetória escolar das crianças, fato que contribuiu para o enriquecimento dos dados coletados nesta pesquisa¹⁰, além de ter nos sinalizado para uma necessidade docente maior: as professoras sentiam grande dificuldade em atribuir os níveis de aprendizagem - “consolidado”, “em desenvolvimento” e “não desenvolvido” – aos seus alunos, uma vez que elas não tinham clareza dos critérios que separavam um nível do

¹⁰ Encontra-se no apêndice a tabela utilizada para listar e categorizar esses dados.

outro em cada descritor. Tal situação nos proporcionou analisar os critérios adotados pelas professoras na hora de avaliar os seus alunos, buscando entender os procedimentos e as concepções que as orientaram na definição dos níveis de aprendizagem. Esta análise foi realizada com as avaliações corrigidas por três das cinco professoras participantes desta pesquisa, uma vez que uma delas não realizou a correção das atividades de seus alunos e a outra desempenhava o cargo de coordenadora pedagógica de uma unidade de ensino.

2.10 Discussão sobre o desempenho dos alunos apresentado nos instrumentos

Depois das correções dos instrumentos, agendamos uma reunião com o grupo para apresentarmos a nossa primeira análise. Ao discuti-las com as professoras, pretendíamos despertar nelas um novo olhar sobre suas formas de ver, sentir e agir profissionalmente. Os dados coletados com os instrumentos foram debatidos, questionados e sistematizados de forma que representassem a realidade de suas turmas. Outro benefício trazido por este momento foi a troca de experiências e opções metodológicas adotadas por elas que nem sempre coincidiam, mas que as tornavam seguras e as faziam alcançar sucesso na aprendizagem de seus alunos.

Depois de apresentarmos a metodologia e os procedimentos que orientaram este trabalho colaborativo, no próximo capítulo serão analisados os dados coletados no decorrer dos encontros com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos no curso de extensão *“Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental”*.

Capítulo III – Os instrumentos avaliativos como estratégia de reorganização do trabalho docente.

Neste capítulo apresentarei a análise dos dados coletados na presente pesquisa no intuito de elucidar a forma com que as professoras realizaram as correções dos instrumentos avaliativos, levando em conta a atribuição do nível de aprendizagem de seus alunos. Com base no desempenho discente nas atividades avaliativas foi possível abordar algumas situações de aprendizagem que nos levaram a compreender melhor o processo de aquisição da língua materna por crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental. Dividimos este capítulo em cinco subitens para melhor organizar a análise dos dados. No primeiro, fiz uma breve explanação da ação pedagógica desenvolvida pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, bem como analisei a concepção de avaliação deste grupo de professoras. Os demais subitens estão divididos em quatro principais categorias, são elas: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita. Para cada uma delas, defini dois principais focos de trabalho. O primeiro centrou-se na ação desempenhada pelas professoras quando, ao corrigir os instrumentos de seus alunos, atribuíam a eles um nível de aprendizagem (Consolidado, Em desenvolvimento, Não desenvolvido). Para tanto, selecionamos o material coletado com três professoras participantes desta pesquisa cujos critérios de escolha se basearam no fato de cada uma delas ter sido a professora da sala e ter realizado a correção das atividades de seus alunos.

Um segundo foco abordado neste trabalho refere-se às possibilidades de intervenção docente diante das informações obtidas por meio dos instrumentos e dispostas nos gráficos apresentados adiantes que sistematizam a compreensão da avaliação pelas professoras. Assim os dados aqui apresentados contribuíram para a nossa compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental.

3.1 A concepção de Avaliação das professoras

Antes de iniciar a análise da concepção de avaliação que orienta o trabalho das professoras participantes desta pesquisa, apresentamos o trabalho pedagógico desenvolvido por elas.

As professoras afirmavam que no início do ano letivo esperavam que os alunos em início escolar, 1º ano do Ensino Fundamental, chegassem com diferentes níveis de aprendizagem. Enquanto algumas crianças reconheceriam os nomes e os sons das letras, outras já estariam com hipótese alfabética da escrita.

A partir do diagnóstico da turma, as professoras passavam a ensinar os conteúdos da língua, considerando diferentes gêneros textuais. Partiam dos próprios nomes das crianças e de objetos conhecidos por elas e ainda pequenos textos como listas de nomes, compras e frutas. Os gêneros mais trabalhados eram aqueles que focavam a brincadeira como adivinhas, cantigas, contos infantis, parlendas, quadrinhas e outros. Assim, as professoras iam gradativamente inserindo a criança no universo escolar (SILVA, 2008).

Nesses princípios, a linguagem oral era estimulada diariamente por meio de atividades como reconto de histórias e relato dos acontecimentos de suas vidas com o objetivo de as crianças iniciarem a produção de seus textos oralmente.

As professoras enfatizavam também que para incentivar a produção oral de textos pelas crianças e, ainda, colocarem-nas em contato com materiais escritos, assumiam muitas vezes o papel de escriba e, assim, ensinavam como estruturar e organizar as ideias sem que o texto perdesse a unidade de sentido.

Além da produção oral, as docentes propunham atividades em que as crianças tinham oportunidades de escrever os seus próprios textos individualmente, mesmo quando ainda não dominavam a escrita convencional. Nesse sentido, os desenhos e outras formas de registro eram valorizados por elas.

A ênfase na leitura diária permitia que as crianças tivessem acesso aos diferentes tipos de textos e fossem se familiarizando com os diversos gêneros textuais, compreendendo a função social daquele escrito.

Além disso, as professoras criavam situações em que as crianças pudessem ler de forma que podiam contar uma história apenas observando as figuras de um livro.

Com o decorrer do ano, à medida que eram apresentados os diferentes tipos de textos, alguns conteúdos da língua eram colocados em evidência como a escrita correta de certas palavras, ou o emprego de certas letras. As regras gramaticais eram trabalhadas preferencialmente na produção de textos coletivos produzidos em sala de aula. As professoras ressaltavam que esses conteúdos não eram ensinados por meio de tarefas ou exercícios repetitivos e mecânicos, ao contrário, ensinavam com atividades contextualizadas e sem destituí-las de seu uso social, conforme podemos ver nos excerto abaixo:

Fernanda – A gente não trabalhou frase.

Cássia – Eu sim.

Alessandra – Eu tive que explicar o que era frase.

Lúcia – A gente trabalha muito no texto, mas não a frase, não tem muito esse negócio de formar frase.

Cássia – Eu já estava trabalhando frase, exatamente para eles diferenciarem, “Vamos, escrevam uma história”. “A menina é bonita”. Isso não é uma história, é uma frase.

Lúcia – A gente trabalha com frases, mas eles não sabem o que é “frase”.

Cássia – Mas depois eles vão ter contato, agora, no 2º ano, eles vão chamar de frase. Lá na escola a gente trabalha mas não é uma coisa com exercício, e as crianças pegam isso de uma forma...é fácil com eles começando com frase e aí a hora que vai para a história eles já têm uma outra noção, eu acho.

Lúcia – Mas aí voltando no que você falou, quanto mais escreve eles vão melhorando. Então desde que a criança está engatinhando no processo ele tem que escrever texto.

Ângela – Eu acho que esse recurso que a Rita usa é interessante de falar. “Vocês estão escrevendo uma frase”, ele de alguma maneira está dizendo, tem que ter um complemento aí nesta história. Porque numa história tem que ter várias frases.

Cássia – Ele tem que saber diferenciar, porque iria falar assim, por exemplo: Era uma vez uma bruxa, ela saiu correndo. Eu já falo que isso é uma frase. Eles já têm claro. Tanto é que eles já fazem texto, eu trabalho com produção de texto.

Ângela – Tem toda uma discussão também de dar o nome, o conceito. Acho que a maioria aqui aprendeu tendo que saber o que era oração subordinada...que não sabia identificar exatamente o que era.

Lúcia – Mas eu acho que o que a gente mais tem medo é do que os outros professores também estão pensando sobre isso, porque quando a gente fala que alfabetiza e usa frase, eles vão achar que “a menina é bonita”. E não é isso, é como base no texto.

Cássia – Depende da interpretação da pessoa. A gente viu aqui que é importante falar sobre o texto elencar: gramática, parágrafo etc... a frase faz parte ali e aí se você só trabalha frase, lógico que você cai na cartilha, lá no tradicional, mas se você trabalha frase, você trabalha texto, diferentes gêneros textuais, você está proporcionando esse global para a criança, toda essa riqueza de texto. Agora se trabalho só texto não dá. (Trecho de discussão no curso de extensão com as professoras)

A discussão apresentada acima revela a preocupação das professoras sobre o conteúdo e a forma com que se trabalham aspectos normativos da língua. As professoras dividiam opiniões sobre ensinar ou não o conceito “frase” para os seus alunos. No decorrer da discussão elas concluíram que é importante ensinar tal conteúdo, desde que se trate de uma atividade contextualizada na qual o aluno atribua sentido e significado a ela.

Em síntese, as atividades de ensino elaboradas por essas professoras priorizavam a brincadeira e a aprendizagem dos conteúdos da língua que ocorria principalmente pela produção coletiva dos textos. Assim, a oralidade era muito valorizada nas salas destas professoras, no intuito de tornar seus alunos cada vez mais capazes de produzir textos orais e escritos com um grau de coesão e coerência possível a alunos de 1º ano do Ensino Fundamental.

As ações pedagógicas desenvolvidas por essas professoras demonstraram-se bem sucedidas e coerentes com as concepções de aprendizagem, ensino, leitura e escrita delineadas no curso. É possível fazer esta afirmação tanto pela forma como elas manifestavam suas formas de agir durante o curso quanto pelo bom desempenho de seus alunos mostrado

nas atividades avaliativas. De acordo com as discussões realizadas apresentaremos neste momento a concepção de avaliação que orientava a prática das professoras participantes.

Ao propormos às professoras o encaminhamento para a elaboração dos instrumentos que previa o estabelecimento de descritores e critérios avaliativos definidos a partir dos conteúdos que elas diziam ensinar, perguntamos como elas elaboravam suas avaliações ao longo de seus anos de magistério. Assim, ocorreu o seguinte diálogo:

Charlene – Depois que vocês fazem a avaliação qual é o próximo passo? Aplicou a avaliação com as crianças e...

Cássia – Eu não faço avaliação.

Alessandra – A gente também só faz a do campo semântico, não é?

Fernanda – A gente só faz a do portfólio.

Cássia – Por isso que nós estamos com dificuldade, você entendeu? Nós não fazemos avaliação.

Fernanda – Não é uma avaliação formal, a gente acompanha o desenvolvimento da criança...

Cássia – Isso que eu falei faz parte de um processo, não é? É o processo que a gente avalia e não a...

Fernanda – Mas não formalmente.

Cássia – Não sistematiza.

Charlene – Tá. Mas quando vocês solicitam que as crianças façam um desenho, por exemplo, tem uma finalidade, certo? Vocês pretendem verificar alguma coisa nesse desenho, independente se é o dia de avaliação ou alguém solicitou, vocês precisam ter alguns critérios para dizer se aquela criança avançou ou não avançou, isso tem? Ou não? Como é?

Cássia – Eu conheço cada criança e as outras professoras também, não é? Tem desenho que a gente sem ver o nome sabe de quem é. Que nem aquele da Lúcia que desenhou com perninha de pau. Esse eu preciso explorar mais, chamar a atenção dele para olhar a riqueza de detalhes, a figura, o esquema corporal... então a outra atividade que a gente vai fazer, você conta a história e fala “Olha, como que é? Vamos passar a mão? Vamos ver como que é o porco?”, aí você...

Tereza – Para ele avançar.

Cássia – Para ele avançar, você explora na próxima atividade tentando alcançar essa criança.

Charlene – Desenvolver estas habilidades?

Cássia – Isso.

Charlene – Então existem critérios, por mais que não sejam de uma forma sistematizada vocês conhecem, vocês sabem...

Cássia – Isso, a gente conhece... esses que estão aqui fomos nós que escolhemos e elegemos, são esses que a gente como professor se preocupa quando realiza os trabalhos, mas o que eu digo é assim, que a gente não sistematiza dizendo no papel...

Charlene – Vocês também não fazem? Você faz Fernanda?

Tereza – Eu costumo fazer no começo do ano...

Fernanda – Normalmente não.

Tereza – No primeiro dia de aula ou no segundo, eu peço para que a criança desenhe e depois ela escreve o nome do que desenhou. É uma avaliação diagnóstica, então eu vou ver a riqueza de detalhe dessa criança, a criança que geralmente coloca mais detalhe, ela se alfabetiza mais rápido, não é regra, mas acontece. (Trecho de discussão no curso de extensão com as professoras)

Neste diálogo as professoras atribuíam à sua prática avaliativa uma característica pouco formal e sistemática. Elas demonstravam certa resistência em afirmar que

avaliavam os seus alunos com medo de reduzirmos tal prática à ideia de classificação e atribuição de notas. Por outro lado, conforme hipótese inicial deste trabalho, a ausência de descritores e critérios avaliativos tornava, a nosso ver, a avaliação dessas professoras um tanto superficial ao deterem-se nos diagnósticos das hipóteses de escrita ou, ainda, em constatações semelhantes a *“houve um desempenho favorável do aluno”*, *“ele aprendeu de forma significativa”*, *“a criança assimilou o conteúdo”*. Ao elaborarmos junto com as professoras, em um trabalho colaborativo, um conjunto de ações pedagógicas que previa a busca de respostas para, *o que, como e para quê avaliar*, por meio dos descritores, critérios avaliativos e as atividades, ficou claro para as professoras a importância da sistematização desta prática:

Cássia – No meu entender esses critérios seriam pontos importantes que deveriam estar presentes. Quando eu observo os trabalhos dos meus alunos, não seria uma coisa para eu olhar e dar uma nota apenas. Porque eu vejo que muitas coisas que estão aqui faz parte de um processo de avaliação, de um processo de longo prazo e que se você faz uma coisa pensando em avaliar, como aquilo não tem às vezes um... um resultado imediato...

Tereza – É verdade.

Cássia – um resultado que você espera e a criança não corresponde naquele momento... não é? Por exemplo, os meus alunos fizeram a história da bruxa no castelo e aí hoje eu fiz produção de história com eles porque nós estamos fazendo um livro de histórias, eles fizeram um texto em dupla e agora eles já fizeram um em trio, justamente para trabalhar o grupo, a história, um aceitar a ideia do outro, tudo. Saíram cada história que você precisa ver, enorme! Você como professor tem que levar em conta aquilo que o aluno fez aquele outro dia e a de hoje você fala “Nossa, cresceram mais ainda.” Fica difícil para você dar uma... eu acho que a nota considerando uma única avaliação. (Trecho de discussão no curso de extensão com as professoras)

Com base na concepção das professoras no que tange ao processo avaliativo, podemos afirmar que, para elas, os instrumentos servem de base para tomadas de decisões no sentido de construir com os educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento. Elas concordam que a avaliação consiste na observação direta de atividades diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores trabalham juntos, desenvolvem e analisam suas atividades, organizam seus portfólios, vão à biblioteca, participam de projetos e refletem sobre os erros cometidos, enfim, quando realizam a avaliação a partir de inúmeras interações produzidas no ambiente escolar. Assim, a prática avaliativa não se centra em atividades a serem realizadas somente no início e final de bimestre, mas sim em uma ação contínua necessária durante todo o processo de aprendizagem.

Por outro lado, a fala dessas professoras revelou pouco conhecimento sobre a sistematização de instrumentos avaliativos, conhecimento este muito relevante para a prática pedagógica. Em nosso entendimento, isto se deve ao fato de, nos últimos tempos, tal conhecimento ter sido associado a algo técnico, procedimental e objetivo, características muito criticadas no campo educacional contemporâneo. Isso ficou evidente na fala das professoras quando afirmavam não avaliar os seus alunos por medo de “classificá-los”. Partimos do pressuposto de que classificar o aluno não quer dizer que a posição atual que ele ocupa perante o grupo seja permanente, ao contrário, conhecer o nível de aprendizagem dele deveria ser visto como conhecimento do professor que o levaria a intervir no processo de aprendizagem de seu aluno. Deste ponto de vista, constatamos que no fazer pedagógico dos professores se encontra certa dificuldade com relação a conceitos técnicos da avaliação que repercute no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, buscamos com a elaboração destes instrumentos organizar os caminhos percorridos em sua construção sem perder de vista a característica principal da prática avaliativa: sinalizar ao professor as necessidades e dificuldades de aprendizagem de seus alunos para que, com intervenção de ensino, estes alunos avancem em seus conhecimentos.

Como explicitamos no capítulo da metodologia de pesquisa, pensávamos em elaborar instrumentos avaliativos que abrangessem certo nível de dificuldade e que não revelassem aquilo que a criança já sabia e era capaz de resolver sozinha, mas sim que fornecessem indícios aos professores sobre os conhecimentos que ela ainda não havia adquirido, necessitando de intervenção de ensino. Nessas condições, o princípio teórico que orientava nossa ação referia-se a *zona de desenvolvimento proximal* proposta por Vigotski (2001).

Ressaltamos que realizar atividades avaliativas no intuito de direcionar o ensino para a *zona de desenvolvimento proximal* não significa, em nosso entender, que os instrumentos elaborados para esta pesquisa tinham como finalidade identificar se a aprendizagem do aluno se encontrava nesta zona de desenvolvimento, uma vez que a *zona de desenvolvimento proximal* refere-se a atividades que o sujeito é capaz de fazer com a mediação de alguém mais experiente, ou seja, aquela que o aluno faz na interação com o outro. Portanto, solicitar que as crianças respondam a uma lista de atividades individualmente não significa dizer que o professor está enfocando esta zona de desenvolvimento porque pode não ter havido diálogo ou discussão entre aluno/professor. Dessa maneira, a colaboração e a intervenção docente também é ação avaliativa, conforme as professoras apontaram:

Alessandra – Às vezes quando eu vou fazer a avaliação de escrita com as crianças e eu vejo que ela está em um conflito enorme, eu paro tudo, eu faço intervenção, depois no outro dia eu chamo e faço uma outra avaliação, porque eu acho que aquele momento é o momento de você agir, se você vê que a criança está confusa não dá para a gente deixar...

Cassia – É verdade.

Alessandra – eu faço a intervenção ali, depois no outro dia eu faço de novo.

Cassia – Porque o objetivo maior é fazer com que eles aprendam, não é? E não verificar que não sabe, não é?

Alessandra – Exatamente, então se você vê que ele não está conseguindo vamos ajudar.

Cassia – Eu acho também.

Assim, vemos que na fala das professoras o foco está na aprendizagem do aluno e não apenas no diagnóstico daquilo que ele sabe ou não. Para elas, a avaliação do rendimento escolar está centrada no processo de apropriação do conhecimento em que a atribuição de juízo de valores ou classificação se torna pouco relevante diante da totalidade deste processo, por isso ocorre a relutância por parte dessas professoras em utilizar o termo “avaliação”.

Outro fato importante foi a conclusão a que as professoras chegaram ao término do curso de extensão. Elas perceberam a necessidade de tornar a prática avaliativa algo sistemático, intencional e formalizado. Para tanto, elas afirmavam que era preciso pensar em formação docente que atendesse tal necessidade profissional:

Charlene – A construção destes instrumentos foi algo que nós nos reunimos, pensamos nos conteúdos, pensamos nos descritores... não vai ser algo que se aplica e ponto. E eu fico me perguntando: é possível levar este trabalho que realizamos juntas para a prática, para o dia-a-dia?

Alessandra – Eu acho que é bom porque a gente consegue fazer um mapeamento daquilo que você precisa trabalhar para alcançar os objetivos.

Charlene – Às vezes a gente não tem tempo para organizar um material como esse. Então eu fico me questionando: se nós não temos tempo só é possível fazer este trabalho quando a gente senta em grupo e fica um semestre estudando? Quer dizer que não tem como utilizar na prática isso aqui?

Alessandra – Tem como, e é por isso que a gente tem que levar a discussão até a classe docente, essa é uma situação privilegiada, eles não têm isso, a gente que pensa em estratégias e levar isso para eles. Formar grupos de discussão dentro das escolas, além do HTPC, porque parece que o HTPC não está contemplando as questões pedagógicas.

Ao término das discussões junto às professoras do curso de extensão, bem como após a aplicação dos instrumentos avaliativos, percebíamos nas professoras pouca intimidade com o processo de atribuição dos níveis de aprendizagem de seus alunos quando corrigiam as atividades avaliativas elaboradas no curso. Isto se deve ao fato de, no decorrer da elaboração dos critérios para correção das atividades, não termos pensado nos limites entre

um nível e outro, no limite entre o nível “em desenvolvimento” e o nível “consolidado”, por exemplo. Sendo assim, serão apresentadas nos eixos Oralidade, Leitura e Escrita (itens seguintes) a análise sobre forma com que cada professora corrigiu as atividades avaliativas, buscando elucidar os critérios por elas definidos posteriormente à aplicação dos instrumentos. Esses dados estão sistematizados nos itens 3.3, 3.4 e 3.5.

3.2 Eixo Expressão

Quando propusemos avaliar o eixo Expressão optamos por focar o desenho de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que partíamos do pressuposto de que esta forma de expressão exerce a função de precursor da atividade escrita, já que, em determinado momento, o desenho se torna um signo, assumindo o papel de representação de significados e adquirindo também uma função mediadora entre o pensamento infantil e a sua realidade externa (LURIA, 2006 e FREINET, 1977).

Dessa forma, os desenhos infantis, mesmo sendo garatujas, representam importantes elementos para a aquisição da escrita, pois em algum momento o grafismo torna-se insuficiente para representar o pensamento, levando o indivíduo a desenvolver os mecanismos da escrita simbólica para o uso da comunicação e da memória.

Com base nesses pressupostos, há a necessidade de promover o ensino que demonstre o sentido da escrita antes de a criança dominar os traçados. Acreditamos, portanto, que o desenho é um precursor/facilitador do processo de aquisição da escrita.

Os resultados do desempenho dos alunos no eixo desenho foram sistematizados no gráfico a seguir:

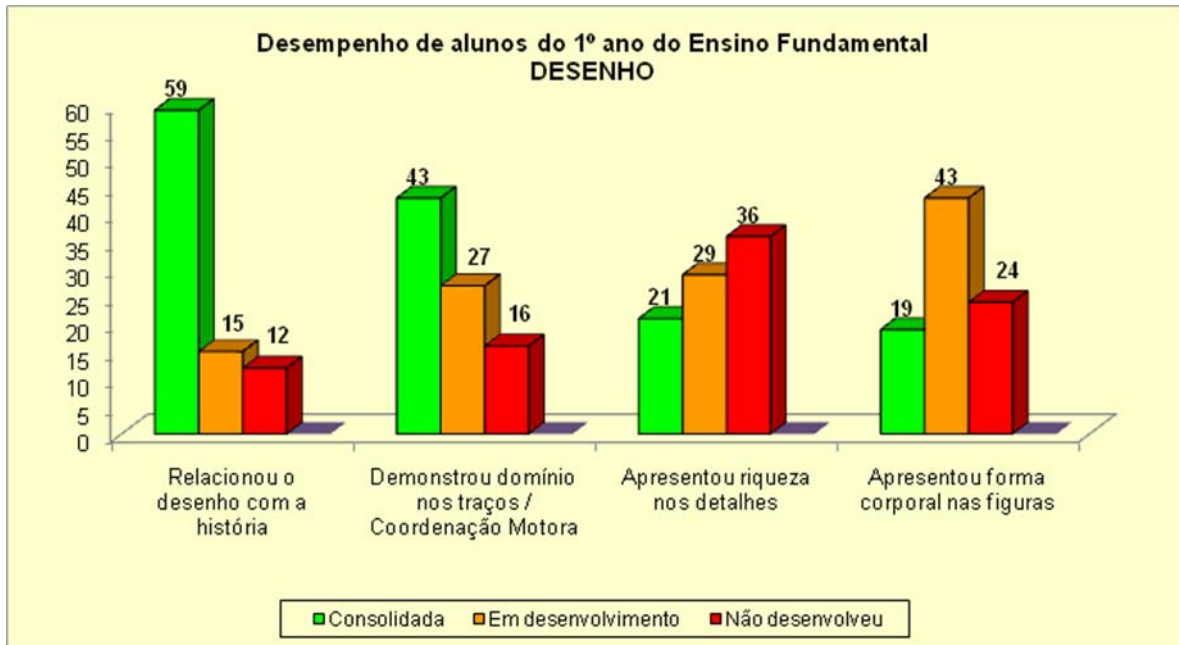


Gráfico 1: Desempenho de alunos no Eixo Desenho

Os dados expostos no gráfico mostram que o descritor com maior número de crianças que o consolidaram é: “*relacionou o desenho com a história*”. Por outro lado, houve uma grande quantidade de crianças que realizou seu desenho sem riqueza nos detalhes. As crianças se encontram em desenvolvimento do descritor “*apresentou formas corporais*”, descritor que as professoras esperavam que fossem capazes de ilustrar: a cabeça, corpo, membros e cabelos.

No decorrer da elaboração da atividade avaliativa do eixo desenho, as professoras questionavam a importância de se avaliar algumas habilidades técnicas como o traçado e a coordenação motora:

Cássia – É porque quando você falou, eu fiquei pensando “Por que avaliar?”, porque a gente fica se esbarrando na questão da expressão com medo, mas ao mesmo tempo é uma que você tem que trabalhar, eu acho importante trabalhar, se a gente viu toda aquela questão do desenho como precursor da escrita, como você não estimular essas outras coisas? Eu só penso assim é uma avaliação rica para o professor no que ele pode oferecer para estimular mais essa criança que não tem o esquema corporal bem definido, o que ele pode fazer, mas não é uma avaliação que vai classificar o aluno, você entendeu?

O grupo chegou à conclusão de que é importante que se avaliem tais habilidades desde que se priorizassem também habilidades como o estabelecimento de relações entre a proposta da atividade e o desenho. Outra conclusão a que chegaram é que a

relevância dada aos três últimos descritores do gráfico não pode se sobrepor o descritor “relacionou o desenho com a história”.

Ao propormos atividade de desenho aos alunos, vimos que eles se constituíram em ilustração do texto lido ou em um momento de socialização dos fatos que mais chamaram sua atenção na história, uma vez que a maioria deles já tinha se apropriado do código escrito como forma de representação gráfica. Este dado tornou a atividade avaliativa do desenho pouco reveladora do processo pelo qual passam as crianças, já que elas não utilizavam mais o desenho como única forma de materializar a sua imaginação. Nesse sentido, foi comum encontrar desenhos com textos escritos que explicavam a situação ilustrada.



Figura 1: Desenho da aluna Bruna, 6 anos, professora Tereza
Transcrição: O que foi amigo? Estou com dor de barriga.

Com base nesta constatação, Vieira (2008) aponta que:

Fica a encargo de a linguagem possibilitar a atribuição de significados aos desenhos, uma vez que é por meio da palavra que se nomeia o pensamento e, portanto, também a materialização destes, já que podemos conceber a produção gráfica da criança como uma projeção da realidade vivenciada por ela. (VIEIRA, 2008, p. 21)

Uma das professoras integrantes do curso de extensão percebeu que:

toda história que meus alunos vão desenhar, eles já tem o hábito de escrever o que está acontecendo na história, o que eles desenharam, a história do desenho. Se ele reescrever a história, ele vai reescrever e vai desenhar embaixo. (Professora Cássia)

Vemos, portanto, que no início do processo de alfabetização as crianças usam o desenho e a escrita como sistemas de representação que se autocomplementam, ou ainda, os dois juntos esclarecem aquilo de que sozinhos não dariam conta.



Figura 2: Desenho da aluna Mariana, 6 anos, professora Cássia
Transcrição: A menina Bonita do Laço de Fita.
A menina está falando com o coelhinho.

No desenho a seguir, veremos que a aluna, mesmo não escrevendo convencionalmente, recorre à escrita para fazer entender a sua ilustração:



Figura 3: Desenho da aluna Fernanda, 6 anos, professora Tereza
Transcrição: Menina Bonita do Laço de Fita
Como fez para ficar tão pretinha?
Eu acho que quando eu era pequena eu pulei na lata de tinta.

Outro dado bastante interessante apontado por uma das professoras integrantes do grupo remete ao fato de que as crianças que ainda não dominam o sistema de representação da escrita (de 75 alunos, 3 ainda não dominam) não conseguiram contemplar os descritores propostos neste instrumento. Este dado demonstra que estas crianças estão passando pelo período denominado por Lúria (2006) de *Pré-história da Escrita*, o que aponta ao professor necessidade de intervenção pedagógica.

Percebemos também que depois de dominarem a escrita as crianças passam a se preocupar com outras formas de utilizar o desenho. Ele passa a não representar apenas uma cena, mas uma sequência de ações. Ao acompanhar os alunos no planejamento dos fatos e ações que poderiam ser registrados naquele papel durante a avaliação, víamos que eles se prontificavam em ilustrar os principais fatos da história e, para isso, precisavam organizar as cenas considerando o início, o desenvolvimento e o desfecho da história, como vemos no desenho a seguir.



Figura 4: Desenho da aluna Gustavo, 7 anos, professora Tereza

No desenho acima, percebemos que o aluno se preocupou em contar um episódio ocorrido na história: o coelhinho pergunta a menina o que ela faz para ficar tão pretinha, sua resposta é que comia muita jabuticaba quando era pequena. Ele vai até o pé da fruta e segue o conselho da menina, mas o máximo que consegue é fazer um monte de “cocozinho preto” (MACHADO, 1986).

Como afirmamos anteriormente, a maioria das crianças participantes desta pesquisa já dominava o sistema de representação da escrita, fazendo com que os descritores elencados para avaliação neste instrumento trouxessem poucos elementos aos professores para promover o avanço de seus alunos no ensino do desenho.

3.3 Eixo Oralidade

Conforme já apontamos neste trabalho, ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se e interagir socialmente em seu dia-a-dia. Desse modo, as atividades de ensino nos primeiros anos escolares vêm utilizando a modalidade oral da linguagem para iniciar o trabalho com os diferentes conteúdos da língua. Devemos salientar que, para o início do ensino da língua materna, a oralidade traz benefícios ao aprendiz, no entanto, não podemos estagnar as situações de ensino apenas nela, uma vez que para a inserção dos sujeitos na sociedade é preciso que ele domine tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita da linguagem.

Quando nos propusemos a elaborar atividades avaliativas que contemplassem o eixo Oralidade, utilizamos como referência o trabalho desenvolvido por Franchi (1989) no qual afirma ser na oralidade que as crianças constroem os seus primeiros textos, daí a importância dessa modalidade em seu processo de alfabetização:

Essa é a razão pela qual tomo como pressuposto básico que a alfabetização se vincule sempre a processos significativos e interativos: por isso, optei por uma “proposta” que envolva (literalmente) a alfabetização na oralidade das crianças, no diálogo, na discussão e contradição (FRANCHI, 1989, p. 14).

Além do mais, partimos do pressuposto de que o indivíduo já possui um “saber” sobre a língua, utilizado principalmente na comunicação oral. Por isso, nas discussões junto às professoras no curso de extensão, elas afirmavam que muitos conteúdos da língua centravam-se, primeiramente, em situações de aprendizagem cujo enfoque era na fala das crianças:

Cássia – Eu acho assim, a gente trabalha oralmente até por conta de estimular para que apareça na escrita, mas não é exigido que apareça tudo na escrita.

Tereza – Quando ela assimila na oralidade, ela consegue ter a coerência no oral, na escrita ela não vai ter muita dificuldade.

Cássia – É porque às vezes você trabalha bastante no oral e às vezes você não vai ver agora, mas depois, entendeu? Porque eles estão em um ponto bom e aí você trabalhando oralmente às vezes todo esse retorno vai vir só no começo do ano que vem, mas vem, porque vai ficando, vai assimilando, parece que não, mas vai ficando... (Falas das professoras durante encontro do grupo)

Nesse sentido, o grupo concordou que, no período inicial da alfabetização, a escrita funciona como um sistema de representação da linguagem oral, conforme já apontava Franchi (ibidem):

Por isso é que a alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam e nascer com fortes marcas da oralidade. Se a alfabetização possui um aspecto manipulativo e técnico que exige um certo tempo de instrumentação e maturação, como vincular, no entretempo, essa tarefa às atividades e linguagem – espontâneas, originais, expressivas? Parece-me que o modo mais natural de ligar os primeiros “escritos” e a linguagem é o de integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses “escritos” se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos e criativos. (p. 144)

Considerando a importância da oralidade ao processo de aquisição da leitura e da escrita, avaliamos o desempenho das crianças nesta modalidade, como forma de planejar o trabalho de intervenção docente, e sistematizamos os dados no gráfico que vemos a seguir:

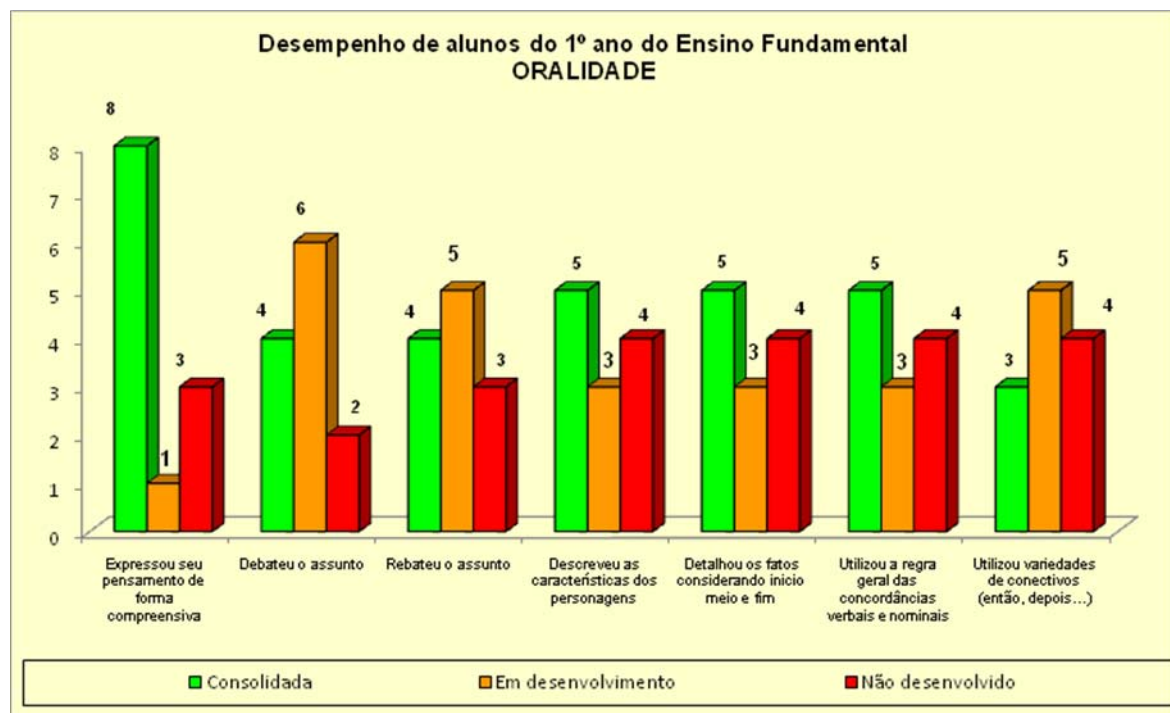


Gráfico 2: Desempenho de alunos no Eixo Oralidade

Segue abaixo o entendimento do grupo de professoras sobre os descritores que compõem o gráfico:

- *Expressou seu pensamento de forma compreensiva*: o aluno foi capaz de exteriorizar seu pensamento por meio da linguagem, fazendo-o de forma organizada e compreensiva;

- *Debateu o assunto:* o aluno argumentou o seu ponto de vista;
- *Rebateu o assunto:* o aluno deu continuidade ao debate, buscando outros argumentos que o ajudassem a defender o seu ponto de vista;
- *Descreveu características dos personagens:* o aluno foi capaz de descrever as características dos personagens, condição para compreensão da história “Menina Bonita do Laço de Fita”;
- *Detalhou os fatos considerando início, meio e fim:* o aluno foi capaz de recontar a história respeitando a sequência dos fatos sem que ela perdesse o sentido;
- *Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais:* o aluno demonstrou conhecimento sobre as regras gerais de concordância verbal (o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa) e concordância nominal (toda palavra concorda com o substantivo em gênero e número);
- *Utilizou variedades de conectivos (então, depois):* o aluno não se restringiu à repetição dos conectivos *daí* ou *aí*.

Esta atividade avaliativa foi gravada para posterior transcrição e análise. Para as professoras, a presença de um gravador na sala de aula influenciou no desempenho dos alunos nos seguintes descritores: “debateu o assunto” e “rebateu o assunto”, nos quais os alunos se apresentaram, em sua maioria, em período de desenvolvimento. Acreditamos que este instrumento de coleta de dados inibiu a fala das crianças, o que não significa, contudo, que elas não tenham desenvolvidas tais habilidades.

Vemos pelo gráfico que a maioria das crianças participantes desta pesquisa demonstrou capacidade de expressar o seu pensamento de forma compreensiva: das 12 crianças, 8 consolidaram o descritor “expressou seu pensamento de forma organizada”.

Por meio das atividades elaboradas para o eixo Oralidade, foi possível perceber que os alunos possuem um conhecimento amplo sobre as regras normativas, uma vez que não foi marcante a utilização dos termos “nós fez”; “eles foi”, dentre outras variações. Isto se deve ao fato de que as professoras realizaram atividades diferenciadas que preveem o ensino de conteúdos da língua materna antes mesmo que eles dominem o sistema de escrita. Outro fator se refere ao fato de os alunos já possuírem uma gramática internalizada, entendida como um conjunto de regras que o falante domina e que o torna capaz de produzir frases ou sequências de palavras de maneira compreensiva e reconhecida em sua língua materna, uma vez que os alunos estão inseridos em contextos urbanos.

Quanto à variedade na utilização de conectivos, também não percebemos a repetição dos termos “daí”, “aí”, “depois”. Partíamos do princípio de que, crianças em início de alfabetização, repetiriam tais conectivos com maior frequência. No entanto, o que influenciou no desempenho “não desenvolvido” deste descritor foi o fato de as professoras (ocupando o lugar de aplicadoras do instrumento) os utilizarem inúmeras vezes, induzindo os próprios alunos a repetir seguidas vezes os mesmos termos.

A seguir apresentaremos três correções de avaliação realizadas pelas professoras. Tais correções nos levam a compreender o processo de atribuição de níveis da aprendizagem às produções de seus alunos, referentes ao eixo Oralidade.

Professora Tereza Aluno Lucas, 7 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Expressou seu pensamento de forma compreensiva	Consolidada
Debateu o assunto	Consolidada
Rebateu o assunto	Consolidada
Descreveu as características dos personagens	Consolidada
Detalhou os fatos considerando início meio e fim	Consolidada
Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais	Consolidada
Utilizou variedades de conectivos (então, depois...)	Consolidada

Quadro 11: Correção da Professora Tereza Eixo Oralidade

Pesquisadora: A primeira coisa que eu vou te pedir é para você recontar a história que a gente leu. Qual é a história que a gente leu mesmo?

Aluno: A menina bonita do laço de fita.

Pesquisadora: Você conta como é a história?

Aluno: Tinha uma menina que ao lado da casa dela vivia um coelho. Ele vivia falando que quando ele casar ele queria ter uma filha pretinha e linda igual ela. E daí, um dia ele foi lá na casa da menina e perguntou como ela fazia pra ficar tão pretinha. A menina não sabia e inventou. Ela falou que quando ela era bem pequenininha ela se pintou com a tinta preta. Ele, o coelho, saiu correndo de lá e caiu na tinta preta, tomou um banho de tinta preta. Mas aí chegou a chuva e ele ficou branco de novo. [...]

Pesquisadora: Eu não estou escutando.

Aluno: Mas aí ela não sabia e inventou. Deve ser porque eu tomei muito café quando eu era pequena. Aí ele foi direto tomar café, mas depois ficou a noite inteira fazendo xixi. Depois voltou lá. Menina bonita do laço de fita como você fez pra ser tão bonita assim? E ela falou: Talvez quando eu era muito pequenininha eu comi muita jabuticaba. Aí o coelho foi lá e se empanturrou de jabuticaba só que depois só fez coco. Só isso que eu lembro.

Pesquisadora: Só isso que você lembra? Mais nada? Como que a história termina?

Aluno: Ele tem um monte de filhote. O coelho e a coelha que ele casa tem um monte de filhote.

Pesquisadora: A é? E tem alguma coelha especial?

Aluno: Eu não lembro o resto.

Pesquisadora: Tá ótimo! Agora eu tenho uma pergunta pra te fazer. Se você fosse o coelho deste livro você seguiria os conselhos da menina bonita?

Aluno: Alguns.

Pesquisadora: Alguns? Quais?

Aluno: De cair na tinta preta...

Pesquisadora: Você seguiria este conselho?

Aluno: E se não funcionasse era só passar água e sabonete e pronto!

Pesquisadora: Como assim? Eu não entendi.

Aluno: Assim, se não desse certo era só limpar.

Pesquisadora: Mas não deu certo quando ele foi pra chuva, não foi? Ele não ficou pretinho pra sempre ficou?

Aluno: Não

Pesquisadora: E mesmo assim você seguiria este conselho? Qual outro você seguiria?

Aluno: O da jabuticaba...

Pesquisadora: E você acha que se comer jabuticaba a gente fica pretinho?

Aluno: se eu fosse o coelho eu comeria jabuticaba...

Pesquisadora: Mas o coelho não fez só o coco pretinho? Ele não ficou pretinho. Este foi um conselho certo?

Aluno: Não!

Pesquisadora: Você continua dizendo que seguiria os conselhos da menina bonita?

Aluno: Não!

Pesquisadora. Ah! E se você fosse um coelhinho você teria tanta vontade de ficar pretinho como ele tinha?

Aluno: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Porque eu não gosto muito assim das coisas muito preta, assim...

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Porque eu acho uma cor muito escura.

Pesquisadora: Mas você tem amizade com pessoas da pele escura?

Aluno: Tenho!

Pesquisadora: Gosta delas?

Aluno: Sim!

A professora considerou o desempenho deste aluno como conhecimento consolidado em todos os critérios previstos nesta avaliação. Ao analisarmos o eixo Oralidade desta criança e o juízo emitido pela professora, percebemos que, mesmo ele tendo utilizado quatro vezes o conectivo *aí* em sua fala, ela considerou como consolidado o critério “Utilizou variedades de conectivos”. A nosso ver, isso se deve ao fato de, na linguagem oral e informal, para a professora, o uso repetitivo de conectivos poder ser utilizado moderadamente desde que não atrapalhe a compreensão do ouvinte. Outro critério também considerado como conhecimento consolidado foi “Detalhou os fatos considerando início meio e fim”. O aluno descreveu muito bem o início e o desenvolvimento da história, mas a partir de certo ponto ele mesmo afirmou não se lembrar de mais nada da história. Por meio das indagações da pesquisadora ele lembrou a ação final narrada no livro. Por outro lado, o fato de ele afirmar não se lembrar de mais nada na história possibilitou a ele e à pesquisadora o estabelecimento

de um diálogo que fez com que ele obtivesse um resultado bastante satisfatório nos descritores “debateu e rebateu o assunto”. Tal diálogo sinaliza para algumas implicações desta avaliação no que tange à possibilidade de intervenção docente, como veremos mais adiante neste trabalho.

Selecionamos para análise uma avaliação na qual outra professora participante da pesquisa atribuiu ao seu aluno o nível de conhecimento “em desenvolvimento” para alguns critérios previstos:

Professora Cássia Aluno Gustavo, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Expressou seu pensamento de forma compreensiva	Consolidada
Debateu o assunto	Em desenvolvimento
Rebateu o assunto	Em desenvolvimento
Descreveu as características dos personagens	Em desenvolvimento
Detalhou os fatos considerando início meio e fim	Em desenvolvimento
Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais	Consolidada
Utilizou variedades de conectivos (então, depois...)	Consolidada

Quadro 12: Correção da Professora Cássia Eixo Oralidade

Aluno: Menina bonita do laço de fita

Prof. Quem morava do lado dela?

Aluno: Morava um coelho perto da casa dele que perguntou: “Menina bonita do laço de fita como você consegue ficar tão pretinha?” Ela não sabia e inventou.

Prof. A primeira coisa que ela falou foi o quê?

Aluno: Falou que caiu uma tinta quando ela era pequenininha

Prof. Isso!

Aluno: Aí o coelho foi lá e tomou um banho de tinta preta.

Prof. E aí veio a chuva...

Aluno: Aí veio a chuva e saiu toda a tinta preta! Aí ele foi lá e perguntou de novo.

Prof. Isso!

Aluno: Aí ela falou que tomou muito café quando ela era pequenina.

Prof. Isso!

Aluno: Aí ele foi lá e tomou muito café!

Prof. E aí não era né?

Aluno: Aí não era.

Prof. Aí ele foi de novo...

Aluno: foi de novo, aí ele... ela falou que comeu muita jabuticaba quando ela era pequena.

Prof. Isso!

Aluno: Aí ele comeu muita jabuticaba e fez um monte de cocozinho preto!

Prof. Isso! Certo Gu. E aí??

Aluno: Aí ele foi lá na casa da menina e perguntou e a mãe falou que... que era como a vó que era preta.

Prof. Isso! Agora eu vou te fazer uma pergunta: Se você fosse o coelhinho desse livro, você seguiria os conselhos da menina? Tomava café, tomava banho de tinta?

Aluno: Não!

Prof: Por que você não seguiria?

Aluno: Porque ela tava mentindo...

Prof. E o que você ia imaginar do porquê ela era preta?

Aluno: Porque... porque a avó dela era.

Prof. Muito bom!

Ao analisarmos a avaliação acima, nos chamou a atenção o fato de ela ter sido conduzida como perguntas (da professora) e respostas (do aluno). A professora atribuiu conhecimento consolidado para os critérios “Expressou seu pensamento de forma compreensiva”, “Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais” “Utilizou variedades de conectivos”. Vimos que quanto ao último descritor, o conectivo *aí* apareceu inúmeras vezes tanto na fala do aluno quanto na fala da professora. Percebemos também que a professora atribuiu como conhecimento em desenvolvimento aqueles que não apareceram na fala da criança. Por exemplo, ele não descreveu nenhuma característica dos personagens da história e, a nosso ver, o fato de a avaliação ter sido realizada em forma de pergunta que previa uma resposta sintética, não foi possível avaliar os critérios “debateu e rebateu o assunto”, embora a professora tenha considerado como conhecimentos em desenvolvimento.

A avaliação a seguir apresenta a situação de um aluno em que a professora atribuiu para os descritores o nível de aprendizagem “em desenvolvimento”, “não desenvolvido” e “não avaliado”.

Professora Tereza Aluno Pedro Henrique, 7 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Expressou seu pensamento de forma compreensiva	Em desenvolvimento
Debateu o assunto	Em desenvolvimento
Rebateu o assunto	Em desenvolvimento
Descreveu as características dos personagens	Não desenvolvido
Detalhou os fatos considerando início meio e fim	Em desenvolvimento
Utilizou a regra geral das concordâncias verbais e nominais	Não avaliado
Utilizou variedades de conectivos (então, depois...)	Não desenvolvido

Quadro 13: Correção da Professora Tereza Eixo Oralidade

Pesquisadora: Agora há pouco eu contei uma história para vocês. Você pode recontá-la para mim? Como chama a história?

Aluno: A menina... é... da fita...

Pesquisadora: Menina bonita...

Aluno: É. A menina bonita do laço de fita!

Pesquisadora: Isso!

Aluno: Eu lembro que o coelho falou assim: Menina bonita de laço de fita, qual é o seu segredinho que é tão negrinha? Aí ela falou: deve ser porque eu tomei muito café. Aí o coelho foi lá, bebeu café, bebeu café e não ficou negro, mas ele ficou acordado a noite fazendo xixi. Aí depois ele foi lá outra vez e perguntou: Menina bonita de laço de fita qual é o seu segredinho pra ficar tão negrinha? Aí ela falou, deu um outro conselho: Deve ser porque eu comi muita amora.

Pesquisadora: Amora?

Aluno: É. Aí ele foi lá e comeu tanta amora que ele ficou tão pesado que não quis comer. [...] Ele não ficou preto e ficou fazendo cocozinho todo preto. E.... ham.... O coelho era branco, preto e branco.

Pesquisadora: Mas o que aconteceu na história pra surgirem estes coelhos?

Aluno: Ah, lembrei. É que a mãe falou...

Pesquisadora: Mãe de quem?

Aluno: Da menina bonita do laço de fita. Ela é igual...

Pesquisadora: quem é igual? A menina?

Aluno: É. E ele falou alguma coisa que começava com CA...

Pesquisadora: Com CA?

Aluno: É. E depois tinha tanto coelho. Coelho de outra cor, daquela, daquela.. tanto coelho... e o resto eu esqueci.

Pesquisadora: A é? E tinha coelho pretinho também?

Aluno: Tinha. Menos vermelho.

Pesquisadora: E tinha algum especial?

Aluno: O negro.

Pesquisadora: Então tá bom Eu posso te fazer uma pergunta? Se você fosse o coelhinho da história você seguiria os conselhos da menina bonita?

Aluno: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Porque ela estava inventando!

Pesquisadora: Ela estava inventando? As invenções dela deixavam ele pretinho?

Aluno: não!

Pesquisadora: Mas quando caiu a tinta nele, ele não ficou pretinho?

Aluno: Mas na hora da chuva...

Pesquisadora: O que aconteceu?

Aluno: Ele voltou a ficar banquinho... e rosinha.

Pesquisadora: Rosinha?

Aluno: É que a orelha dele era rosinha.

Pesquisadora: Então você não seguiria os conselhos da menina? Seguiria o de quem?

Aluno: Da mãe dela.

Na avaliação da professora, o aluno encontra-se, para os critérios avaliados, em situação de desenvolvimento da aprendizagem ou em situação ainda não desenvolvida. Na fala da criança vemos uma relação entre os descritores “Detalhou os fatos considerando início, meio e fim” e “Expressou seu pensamento de forma compreensiva”, uma vez que a ausência do final da história influenciou na compreensão do texto por parte do ouvinte. Quanto aos descritores “debateu e rebateu o assunto” o aluno deu sequência às suas argumentações de forma bastante satisfatória, embora a professora tenha considerado como habilidade ainda em desenvolvimento.

As avaliações aqui apresentadas buscaram elucidar a forma como as professoras atribuíram os níveis de desenvolvimento da aprendizagem aos seus alunos. Pudemos constatar que elas levaram em conta informações adquiridas no decorrer do acompanhamento do processo de aprendizagem de cada um e não apenas nos dados apresentados neste instrumento, tal como revela a discussão com o grupo:

Cássia –Quando eu observo os trabalhos dos meus alunos, não seria uma coisa para eu olhar e dar uma nota apenas. Porque eu vejo que muitas coisas que estão aqui faz parte de um processo de avaliação, de um processo de longo prazo e que se você faz uma coisa pensando em avaliar, como aquilo não tem às vezes um resultado que você espera e a criança não corresponde naquele momento... não é? Você como professor tem que levar em conta aquilo que o aluno fez aquele outro dia e a de hoje você fala “Nossa, cresceram mais ainda.” Fica difícil para você dar uma... eu acho que a nota considerando uma única avaliação. (Trecho de discussão no curso de extensão com as professoras)

Desse modo, podemos concluir que o nível atribuído pelas professoras nem sempre representa os dados obtidos com este instrumento, mas refere-se à totalização de inúmeras outras atividades desenvolvidas no decorrer do ano escolar. A nosso ver, isso se deveu ao fato de não termos pensado nos limites entre um nível e outro no momento em que elaborávamos os descritores e critérios de avaliação. Outro fato também identificado nos dados referiu-se à divergência entre elas quanto à atribuição desses níveis. Isto está estreitamente relacionado às expectativas das professoras quanto à aprendizagem de seus alunos. Quanto maior a expectativa, mais criteriosa elas eram na hora de corrigir as suas produções.

3.3.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Oralidade

Com base nos resultados coletados com esta atividade avaliativa podemos refletir sobre algumas tomadas de decisões docentes que proporcionarão o avanço da aprendizagem dos alunos. Dentre elas, um dado bastante marcante nesta atividade nos levou a confirmar que, por meio da oralidade, é possível entender o conhecimento de mundo das crianças. Utilizamos o livro “Menina Bonita dos laços de fita” (MACHADO, 1986) como história desencadeadora da atividade. Este livro conta a história de um coelho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina do laço de fita que ele achava linda. Entretanto, ele não sabia como a menina tinha herdado aquela cor, por isso, vivia

perguntando a ela. A menina inventava várias histórias para justificar o fato de ser “tão pretinha”, mas nenhuma delas era verdadeira. Uma das propostas para avaliação se dispunha a verificar se as crianças entendiam que a menina estava inventando possíveis explicações que justificassem a cor da sua pele. Então, perguntávamos aos alunos se eles seguiriam ou não os conselhos da menina. As respostas estão expostas no gráfico a seguir:

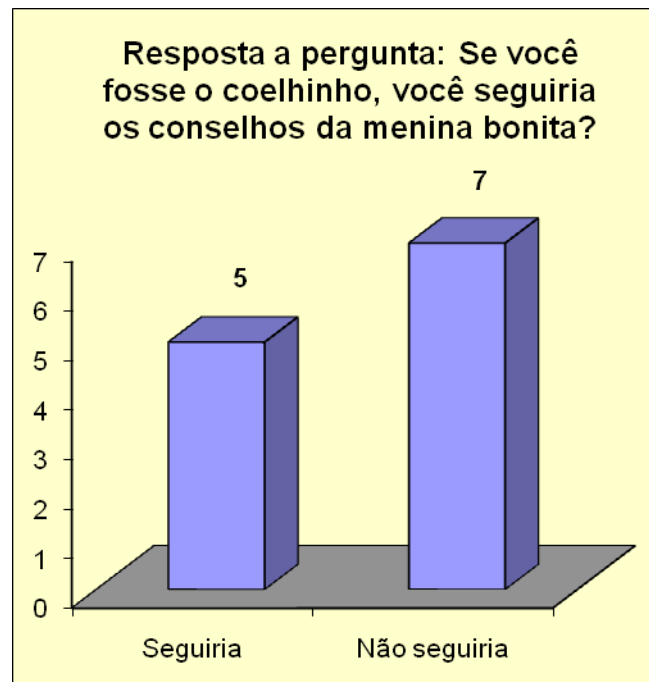


Gráfico 3: Resposta dos alunos à aceitação dos conselhos da menina

Vemos que das 12 crianças, 5 afirmaram que seguiriam os conselhos da menina bonita e 7 não seguiriam, estas últimas demonstravam compreensão da história:

Professora: E se você fosse o coelhinho deste livro você seguiria os conselhos da menina bonita do laço de fita?
 Aluno: Não!
 Professora: Por quê?
 Aluno: Porque ela estava mentindo.
 Professora: Como você ia saber que ela estava mentindo?
 Aluno: Porque eu sei como alguém nasce preto e alguém nasce branco. (aluno da professora Cássia, 6 anos)

Constatamos que esta criança apresenta uma compreensão bastante satisfatória da história que acabara de ler, isto só foi possível porque ela recorreu a conhecimentos prévios e relacionou à histórias a outras situações vivenciadas ao longo de sua vida.

Por outro lado, precisamos nos sensibilizar com o fato de se tratar de alunos em seu primeiro ano escolar, são crianças muito pequenas e que estão em início do processo de desenvolvimento das suas funções psíquicas, período em que o imaginário infantil interfere na compreensão de mundo da criança. Este é o caso do aluno a seguir:

Professora: Se você fosse o coelhinho desse livro você seguiria os conselhos da menina bonita do laço de fita?

Aluna: aham!

Professora: Seguiria? Sim ou não?

Aluna: Sim!

Professora: Por quê?

Aluna; Porque eu gostei da historinha.

Professora: Você falaria alguma coisa diferente para o coelhinho? O que você falaria?

Aluna: Quando ele... coelhinho, eu sei mudar você. Se você quiser...

(aluno da professora Fernanda, 6 anos)

Quando o aluno respondeu ingenuamente “*eu sei mudar você*”, percebemos que ele assumiu um papel na história, ocupando o lugar da menina que dá as dicas ao coelho. Ele se tornou personagem da narrativa e, possivelmente, daria continuidade àquelas invenções.

Acreditamos também que, por meio da oralidade, é possível entender o conhecimento de mundo dos alunos, inclusive os seus preconceitos, e, assim, pensar em estratégias para ampliar tal conhecimento, ou ainda, mostrar a eles outras formas de vê-lo.

Ao propormos a leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, deparamo-nos com questões étnico-raciais e constatamos o quão necessário é o preparo de professores para tratar destas questões muito presentes em sala de aula. Os exemplos a seguir apontam para a necessidade de o ambiente escolar promover ações que visem à construção e afirmação da identidade negra.

Professora: Se você fosse o coelhinho da história você seguiria os conselhos da menina bonita?

Aluna: Não!

Professora: Por quê?

Aluna: [silêncio da aluna]

Professora: Se você fosse o coelhinho você falou que não iria fazer. Por quê?

Aluna: Porque eu tinha que ir na lata lá pra ficar mais preta ainda.

Professora: Então você não seguiria porque você já é preta?

Aluna: É!

Professora: E se você fosse branca?

Aluna: Aí eu iria!

Professora: Você ia seguir o conselho?

Aluna: Ia!

Professora: A é? Então tá bom!

(aluna da professora Lúcia, 6 anos)

O diálogo traçado entre aluna e professora aponta para a necessidade de trabalhar a identidade da aluna diante da sua resposta à possibilidade de ir até a lata de tinta, uma vez que ela não vê esta necessidade porque “já é preta” e por isso não precisaria “ficar mais ainda”. Esta fala revela o quanto persiste em nosso país o privilégio da brancura e a valorização das raízes européias em detrimento das demais.

A fala dessa aluna poderia nos levar a pensar que a ideologia do branqueamento só atinge os negros, no entanto, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 16)

Em outra situação, constatamos que o gosto é constituído socialmente, os meios de comunicação, os espaços públicos e o convívio social nos ensinam a gostar do branco. Esta situação está presente no caso abaixo:

Pesquisadora: Se você fosse o coelho deste livro você seguiria os conselhos da menina bonita?
 Aluno: Alguns.
 Pesquisadora: Alguns? Quais?
 Aluno: De cair na tinta preta...
 Pesquisadora: Você seguiria este conselho?
 Aluno: Sim. E se não funcionasse era só passar água e sabonete e pronto!
 Pesquisadora: Como assim? Eu não entendi.
 Aluno: Assim, se não desse certo era só limpar.
 Pesquisadora: Mas não deu certo quando ele foi pra chuva, não foi? Ele não ficou pretinho pra sempre ficou?
 Aluno: Não
 Pesquisadora: E mesmo assim você seguiria este conselho? Qual outro você seguiria?
 Aluno: O da jabuticaba...
 Pesquisadora: E você acha que se comer jabuticaba a gente fica pretinho?
 Aluno: Se eu fosse o coelho eu comeria jabuticaba...
 (aluno da professora Teresa, 7 anos)

Aprendemos com Freire (1996) que o ensino precisa partir de uma curiosidade espontânea do sujeito para promover uma curiosidade epistemológica. Isso significa que com

as relações estabelecidas dentro da escola é possível superar as formas preconceituosas de ver o mundo. Para tanto, ele aponta duas condições superadoras: a *dialogicidade* entre professores e educandos que precisam estar abertos ao diálogo, às indagações e às curiosidades; e o *pensar certo* que implica o respeito ao senso comum, mas que partindo dele, estimula-se a capacidade criadora do educando.

Os excertos mostrados acima dão indícios de que questões raciais precisam ser trabalhadas como conteúdos de ensino. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) vemos que:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (p.14-15)

Ao pensarmos em estratégias para formação de sujeitos que respeitam a diversidade, é preciso pensar a Educação como uma forma de intervenção no mundo, que implica a transgressão da ideologia dominante e o rompimento com alguns paradigmas postos à sociedade, dentre eles, o de que o branco é mais bonito que o negro.

Neste pressuposto, somos a favor de uma educação com princípios transformadores das relações estabelecidas socialmente e capaz de promover a igualdade dentro das diferenças, ou seja, uma educação que ensina o respeito à diversidade.

Trazer as implicações que um instrumento avaliativo pode gerar ao professor ganhou relevância neste trabalho por evidenciar a real finalidade da prática avaliativa. As respostas dos alunos apontaram às professoras quais os próximos passos que elas deverão percorrer para promover o avanço das máximas potencialidades de seus alunos. No caso do eixo Oralidade, vimos que o enfoque está para além de aspectos normativos da língua, mas também para o ensino de temas transversais que poderão fazer dessas crianças cidadãs compromissadas com o respeito à diversidade.

3.4 Eixo Leitura

No decorrer dos encontros realizados no curso de extensão, verificamos que a definição para leitura apresentada na fala das professoras referia-se à *atribuição de sentido ao texto; compreensão daquilo que foi lido; superação de aspectos visuais; envolvimento de aspectos não-visuais; prática que aumenta o conhecimento de mundo*, aquilo que Paulo Freire chama de leitura da “*palavramundo*”, quando o sujeito é capaz de, por meio de algum conhecimento conquistado com a leitura, melhorar a sua forma de agir no mundo e estabelecer novas relações com a sociedade. Trata-se de uma “*compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*” (FREIRE, 2008, p. 9).

Concomitante à valorização dada pelas professoras ao fato de seus alunos realizarem a leitura do mundo antes da leitura da palavra, elas defendiam a importância de ensinar as diferentes estratégias de leitura (antecipação, decodificação, leitura em voz alta, leitura fluente) sob a justificativa de que a sociedade exige que o sujeito desempenhe tais habilidades. Para a professora Alessandra, “*ele [o aluno] não pode chegar lá no primeiro colegial fazendo leitura de mundo e não decodificando*”. A professora Cássia levou a seguinte questão:

A gente espera que as crianças no final do primeiro ano já estejam com uma fluência tão grande, que ela leia e consiga compreender o que ela leu? Ou a gente espera que as crianças já estejam decodificando os códigos? Lógico que a prática de você ler e interpretar deve ocorrer sempre, mas muitas crianças já conseguem, ela lê e entende. (Professora Cássia)

Sentíamos que as discussões no grupo buscavam o equilíbrio entre o ensino da decodificação e a compreensão do texto, ou seja, entre os aspectos visuais e os não visuais:

O que vamos avaliar é a decodificação? Porque eu acho que tem outras coisas que são muito mais importantes para serem avaliadas. O que eu acho que seria o mais difícil, pois é mais difícil fazer essa leitura de mundo, essas interpretações. Talvez se ele conseguisse fazer essa leitura primeiro e depois fazer a decodificação, talvez a decodificação a gente dê conta. Mas ensinar só a decodificação e não ensinar a fazer todo o resto... (Professora Alessandra)

A professora Alessandra sugeria em sua fala a mudança do enfoque no ensino da leitura: ao invés de ensinar a decodificar para depois ensinar a compreender, que se enfatizasse, nos anos iniciais da vida escolar do aluno, a leitura de mundo. Para elas, ensinar a interpretar o texto lido para crianças bem pequenas evitaria que os alunos concluíssem o Ensino Fundamental sem saber ler:

O que a gente vê muito hoje são crianças na oitava série, no primeiro colegial que lê e não interpreta, que lê e não compreende aquilo, por quê? Porque isso não foi trabalhado, agora, a gente trabalha isso, a gente trabalha já isso já com as crianças de primeiro ano. (Professora Cássia)

Nestas condições, o ensino e a aprendizagem da leitura constituem-se em uma postura política que nos leva a refletir sobre o sujeito que pretendemos formar dentro da escola. Pretendemos formar leitores que apenas reproduzem o conteúdo lido ou leitores interlocutores dos textos? A sociedade tem uma expectativa de leitor que nem sempre correspondem às expectativas das professoras, de acordo com a professora Lúcia:

Lucia: Para gente ver como a avaliação é uma coisa muito séria, não é? A gente precisa avaliar o que o sistema cobra da gente e o que no fundo a gente também cobra. Essa coisa objetiva de que está lendo, é o que o sistema, a escola, os pais cobram da gente. Mas no fundo o que a gente quer mesmo é a leitura de mundo! (Professora Lúcia).

Conforme apontamos no terceiro capítulo deste trabalho, utilizamos o gênero textual *bilhete* para realizar junto às crianças as atividades avaliativas referentes ao eixo leitura. Escolhemos o bilhete por tratar-se de um texto curto e informal. Ele é usado nas situações mais corriqueiras do dia-a-dia, não obedecendo a normas específicas de escritura, podendo ser elaborado livremente, sem preocupações técnicas. Possui caráter diretivo, uma vez que é escrito por alguém e direcionado ao outro. O bilhete está bastante presente nas relações das crianças quer seja em casa ou na escola, afinal, quando o diretor ou o professor quer comunicar algo aos pais, ou vice-versa, utilizam na grande parte das vezes este tipo de texto. Além do mais, as crianças se comunicam entre si por meio de “bilhetinhos” ou “cartinhas” escritas em momentos livres para demonstrar afeto aos colegas ou professores. Portanto, partíamos do princípio de que, ao final do primeiro ano, eles saberiam que um texto iniciado com um chamamento (nome do destinatário), com uma mensagem a ser transmitida àquele destinatário, uma despedida, a data e a assinatura, poderia se constituir em um bilhete.

Após correção da atividade avaliativa, chegamos aos dados expostos no gráfico a seguir:

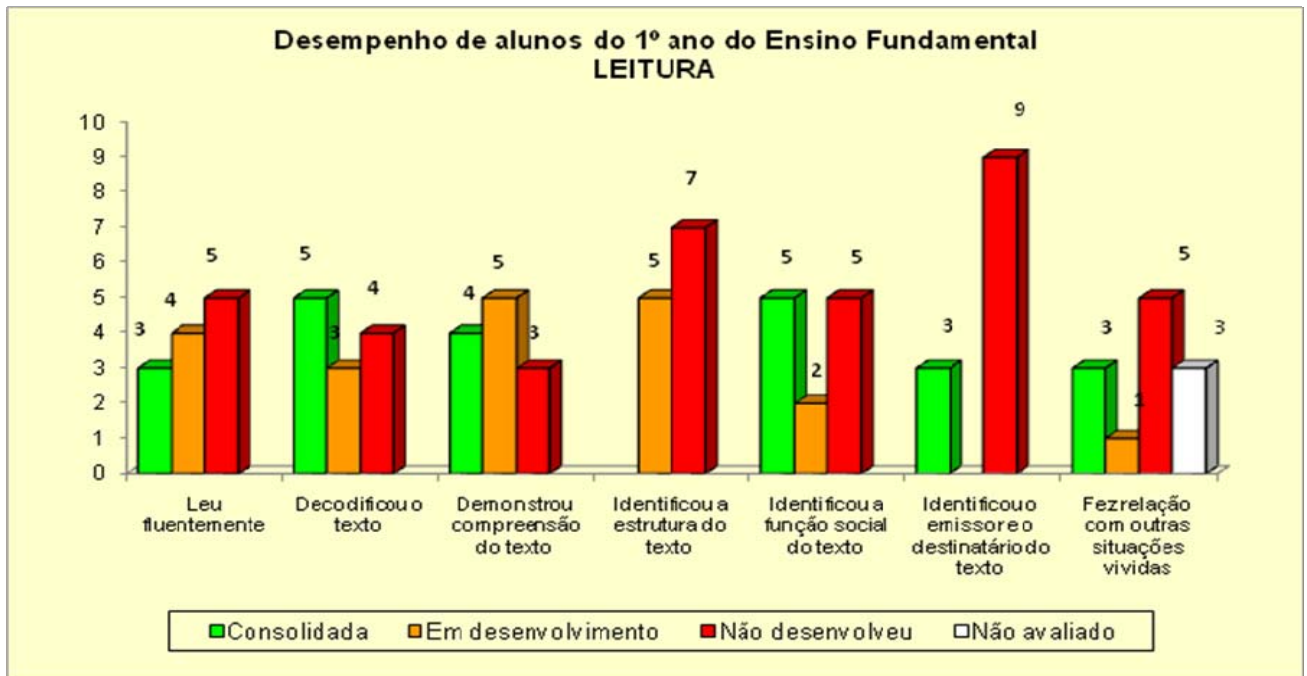


Gráfico 4: Desempenho de alunos no eixo Leitura

De acordo com o gráfico, vemos que o descritor com maior nível “consolidado” refere-se ao “decodificou o texto” e “identificou a função social do texto”. O bom resultado do descritor referente à função do texto se deu porque para muitos alunos que ainda não manifestavam uma leitura fluente, a professora verbalizou o texto para eles. O descritor com maior número de “não desenvolvido” foi “identificou o emissor e destinatário do texto” seguido por “identificou a estrutura do texto”, descritores diretamente relacionados um com o outro. Pode ser que estes dados sejam indicadores de que os professores deveriam considerar tais descritores como conteúdos de ensino, trata-se de conhecimentos que precisam ser trabalhados com os alunos. Algumas vivências escolares criam condições para se ensinar o gênero bilhete, por exemplo, o professor pode aproveitar os momentos em que a direção envia bilhetes aos pais para mostrar-lhes quem escreveu, para quem, qual a finalidade. O mesmo pode ser feito para estreitar a comunicação entre alunos de classes diferentes, entre alunos e professores e demais pessoas da comunidade escolar. Esses exemplos referem-se a situações reais de comunicação social.

Antes de prosseguirmos com a outra parte da análise, é feito um breve esclarecimento sobre o entendimento do grupo quanto aos descritores que compõem o gráfico:

- *Leu fluentemente*: quando o aluno realizou uma leitura corrente, fluida, respeitando a pontuação e entonação. Refere-se a uma estratégia de leitura que verifica, apenas, aspecto técnico da leitura.
- *Decodificou o texto*: quando o aluno conseguiu, mesmo que de forma fragmentada, verbalizar as palavras que compunham o texto.
- *Demonstrou compreensão do texto*: quando no momento de diálogo sobre o texto, o aluno demonstrou compreensão da mensagem enviada.
- *Identificou a estrutura do texto*: quando o aluno foi capaz de identificar que aquele texto se referia a um bilhete.
- *Identificou a função social do texto*: quando o aluno demonstrava entendimento de que o texto cumpriu sua função, no caso, serviu para que a mensagem do Visconde chegasse à Emília.
- *Identificou o emissor e destinatário do texto*: o aluno deveria informar se sabia quem eram os sujeitos daquela mensagem.
- *Fez relação com outras situações vividas*: a mensagem do texto referia-se à produção de uma pipa por dois personagens. Esperávamos que eles fizessem relação com situações reais vividas por eles ou que nos contassem se utilizavam tal gênero para comunicar-se com seus colegas, pais e professores.

Com base no entendimento das professoras sobre os descritores apresentamos algumas avaliações que elucidarão a forma como as professoras atribuíram os níveis de aprendizagem de seus alunos no eixo Leitura.

Professora Cássia Aluna Maria Vitória, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Leu fluentemente	Consolidada
Decodificou o texto	Consolidada
Demonstrou compreensão do texto	Consolidada
Identificou a estrutura do texto	Em desenvolvimento
Identificou a função social do texto	Consolidada
Identificou o emissor e o destinatário do texto	Consolidada
Fez relação com outras situações vividas	Não avaliado

Quadro 14: Correção da Professora Cássia Eixo Leitura

Aluna: Emília amanhã nós “vemos” a pipa como com-bi-na-mos não se es-que-ça de trazer papel se de seda, va-re-tas varetas, cola, tesoura e li-nha. Até logo. Visconde.
 Prof. O que você leu?
 Aluna:[silêncio da aluna]
 Prof. O que você leu é o quê? É uma história?
 Aluna: Não!
 Prof. Não. O que é isso?
 Aluna:[silêncio da aluna]
 Prof. O que você acha que é isso?
 Aluna: não sei.
 Prof. Não sabe. Para que serve isso que você leu?
 Aluna: [silêncio da aluna]
 Prof. Olha de novo para você ver o que está escrito.
 Aluna: Emília, amanhã faremos a pipa como combinamos não se esqueça de trazer papel de seda, varetas, cola, tesoura e linha. Até logo. Visconde. 19/11/2007
 Prof. O que você acha que é isto?
 Aluna: [silêncio da aluna]
 Prof. Quem escreveu?
 Aluna: [silêncio da aluna] Visconde?
 Prof. Escreveu pra quem?
 Aluna: Emília
 Prof. Então isso é o quê?
 Aluna: [silêncio da aluna]
 Prof. Quando alguém escreve alguma coisa para alguém é o quê?
 Aluna: Mensagem?
 Prof. E o que ele queria mandar escrito nessa mensagem?
 Aluna: Queria fazer uma pipa amanhã.
 Prof. Isso! Procure os nomes da Emília e do Visconde pra mim.

Com base na avaliação realizada com a aluna Maria Vitória, foi-nos possível compreender as expectativas das professoras com relação à aprendizagem de seus alunos no eixo Leitura, pois a aluna encontra-se com a maioria dos descritores em nível consolidado da aprendizagem, estando em desenvolvimento, segundo sua professora, apenas no descritor “Identificou a estrutura do texto” no qual ela remeteu o texto a uma mensagem e não a um bilhete. Embora tais gêneros apresentem a mesma estrutura textual, a professora não atribuiu à sua resposta o nível consolidado, mas ainda em desenvolvimento. Percebemos que neste caso a docente seguiu criteriosamente os descritores que compõem este instrumento avaliativo, aplicando-o de forma bastante objetiva.

A avaliação a seguir apresenta a atividade de uma criança que oscila entre diferentes níveis de aprendizagem, conforme atribuição da sua professora.

Professora Lúcia Aluna Luiza, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Leu fluentemente	Em desenvolvimento
Decodificou o texto	Em desenvolvimento
Demonstrou compreensão do texto	Consolidada
Identificou a estrutura do texto	Não desenvolvido
Identificou a função social do texto	Não desenvolvido
Identificou o emissor e o destinatário do texto	Não desenvolvido
Fez relação com outras situações vividas	Consolidada

Quadro 15: Correção da Professora Lúcia Eixo Leitura

Professora: Você vai ler pra mim este texto e vai responder umas perguntinhas que eu fizer, tá?

Aluna: Emília, amanhã fa-remos a pipa como com-bi-namos não se es-que-ça de trazer pa-pel de seda, ve-re-tas, cola, te-sou-ra e linha.

Professora: Vamos continuar, Luiza. Cola, tesoura e linha... e aqui?

Aluna: Até logo. Visconde. Dia 19/11/2007

Professora: Isso. O que você acha que acabou de ler?

Aluna: Um texto sobre a Emília.

Professora: E para que você acha que serve este texto?

Aluna: Não sei.

Professora: Você não sabe pra que serve este texto?

Aluna: Não!

Professora: E quem foi que escreveu este texto?

Aluna: A Emília

Professora: Para quem ela escreveu?

Aluna: Para o Visconde

Professora: Isso. E o que diz aqui? Pode olhar! A Emília está mandando este texto para o Visconde e o que diz?

Aluna: Ele tá fazendo uma pipa para mandar pra ela.

Professora: Ele tá fazendo uma pipa para mandar para ela? Então procura aqui onde está escrito Emília. [...] Isso! E onde está escrito Visconde? [...] Isso! E este texto te fez lembrar alguma coisa? Você falou que a Emília está fazendo uma pipa para o Visconde. Isso te faz lembrar alguma coisa igual?

Aluna: Eu só lembro que lá em casa eu fiz uma pipa para dar pro Breno, só que eu não sabia que o Breno estava fazendo uma pipa para dar pra mim!

Professora: Ah, que legal... vocês trocaram pipas.

Aluna: Aham! Eu fiz uma de carinho azul de monstro pra ele e ele fez uma de menininha pra mim!

Professora: Que legal! Então tá bom! Parabéns, viu!

A professora atribuiu o nível “em desenvolvimento” aos dois primeiros descritores pelo fato de a aluna realizar a leitura de sílaba em sílaba, fato que interferiu em sua compreensão do texto, embora a professora tenha considerado a compreensão do texto como um conhecimento consolidado nesta avaliação. Quanto aos demais descritores referentes à

estrutura e à função social do texto, a professora concluiu, com base neste instrumento, que ela ainda não desenvolveu conhecimentos referentes ao gênero textual bilhete.

A atividade avaliativa seguinte elucida os critérios adotados pela professora Tereza para concluir que a aluna se encontra no nível “não desenvolvido” dos descritores da leitura.

Professora Tereza Hainá, 7 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Leu fluentemente	Não desenvolvido
Decodificou o texto	Não desenvolvido
Demonstrou compreensão do texto	Em desenvolvimento
Identificou a estrutura do texto	Não desenvolvido
Identificou a função social do texto	Não desenvolvido
Identificou o emissor e o destinatário do texto	Não desenvolvido
Fez relação com outras situações vividas	Não desenvolvido

Quadro 16: Correção da Professora Tereza Eixo Leitura

Pesquisadora: Eu vou pedir pra você ler um textinho e você vai ler como você acha que está certo.

Aluno: Este texto aqui?

Pesquisador: Isso! Você quer ver os desenhos? Têm três desenhos. Depois eu vou te perguntar quem são.

Aluno: E-mí-li-a, a-ma.. eu não sei ler...

Pesquisadora: amanhã

Aluna: fa-ra-mos.. fa-re-mos a pi-pa co-mo co-mi-bi-na-mos. São...

Pesquisadora: Não..

Aluna: Não se es-que-ça de tra-zer pa-pa-pe de se-da, va-re-tas, co-la, te-so-u-ra e linha. A-te lo-gar.

Pesquisadora: Até?

Aluna: lo-gar. Vi-co-de.

Pesquisadora: Como chama?

Aluna: Vi-co-de.

Pesquisadora: Esse aqui é desenho de quem?

Aluno: Visconde.

Pesquisadora: Isso! E este aqui?

Aluno: Emília.

Pesquisadora: E o que é isto?

Aluna: Pipa.

Pesquisadora: Mostra pra mim se em algum lugar deste texto está escrito Visconde.

Aluna: [silêncio da aluna]

Pesquisadora: Tem?

Aluna: Aqui!

Pesquisadora: Lê pra mim!

Aluna: Vi-con-de

Pesquisadora: E Emília está escrito onde?

Aluna: [silêncio da aluna] Aqui!

Pesquisadora: Muito bem, Hayná! O que você entendeu do que você leu?

Aluna: Que está falando de pipa.
 Pesquisadora: O que de pipa?
 Aluna: Soltar.
 Pesquisadora: Soltar?
 Aluna: Não. De fazer uma pipa?
 Pesquisadora: De fazer uma pipa! E quem estava falando com quem? Quem que vai fazer a pipa?
 Aluna: A Emília
 Pesquisadora: A Emília com quem?
 Aluna: Com Visconde
 Pesquisadora: Muito Bem! E quem escreveu este bilhete?
 Aluna: Não sei. Foi a Emília.
 Pesquisadora: Ou foi o Visconde?
 Aluna: O Visconde.
 Pesquisadora: Por quê?
 Aluna: [silêncio da aluna]
 Pesquisadora: Por que você acha que foi o Visconde? Por que eu falei?
 Aluna: É
 Pesquisadora: Você acha que isto é um bilhete?
 Aluna: Não!
 Pesquisadora: Por quê?
 Aluna: É uma historinha.
 Pesquisadora: Uma historinha?
 Aluna: Não sei! Um texto!
 Pesquisadora: E que tipo de texto você acha que é? Uma receita?
 Aluna: Não sei!
 Pesquisadora: Você já escreveu algum bilhete na sua vida?
 Aluna: Não!
 Pesquisadora: Nem para a professora?
 Aluna: Só desenho.
 Pesquisadora: E como você faz? Você coloca em cima: Para...
 Aluna: Professora
 Pesquisadora: E embaixo?
 Aluna: Hayná.
 Pesquisadora: Será que é igual ao que aconteceu aqui?
 Aluna: [silêncio da aluna]
 Pesquisadora: Como o Visconde fez? Colocou o nome dele embaixo e em cima foi o da?
 Aluna: Emília
 Pesquisadora: E o que ele queria falar pra ela?
 Aluna: Pra fazerem uma pipa.
 Pesquisadora: Quando?
 Aluna: Amanhã?
 Pesquisadora: Isso! E ela precisava levar o que?
 Aluna: Vareta
 Pesquisadora: E o que mais?
 Aluna: linha, papel, [silêncio da aluna]
 Pesquisadora: Algo mais?
 Aluna: Não!

Na avaliação da professora a aluna demonstrou pouco conhecimento das habilidades previstas, atribuindo a ela o nível de aprendizagem não desenvolvido para todos os descritores, com exceção do descritor “Demonstrou compreensão do texto” cuja avaliação ela enquadrou no nível em desenvolvimento. Isto se deve ao fato de a pesquisadora ter dialogado com ela, ajudando-a a compreender o texto. Trata-se, portanto, de uma atividade

em que a criança precisa da ajuda de outra pessoa mais experiente para obter êxito, por isso, ainda em desenvolvimento.

Com base nas atividades avaliativas mostradas neste item, pudemos constatar que, no eixo leitura, as professoras atribuíram os níveis de acordo com o desempenho de seus alunos nessa atividade, não recorrendo a outras situações avaliativas realizadas no decorrer do ano, como ocorrido no eixo Oralidade. Tal postura docente deu a este instrumento um caráter mais objetivo, contribuindo com as professoras o planejamento de atividades de ensino que promovessem o avanço de seus alunos. Algumas destas implicações serão apresentadas no item a seguir.

3.4.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Leitura

Com base nos dados coletados neste instrumento, verificamos que, dos quinze alunos participantes, cinco aproximaram o *bilhete* aos gêneros *carta*, *mensagem* e *recado*, devido às aproximações entre estes gêneros. Todos eles possuem um emissor e um receptor e tem como finalidade transmitir um comunicado. Os demais afirmaram não saber de que gênero textual se tratava. Levando em conta que os participantes eram crianças muito pequenas e que ainda não possuíam condições de nomear o gênero que liam, utilizamos a seguinte estratégia para verificar e compreender os seus conhecimentos sobre o texto:

Pesquisadora: O que você acha que é isto aqui?
 Aluno: Um texto
 Pesquisadora: Que texto? Ele deixou este texto onde pra ela ver?
 Aluno: Na casa dela.
 Pesquisadora: Você concordará comigo se eu disser que este texto é uma receita?
 Aluno: Não!
 Pesquisadora: Você acha que é uma piada?
 Aluno: Não!
 Pesquisadora: Pode ser um bilhete?
 Aluno: Pode!
 Pesquisadora: Por quê?
 Aluno: Porque ele está mandando para Emília.
 (Aluno da professora Tereza, 6 anos de idade)

O diálogo traçado pela aplicadora e o aluno demonstra que ele reconheceu o gênero porque no texto aparece o emissor e o destinatário do bilhete. O aluno recorreu a características específicas deste gênero para justificar o seu acerto.

Quanto à finalidade da leitura e à identificação da função social do texto, chamou-nos a atenção o fato de cinco alunos afirmarem se tratar de um texto cujo objetivo

principal era *ensiná-los a ler* ou que *serviam para que eles aprendessem a ler* ou, ainda, *para ficar inteligente*.

Professora: Muito bem! O que é isso que você leu?

Aluno: Uma história!

Professora: História? História do quê?

Aluno: Da.. do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Professora: Para que serve isso?

Aluno: Para ficar inteligente!

A resposta desta criança revela a concepção de escola tida por ela. Fica a impressão de que no espaço escolar, todas as atividades realizadas têm como objetivo principal ensiná-los ou verificar se eles aprenderam, se estão inteligentes, se, quando concluírem a vida escolar, serão capazes de agir na sociedade. Para Franchi (1989), existe um fundamento ideológico sobre a escola que torna aquele espaço como o único em que se aprende e se ensina:

Aprende-se a ler para não ser mais inocente e indefeso diante dos outros ou para servir-se da escrita na luta por uma ascensão social futura. Ou, de outro modo, colocam-se os objetivos da alfabetização em um tempo distante: os adultos motivam as crianças a aprender a ler e a escrever para sair de sua atual condição de crianças e para que venham a ser um dia gente grande. (FRANCHI, 1989, p. 93)

Alguns alunos, embora não demonstrassem autonomia para realização de alguns modos de ler, apresentavam conhecimentos consideráveis sobre a língua, bem como sobre o gênero bilhete.

Professora: Tenta ler pra mim alguma coisa que está escrito neste retângulo aqui.

Aluno: [silêncio do aluno]

Professora: Olha para o papel... e vê se você conhece algumas dessas palavrinhas que estão aí.

Aluno: Pato?

Professora: Alguma dessas palavras aqui você conhece? O que você acha que é isso daí?

Aluno: Tarefa

Professora: Uma tarefa? Eu vou ler pra você o que está escrito! Antes disso, procura para mim onde está escrito aqui a palavra Emília.

Aluno: [silêncio do aluno]

Professora: Onde você acha que está escrito? Aponta pra mim.

Aluno: [silêncio]

Professora: Procura pra mim onde está escrito a palavra Visconde.

Aluno: [silêncio]

Professora: Agora eu vou ler para você. Presta atenção:
Emília, amanhã faremos a pipa como combinamos. Não se esqueça de trazer papel de seda, varetas, cola, tesoura e linha. Até logo. Visconde. 19/11/2007.
 Esse bilhete te faz lembrar alguma situação parecida?
Aluno: Faz
Professora: Faz? O quê?
Aluno: Mandar recado.
Professora: Mandar recado? Você acha que é parecido com mandar recado para alguma pessoa? É isso? Você já viu algum recado? Qual?
Aluno: Se fazer pipa para os meninos da Vila Prado¹¹ aí dá o recado, faz um bilhete de recado aí dá para a pessoa.
Professora: Ah! Então tá bom. Obrigada!
 (Aluno da professora Fernanda, 6 anos de idade)

Percebemos que este aluno não conseguiu decodificar o texto, contudo, por meio da leitura da professora, ele conseguiu contemplar a maioria dos critérios elencados para esta avaliação, demonstrando compreensão do texto e, inclusive, transpondo-o para a realidade dele. É fato que, socialmente, esta criança ainda não possui o prestígio de um bom leitor, uma vez que a sociedade confunde leitura com estratégias de leitura, mas consideramos como satisfatório o conhecimento que este aluno demonstrou sobre a língua e sobre o gênero textual.

Outro dado nos saltou aos olhos:

Professora: Você vai ler pra mim este texto e depois responder umas perguntas. Então vai, vê se você consegue ler.
Aluno: A Emília disse [...] espiga de milho foi até a casa da Dona Emília. Aí foi encontrou a boneca de pano, aí ela resolveu, ela resolveu é... soltar pipa!
Professora: Isso! Você sabe o que você acabou de ler?
Aluno: Um texto!
Professora: Um texto, muito bem! Que tipo de texto é este?
Aluno: Tipo, igual uma história, mas...
Professora: Igual uma história? Então eu vou falar pra você. Este texto é um bilhete. Para que serve este texto?
Aluno: Para aprender!
Professora: Para aprender a ler? Quem você acha que escreveu este bilhete?
Aluno: [silêncio do aluno] Acho que foi a Dona Maria Isabel¹².
Professora: Dona Maria Isabel? Eu vou ler pra você:
Emília, amanhã faremos a pipa como combinamos. Não se esqueça de trazer papel de seda, varetas, cola, tesoura e linha. Até Logo. Visconde. 19/11/2007.
 Quem escreveu este bilhete?
Aluno: Eu estou pensando.

¹¹ Vila Prado é um bairro da cidade de São Carlos/SP onde há um projeto de integração sócio-educativa que realiza atividades extraescolares.

¹² Dona Maria Isabel é a assistente de direção da Escola em que o aluno estuda. Com frequência é a direção quem repassa os comunicados aos pais, portanto, quando se perguntou quem escreveu o bilhete, o aluno referiu-se à assistente de direção.

Professora: Você não sabe quem escreveu?

Aluno: Não!

Professora: Então tá! Para que serve isto aqui que está escrito?

Aluno: Para mandar quando alguém vai sair deixa um bilhete. Quando alguém vai para algum lugar tem que deixar o bilhete “escrito”. Então alguém pega e fala: alguém deixou um bilhete!

Professora: Onde você acha que está escrito Emília?

Aluno: Emília?

Professora: Aqui? Isso! E Visconde?

Aluno: Visconde. Esse é fácil!

(aluno da professora Lúcia, 6 anos de idade)

Vemos neste aluno que, mesmo inventando uma história, ele manteve a postura de leitor, olhando para o papel e simulando a leitura de uma história.

Tanto no caso deste aluno quanto na situação anterior, foi possível perceber que eles ainda não realizam a leitura do texto de forma autônoma. Em contrapartida, ambos conseguiram atribuir sentido ao texto e entender a função social do escrito. Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de, no início das atividades, as professoras e/ou aplicadoras demonstrarem poucas expectativas com relação aos conhecimentos desses alunos. Isso fica claro quando solicitam: “*Tenta ler pra mim*”, ou ainda “*vê se você conhece algumas dessas palavrinhas que estão aí*”. A forma como elas conversam com os seus alunos levavam-nas a crer que eles não sabiam ler, mas, como bem nos ensinou Vigotski (2001), com a mediação a criança sempre pode fazer mais do que faria caso estivesse sozinha.

Enquanto que essas crianças realizaram uma leitura dependente do professor, veremos que a aluna da situação abaixo possui plenamente desenvolvidas as habilidades de decodificação e fluência na oralização do texto, contudo, não demonstrou compreensão sobre o mesmo.

Pesquisadora: Eu vou pedir pra você ler este texto para mim.

Aluna:

Emília, amanhã faremos a pipa como combina.. como combinamos não se esqueça de fazer papel de seda, varetas, cola, tesoura e linha. Até logo. Visconde.

19/11/2007

Pesquisadora: Muito bom! O que você leu?

Aluna: Uma história da Emília.

Pesquisadora: É uma história?

Aluna: É!

Pesquisadora: E para quê serve esta história que você leu?

Aluna: Pra você ver se a gente sabe ler.

Pesquisadora: A é? E é só pra isso que serve? Este tipo de texto te lembra alguma coisa?

Aluna: [silêncio da aluna] Não lembra, não!

Pesquisadora: Não lembra? Nada? Você já viu um bilhete? Sabe o que é um bilhete?

Aluna: Não!

Pesquisadora: Não? Quer ler de novo?

Aluna:
Emília, amanhã faremos a pipa como combinamos. Não se esqueça de trazer papel de seda, cola, tesoura e linha. Até logo. Visconde. 19/11/2007
Pesquisadora: E aí, o que você leu?
Aluna: Foi um... [silêncio da aluna] o que eles faziam...
Pesquisadora: E quem escreveu este bilhete?
Aluna: O diretor.
Pesquisadora: E o diretor escreveu o bilhete pra quem?
Aluna: Para o pessoal da escola
Pesquisadora: E o que está escrito neste bilhete que o diretor escreveu para o pessoal da escola?
Aluna: É pra ler o que eu estou lendo?
Pesquisadora: Você acha que foi o diretor quem escreveu?
Aluna: Eu acho que não!
Pesquisadora: Você tem outra sugestão de quem escreveu?
Aluna: O professor João.
Pesquisadora: O professor João?¹³
Aluna: É!
Pesquisadora: Procura aqui pra mim o nome da Emília.
Aluna: Aqui!
Pesquisadora: Em cima, é isso?
Aluna: É!
Pesquisadora: E o nome do Visconde onde está?
Aluna: [silêncio da aluna] Aqui?
Pesquisadora: Isso! Quando você leu este bilhete você me disse que quem escreveu foi o professor João. Ele escreveu pra quem mesmo?
Aluna: Para o pessoal da escola.
Pesquisadora: Você conhece alguma coisa semelhante a este bilhete? Ele te faz lembrar alguma coisa?
Aluna: [silêncio da aluna]
Pesquisadora: Alguma experiência que você teve... fala do que este bilhete?
Aluna: [silêncio da aluna]
Pesquisadora: Tem isto aqui na história? (aponta para uma figura)
Aluna: Tem!
Pesquisadora: Te faz lembrar alguma coisa? Sim ou não?
Aluna: Não!
Pesquisadora: Então tá bom.
 (aluna da professora Tereza, 7 anos)

Percebemos com os dados acima que a aluna tem ideia da estrutura textual que compõe um bilhete, principalmente quanto à função do emissor e receptor da mensagem, uma vez que demonstra conhecimento sobre quem é o principal emissor dos bilhetes enviados pela escola: o professor João. Vemos, portanto, que o contato que ela tem com este gênero ocorre dentro da escola: “o professor João”, coordenador da escola, comunica-se com “o pessoal da escola” por meio de bilhete. Contudo, quanto à mensagem contida no texto, ela não demonstrou compreensão alguma, embora tenha decodificado e realizado uma leitura fluente. A nosso ver, embora ela tenha contemplado dois dos descritores estabelecidos para esta

¹³ Professor João é o coordenador da escola

atividade avaliativa, a sociedade a reconhecera como uma boa leitora, uma vez que ela desenvolveu as estratégias de leitura de maior prestígio: decodificação e fluência na verbalização do texto.

Com base nos dados analisados referentes ao eixo leitura, verificamos que os alunos participantes desta pesquisa possuem necessidades diferentes para a consolidação do processo de aquisição da leitura. Não podemos afirmar que eles contemplaram os critérios por ora estabelecidos e que já são bons leitores, uns porque ainda precisam dos olhos e da boca do professor e outra que, ao decodificar, não demonstrou compreensão do texto lido. Sendo assim, não podemos dizer que os alunos que não decodificaram, mas compreenderam, não possuem conhecimento algum sobre leitura, tampouco podemos afirmar que a aluna é aquela que possui maior e melhor conhecimento sobre a leitura porque foi capaz de decodificar e ler fluentemente, embora não tenha compreendido a mensagem do texto. Consideramos, portanto, que todos têm conhecimento sobre a língua e que por se tratar de um primeiro ano do Ensino Fundamental, podemos considerar que, com base nos excertos das atividades realizadas com os alunos, eles obtiveram um desempenho satisfatório para esta primeira etapa da vida escolar.

Mais uma vez, podemos constatar que os dados aqui apresentados referentes ao eixo Leitura configuram-se como indicadores para o planejamento das atividades de ensino por parte do professor.

3.5 Eixo Escrita

Ao pensarmos nas atividades avaliativas que nos levassem a uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita, esperávamos não fazer delas instrumentos que verificassem apenas seus aspectos mecânicos (segmentação, tipo de letra...) ou apenas aspectos normativos da língua. Para tanto, o grupo concluiu que o instrumento deveria criar condições para que as crianças demonstrassem seus conhecimentos sobre a língua, pensando em atividades cujo foco fosse na máxima aprendizagem a ser desenvolvida naquele ano escolar. Abaixo um trecho das discussões com o grupo de professoras:

Lucia – Mas assim, a gente quer ver se a criança está escrevendo com BR, LH, NH...? Só escrevendo não está bom no primeiro ano?

Ângela – Como assim?

Lucia – Tem que ser com ortografia dessas palavras?

Cássia – Não, por que mesmo que nós escolhemos essas palavras? Foi pensando...

Alessandra – Pensando nas crianças alfabéticas, alfabetizadas se elas já conseguem...

Cássia – Em um nível mais avançado.

Ângela – Seria o nível já de aprendizagem máxima.

Cássia – É, porque se pensou no máximo, por isso.

Lucia – Entendi.

Alessandra – Como na avaliação a gente vai fazer com os alfabéticos e também vai fazer com os não alfabéticos, então a gente pensou em algumas palavras que tem o máximo para a gente identificar.

Lucia – Não, é que como eu vi aqui essa preocupação com ortografia, pareceu técnico igual a leitura estava, entendeu? Parece que era uma escrita certinha consolidada no primeiro ano, entendeu?

Ângela – Então, mas aí eu acho que vai entrar na mesma discussão. Eu acho que quando faz lá a relação som-grafia, utiliza empregos de diferentes estruturas silábicas, é tudo técnico.

Alessandra: Isso é tudo técnico.

Ângela – Mas é uma coisa que a gente precisava discutir, não é Charlene? Coesão, coerência e os gêneros também. Eu acho que esses quatro descritores estão de acordo com a segmentação da escrita e com as palavras de diferentes estruturas silábicas, aí eu acho que agora falta descritor para coesão e coerência e para os gêneros textuais. (Trecho da discussão com o grupo de professoras)

Vemos que a preocupação das docentes não era apenas ver se as crianças registrariam as palavras ortograficamente corretas, embora quisessem que aquele instrumento representasse o nível máximo de aprendizagem possível àqueles alunos. Desse modo, para além do registro de palavras com BR, LH, NH, pensávamos também em contemplar aspectos de coesão, coerência¹⁴ e gênero textual.

Para compreender a aprendizagem dos alunos quanto aos fatores de coesão e coerência textual, propusemos a escrita de um texto narrativo cujas características se aproximavam do **gênero textual** “contos de fadas”. Para Kaufman (1995), o conto consta de três momentos diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido. Todo conto tem ações centrais que estabelecem entre si uma relação causal. Entre essas ações, aparecem elementos secundários, cuja função é manter o suspense. Tanto as ações centrais como as secundárias colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo. Para a apresentação das características destes personagens, assim como para as indicações de lugar e de tempo, apela-se para recursos descritivos.

Levando em consideração tais características do gênero contos, a história proposta para os alunos se centraria em uma bruxa, em um castelo e em uma fada. De acordo com a estrutura do gênero escolhido, bem como a idade e o desenvolvimento cognitivo de

¹⁴ Para compreender a definição dos conceitos coesão e coerência, utilizamos os trabalhos realizados por Kock e Travaglia (2005).

crianças com seis anos de idade, esperávamos que o texto desses alunos deveria conter: um título; a apresentação dos personagens da história (nome, papel desempenhado e características); a apresentação de alguma situação problema e a resolução do problema vivido pelos personagens.

Os descritores elencados para esta atividade avaliativa foram:

Fez relação som-grafia: A criança compreende que as letras do alfabeto representam determinados sons da fala;

Empregou diferentes estruturas silábicas: A criança compreende que o registro do segmento escrito representa o som da fala e que nem sempre ele é composto por uma vogal e uma consoante, mas sim por diferentes junções silábicas: consoante+consoante+vogal; consoante+vogal+vogal;

Fez segmentação correta das palavras: A criança compreende que o registro se diferencia da fala pela necessidade de separar as palavras ao escrevê-las;

Fez relação de seu texto com a proposta de escrita: A criança usa o fator de coerência “Intencionalidade” em seu texto;

Registrou suas ideias de forma compreensiva: A criança produz um texto coeso;

Descreveu as características dos personagens da história: A criança conhece a estrutura do gênero contos, que prevê a caracterização dos personagens, e o fator de coerência “Contextualização”;

Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim): A criança conhece a estrutura do gênero contos.

Recorreu a conhecimentos prévios para produzir o texto: A criança usa o fator de coerência “Conhecimento de mundo” (Kock e Travaglia, 2005) em seu texto.

Utilizou parágrafo e ponto final: A criança compreende que o ponto final e o parágrafo são uma representação gráfica.

Com base no entendimento das professoras sobre os descritores apresentarei algumas avaliações que elucidarão a forma como as professoras atribuíram os níveis de aprendizagem a seus alunos no eixo Escrita.

Professora Tereza Giovana, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Fez relação som-grafia	Consolidada
Empregou diferentes estruturas silábicas	Consolidada
Fez segmentação correta das palavras	Consolidada
Fez relação de seu texto com a proposta de escrita	Consolidada
Registrou suas ideias de forma compreensiva	Consolidada
Descreveu as características dos personagens da história	Consolidada
Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim)	Consolidada
Recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto	Consolidada
Utilizou o parágrafo e o ponto final	Em desenvolvimento

Quadro 17: Correção da Professora Tereza Eixo Escrita

Era uma vez uma bruxa uma
 fada. no castelo do rei com ele
 morava uma fada e no reino
 morava uma bruxa mal que
 ela queria morar no castelo do rei
 e ela fazia de tudo para o rei e a
 fada morre para morar no
 castelo e para ficar com tudo do
 rei. mas a fada não deixava.
 ela fada voava para ver onde a bruxa ia
 e o rei era muito ponzinho. e aí a bruxa
 ficou doente e a fada se vitiu
 de medico e deu um remedio
 e ela morreu! fim de historia

Figura 5: Texto da aluna Giovana, 6 anos, professora Tereza

ERA UMA VEZ UMA BRUXA UMA FADA. NO CASTELO DO REI COM ELE MORAVA UMA FADA E
 NO REINO MORAVA UMA BRUXA MAL QUE ELA QUERIA MORAR NO CASTELO DO REI E ELA
 FASIA DE TUDO PARA O REI E A FADA MORRECE PARA MORAR NO CSTELO E PARA FICAR
 COM TUDO DO REI. MAS A FADA NÃO DEIXAVA. E A FADA VOAVA PARA VER ONDE A BRUXA
 IA E O REI ERA MUITO PONZINHO. E AÍ A BRUXA FICOU DOENTE E A FADA SE VITIU
 DE MEDICO E DEU UM REMEDIO E ELA MOREU! FIM DA HISTÓRIA

O texto da aluna Giovana demonstrou, para sua professora, que ela se encontra em um nível consolidado dos descritores selecionados para esta avaliação. Ela empregou várias vezes em seu texto sinais de pontuação, inclusive o sinal de exclamação. No entanto, a professora considerou como aprendizagem em desenvolvimento, uma vez que ela não utilizou a representação gráfica do parágrafo, conforme previa o descritor.

Enquanto o texto da Giovana apresentou como consolidados quase todos os descritores. Veremos a seguir um texto no qual o aluno se encontrava em nível de desenvolvimento na maioria dos aspectos da escrita avaliados neste instrumento.

Professora Cássia Guilherme, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Fez relação som-grafia	Consolidada
Empregou diferentes estruturas silábicas	Consolidada
Fez segmentação correta das palavras	Não Desenvolvido
Fez relação de seu texto com a proposta de escrita	Em desenvolvimento
Registrou suas ideias de forma compreensiva	Em desenvolvimento
Descreveu as características dos personagens da história	Em Desenvolvimento
Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim)	Em desenvolvimento
Recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto	Consolidada
Utilizou o parágrafo e o ponto final	Não Desenvolvido

Quadro 18: Correção da Professora Cássia Eixo Escrita

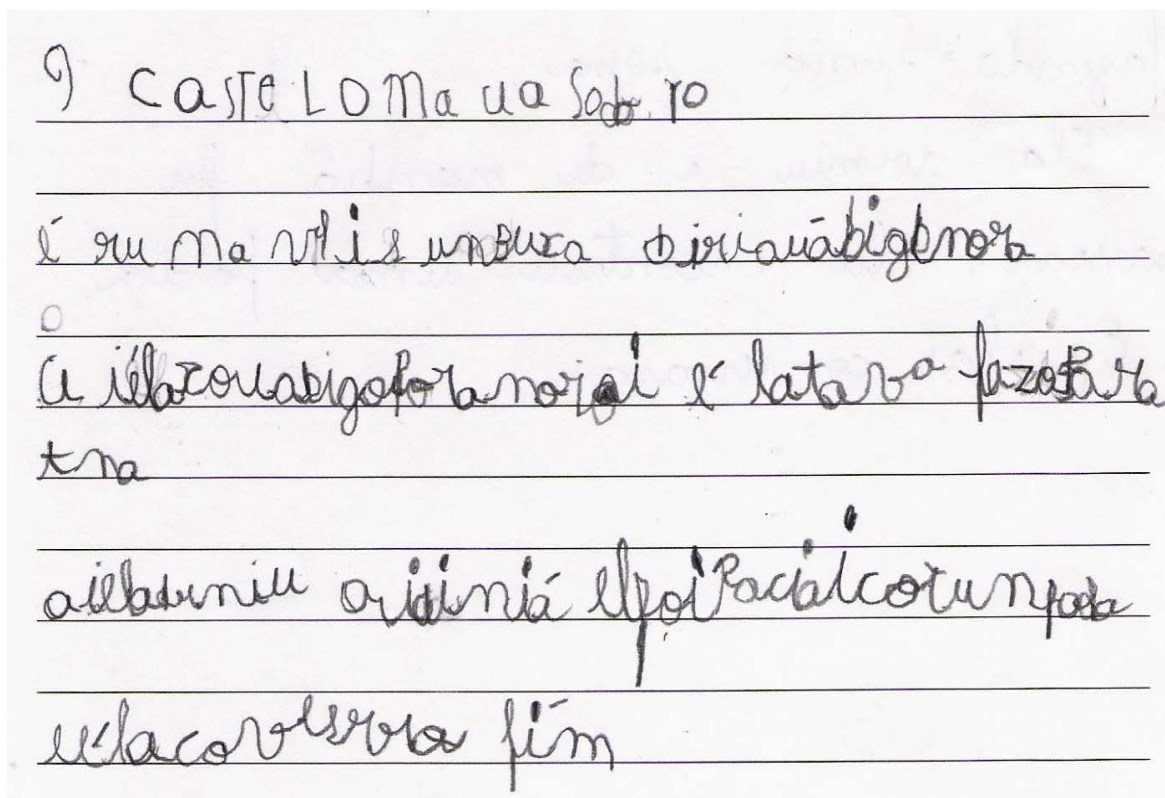


Figura 6: Texto do aluno Guilherme, 6 anos, professora Cássia

O CASTELO MAL ASSOMBRADO
 ERA UMA VEZ UMA BRUXA QUE QUERIA UM ABRIGO PARA MORAR
 ELA ACHOU UM ABRIGO E ESTAVA FAZENDO UMA SOPA
 ELA DORMIU E DE MANHÃ FOI PASSEAR
 ELA ENCONTROU UMA FADA E ELAS CONVERSARAM FIM

Para a professora, o aluno apresenta como habilidade consolidada nos descritores “Fez relação som-grafia” e “Empregou diferentes estruturas silábicas”. Possivelmente a professora utilizou outro instrumento avaliativo para atribuir tal conceito ao seu aluno, pois antes da escrita do texto foi proposta aos alunos a realização de um ditado de palavras e frases. Os descritores referentes à produção textual foram avaliados como descritores “em desenvolvimento”, e foi necessária a reescrita da professora para que o texto se tornasse compreensivo ao leitor.

Professora Lúcia Bruna, 6 anos	SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Fez relação som-grafia	Em desenvolvimento
Empregou diferentes estruturas silábicas	Não desenvolvido
Fez segmentação correta das palavras	Não desenvolvido
Fez relação de seu texto com a proposta de escrita	Consolidada
Registrou suas ideias de forma compreensiva	Em desenvolvimento
Descreveu as características dos personagens da história	Não desenvolvido
Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim)	Não desenvolvido
Recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto	Consolidada
Utilizou o parágrafo e o ponto final	Não desenvolvido

Quadro 19: Correção da Professora Lúcia Eixo Escrita

UBUGAGODIGERO UMA BRUXA FOI AO CASTELO
 UDI FADA BUGAGO
 UM DIA A FADA FOI LÁ ONDE ESTAVA A BRUXA
 UCATELORO
 UM DIA A BRUXA FOI NO CASTELO DE NOVO
 UBUGAFETIA FADA
 A BRUXA ENFEITIÇOU A FADA
 FADAUDSBUGA
 E A FADA VIROU BRUXA.

Figura 7: Texto da aluna Bruna, 6 anos, professora Lúcia

UMA BRUXA FOI AO CASTELO / UM DIA A FADA FOI LÁ ONDE ESTAVA A BRUXA / UM DIA A
 BRUXA FOI NO CASTELO DE NOVO / A BRUXA ENFEITIÇOU A FADA / E A FADA VIROU BRUXA

Na visão de sua professora, a aluna Bruna encontrava-se “em desenvolvimento” nos descritores: “Fez relação som-grafia” e “Registrou suas ideias de forma compreensiva”. Neste último descritor, mesmo precisando da leitura da aluna e reescrita da professora para que o texto se tornasse compreensivo, a professora considerou o descritor como “em desenvolvimento”; em nível “não desenvolvido” estão os descritores: “Empregou diferentes estruturas silábicas”, “Fez segmentação correta das palavras”, “Descreveu as características dos personagens da história”, “Apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim)” e “Utilizou o parágrafo e o ponto final”. Como descritores em nível “consolidado” avaliou: “Fez relação de seu texto com a proposta de escrita” e “Recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto”.

Os três textos corrigidos pelas professoras e trazidos para análise nesta dissertação tiveram como objetivo elucidar as considerações das docentes para atribuição dos níveis de aprendizagem de seus alunos. Com base nestas informações é possível pensar sobre as formas de intervenção de ensino que promovam o avanço das crianças em início da fase escolar.

3.5.1 Implicações da avaliação para o processo de intervenção docente no Eixo Escrita

Depois de explanarmos os conceitos atribuídos aos alunos pelas suas professoras, nos deteremos a discutir os resultados das atividades avaliativas no intuito de refletir sobre as possibilidades de intervenção docente com base nos dados ora coletados. Parte dessas informações estão expostas no gráfico a seguir.

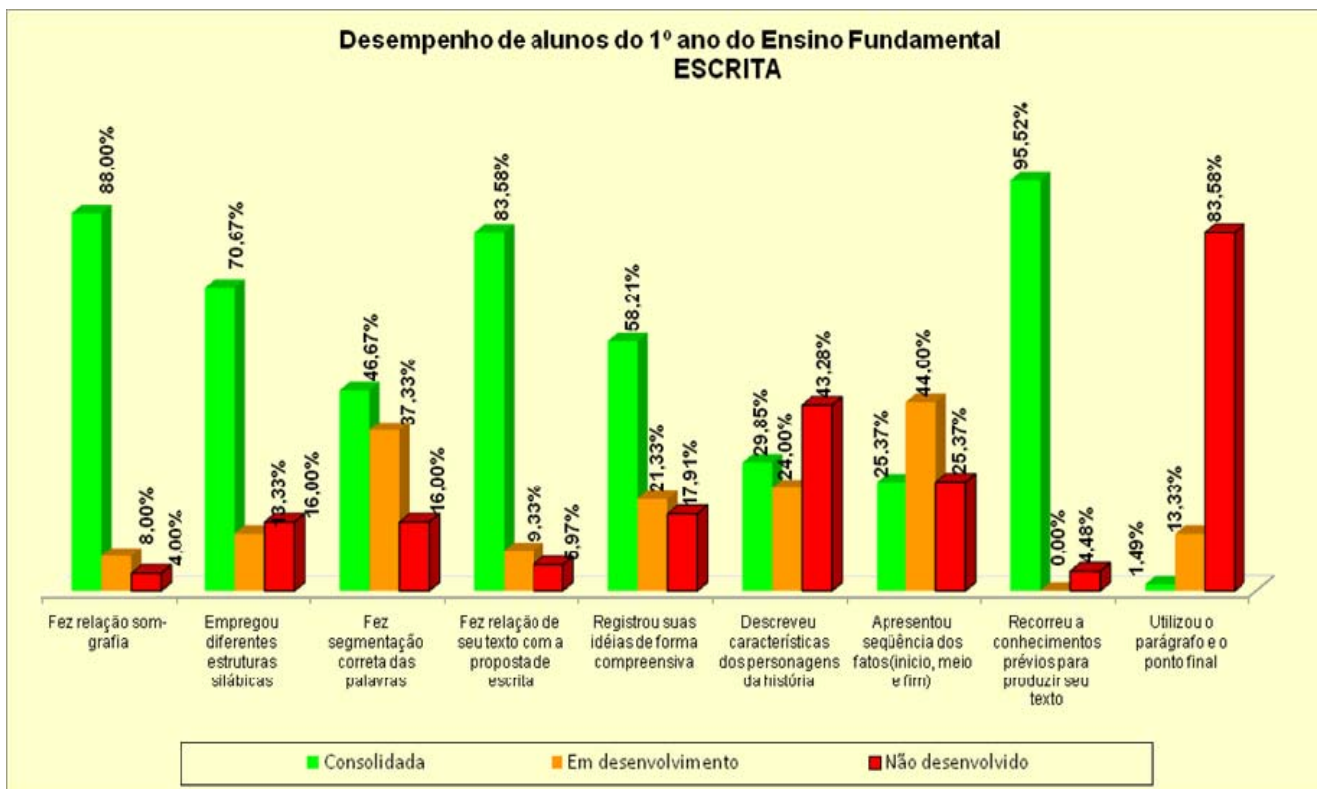


Gráfico 5: Desempenho de alunos no eixo Escrita

De acordo com o gráfico, é possível afirmar que nos três primeiros descritores, os alunos demonstraram em sua maioria domínio das habilidades, ao passo que as dificuldades foram maiores em descritores referentes ao conhecimento sobre o gênero textual e a pontuação. Quanto ao gênero textual, um dado se mostrou bastante significativo: somente 18% dos alunos atribuíram um título à sua narrativa.

Quanto à utilização de pontuação, 1 criança utilizou os sinais de pontuação, parágrafo e ponto final, 10 crianças utilizaram apenas um desses sinais. Ressaltamos que foi considerada neste instrumento apenas a representação gráfica e não o conceito de paragrafação, ou seja, não esperávamos que as crianças utilizassem o parágrafo como uma unidade do discurso na qual se desenvolve uma ideia e que uma narrativa é formada por parágrafos nos quais se expõem várias ideias ou acontecimentos. Nesse descritor, esperávamos que eles dessem indícios em seus textos de que, ao final do 1º ano, conheciam tais sinais embora não os usassem de forma convencional. Dentre as cinco professoras participantes do curso, uma afirmou ter ensinado tal conteúdo. Abaixo, o excerto de sua fala:

Tereza – Quer ver um exemplo de hoje de manhã, eu dei um texto para eles que eles deveriam fazer uma interpretação do texto. Tem uma parte determinada do texto que tem uma fala do personagem e eu pedi para eles que copiassem qual era a fala do personagem. Então ele tinha que seguir a pista que era pontuação, estávamos trabalhando estrutura do texto. Aí eu pedi também que enumerassem os parágrafos, então dentro do texto já estou trabalhando com a ideia de parágrafos, tem parágrafos que tem duas ou três frases e na cabecinha deles, parágrafo é o espaço e eu digo não é um espaço, é um texto, um pensamento fechado dentro daquilo lá. Porque você muda de parágrafo? Você está mudando o assunto, então o parágrafo tem que deixar o dedinho, como é complicado depois partir para a estrutura, para o estudo do texto.

Alessandra – Essa é uma discussão muito interessante que uma professora fez o ano passado em um curso. Ela falou que a gente está acostumado a falar para as crianças “parágrafo, letra maiúscula”. Aquilo não chama parágrafo, aquilo é só um espaço para começar o parágrafo.

Tereza – A hora que você muda de linha, muda o parágrafo. “Mas professora ainda tem lugar aqui”. Eles querem escrever na mesma linha. “Olhem o ponto final”. Mas no 2º ano é gostoso de ver.

Com base nesses dados, há uma sinalização para o fato de as professoras pouco terem focado, no eixo escrita, as características do gênero textual e sinais de pontuação, trabalhando-os na oralidade ou em momentos em que as próprias professoras eram escribas de seus alunos na produção de textos coletivos.

Ao realizarmos as correções das atividades avaliativas chegamos à conclusão de que na produção textual foi possível avaliar todos os descritores previstos: fez relação som-grafia; empregou diferentes estruturas silábicas; fez segmentação correta das palavras; fez relação de seu texto com a proposta de escrita; registrou suas ideias de forma compreensiva; identificou os personagens da história; apresentou sequência dos fatos (início, meio e fim); recorreu a conhecimentos prévios para produzir seu texto e utilizou o parágrafo e o ponto final. Tais descritores abarcaram conteúdos da gramática normativa, coesão, coerência e gênero textual. Isso nos fez repensar na (pouca) relevância do ditado de palavras e de frases soltas proposto, uma vez que essa atividade se limitava aos três primeiros descritores: fez relação som-grafia; empregou diferentes estruturas silábicas; fez segmentação correta das palavras.

Por meio do ditado, foi-nos possível avaliar os aspectos gráficos da escrita das crianças, como emprego de encontros vocálicos, consonantais e algumas regularidades (RR, AN, NH), mas não foi possível avaliar aspectos de coesão e coerência textual. Veremos o texto de um aluno que nos mostra a irrelevância do ditado como atividade avaliativa quando o nível de escrita realizada pela criança se apresenta mais avançado:

FADA O QUE QUI VOCE QUER EU QUERO UM BOLINHO
 Clada o que qui voce quer eu quero um bolinho,
 EU QUERO

Figura 8: Texto do aluno Pedro, 6 anos, professora Tereza
 FADA O QUE QUI VOCÊ QUER EU QUERO UM BOLINHO

Vemos que por meio da produção textual do aluno acima, temos condições de avaliar se ele fez relação som-grafia, se ele utilizou diferentes estruturas silábicas, se realizou a segmentação correta das palavras e os demais descritores específicos para a produção textual, mesmo tendo escrito um texto bastante curto. Constatamos, portanto, que para avaliar por meio de ditado a criança precisa estar em uma fase bastante inicial da escrita, ou seja, em uma fase em que sua escrita não é alfabética, o que não era o caso da maioria dos alunos participantes desta pesquisa.

Por vezes, planejamos as atividades de ensino com ênfase em escrita de palavras e frases e damos pouca oportunidade de as crianças produzirem seus textos e ampliarem seu conhecimento sobre a língua. Dessa maneira, vemos a prevalência na educação escolar de se trabalhar a escrita a partir de unidades menores, como letras e sílabas para somente depois trabalhar com textos.

Diante disso, verificamos que a produção textual trouxe mais contribuições para professoras e pesquisadoras compreenderem o processo de aquisição da língua materna das crianças do que o ditado de palavras e frases. Fato este que tornou as primeiras atividades irrelevantes e que pouco contribuíram para repensar a atuação docente.

Esta conclusão foi muito importante para refletirmos junto com as professoras sobre os conteúdos da língua materna que temos priorizado na escola. Vejamos o texto abaixo:

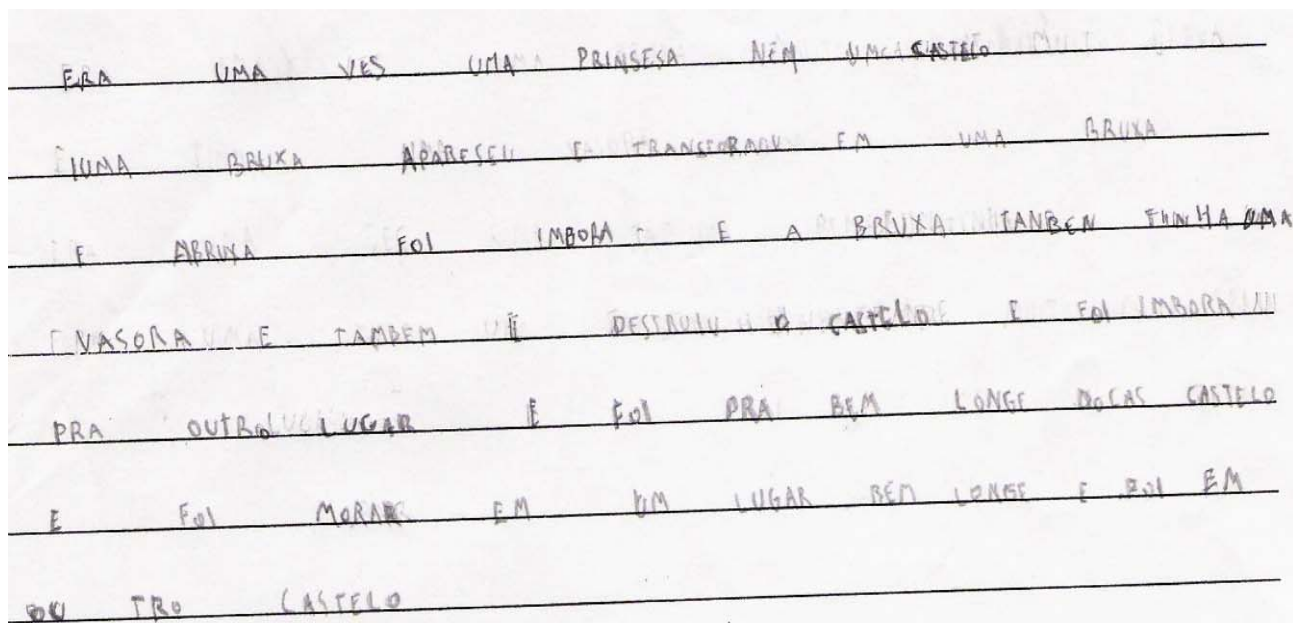


Figura 9: Texto da aluna Natália, 6 anos, professora Tereza
 ERA UMA VEZ UMA PRINCESA EM UM CASTELO
 UMA BRUXA APARECEU E TRANSFORMOU EM UMA BRUXA
 E A BRUXA FOI EMBORA E A BRUXA TAMBÉM TINHA UMA
 VASSOURA E TAMBÉM E DESTRUIU O CASTELO E FOI EMBORA
 PRA OUTRO LUGAR E FOI PRA BEM LONGE DO CASTELO
 E FOI MORAR EM UM LUGAR BEM LONGE E FOI EM
 OUTRO CASTELO

A aluna Natália fez relação-som grafia, segmentou as palavras corretamente, utilizou diferentes estruturas silábicas de forma bastante satisfatória, usando corretamente em seu texto palavras consideradas um tanto complexas como TRANSFORMOU. Entretanto, ao refletirmos sobre a elaboração da narrativa, vemos que ela se perdeu no desenvolvimento de suas ideias, tornando o seu texto bastante repetitivo. Nessas condições, podemos inferir que a professora priorizou o ensino normativo da língua enquanto o ensino da estruturação de textos e organização de ideias precisaria ser aprofundado.

Veremos que o texto a seguir apresenta algumas dificuldades com as regras normativas, mas possui uma organização das ideias bastante positiva.

VAMOS COMEÇAR A NOSA ESTÓRIA
 UMA BRUCHA. TODOS OS DIAS ELA DAVA
 UMA VÓUTA ENVÓUTA NO CASTÉLO
 MAS UMDIA NACEU UMA FADA
 ESA FADA FICAVA VIGI ANDO O CASTELO
 ESA BRUCHA QUE CEN PREDAVA UMA
 VÓUTINTA NO CASTELO
 A FADA NÃO GOSTAVA DESA BRUCHA
 E REZOU VEU PLANTAR A ARVÓRE DO
 FRUTO DO BENE E DO MAL A BRUCHA

FRENTE

CAIO DO LADO DO BEN
 E A FADA A PROVEITOUQUE
 A BRUCHA ESTAVA
 PENDO RADA NO GALHO
 E DEU UM RAI O BEN
 NAVASOURA E A BRUCHA
 CAIO NA ÁGUÁ FIM

VERSO

Figura 10: Texto do aluno Douglas, 7 anos, professora Fernanda

VAMOS COMEÇAR A NOSA ESTÓRIA
 UMA BRUCHA. TODOS OS DIAS ELA DAVA UMA VÓUTA ENVÓUTA NO CASTÉLO MAS UMDIA
 NACEU UMA FADA ESA FADA FICAVA VIGI ANDO O CASTELO
 ESA BRUCHA QUE CEN PREDAVA UMA VÓUTINTA NO CASTELO A FADA NÃO GOSTAVA DESA
 BRUCHA REZOU VEU PLANTAR PLANTAR A ARVÓRE DO FRUTO DO BEM E DO MAL A BRUCHA
 CAIO DO LADO DO BEN E A FADA A PROVEITOUQUE A BRUCHA ESTAVA PENDO RADA NO
 GALHO. E DEU UM RAI O BEN NAVASOURA E A BRUCHA CAIO NA ÁGUÁ. FIM

Esse aluno apresentou dificuldades com segmentação e alguns equívocos ortográficos (troca de U pelo L). Por outro lado, a história foi desenvolvida com bastante criatividade e os problemas de ortografia e segmentação podem ser mais fáceis de serem resolvidos com a intervenção do professor, uma vez que os erros estão centrados em alguns conteúdos da língua.

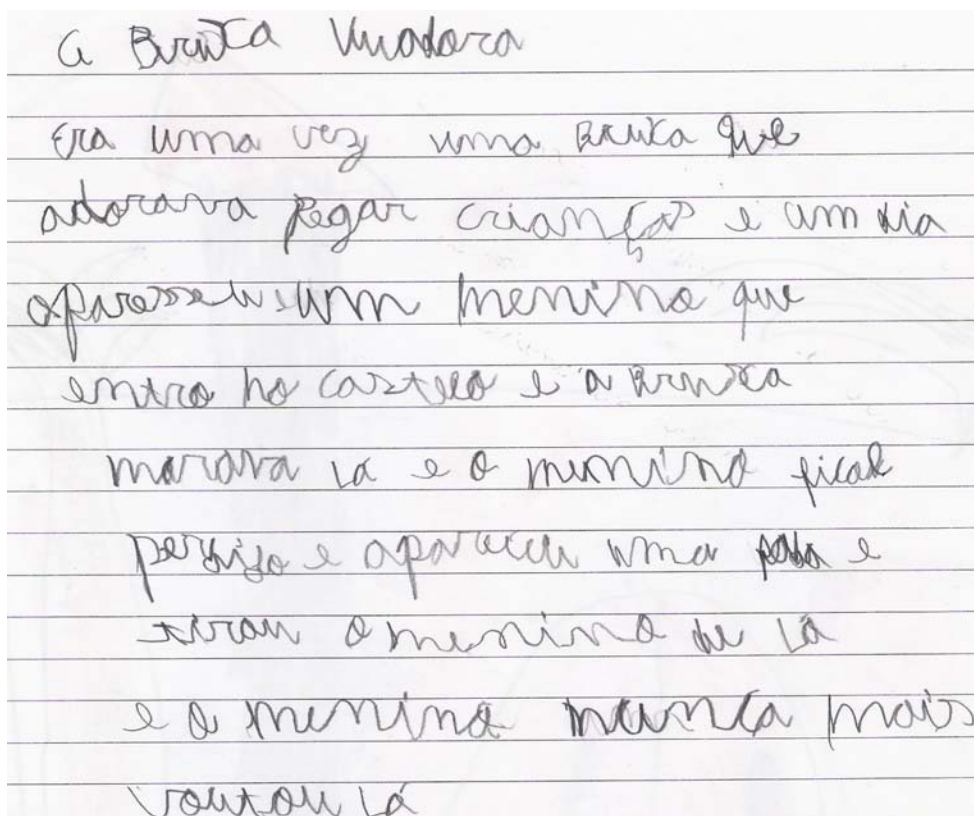


Figura 11: Texto do aluno Gustavo, 6 anos, professora Cássia

A BRUXA VUADORA

ERA UMA VEZ UMA BRUXA QUE ADORAVA PEGAR CRIANÇAS E UM DIA APARECEU UM MENINO QUE ENTOU NO CASTELO E A BRUXA MORAVA LA E O MENINO FICOU PERDIDO E APARECEU UMA FADA E TIROU O MENINO DE LA E O MENINO NUNCA MAIS VOUTOU LA.

Embora o aluno apresente dificuldades com utilização de regularidade contextual (nasalização), ele atribui um título à sua narrativa, além de produzi-la de forma muito bem elaborada e bem estruturada. O aluno apresentou dificuldades bastante parecidas, mas com intervenção de ensino é possível fazê-lo avançar.

Após análise dos principais dados que surgiram a partir dos instrumentos avaliativos elaborados colaborativamente por professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental e pesquisadoras, podemos afirmar que os alunos participantes deste trabalho apresentam uma compreensão bastante satisfatória sobre a língua materna. Afirmamos também que um dos

fatores que contribuíram para o sucesso escolar dessas crianças refere-se ao empenho e comprometimento de suas professoras com os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao analisarmos os resultados que obtivemos com relação ao desempenho de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, partimos do princípio de que eles ocupam um lugar importante na prática pedagógica, pois orientam as tomadas de decisões do professor, ajudando seus alunos a apropriarem-se de conhecimentos, habilidades e hábitos com ênfase no efetivo desenvolvimento do sujeito. Foi com base neste princípio que analisamos e selecionamos os dados apresentados neste capítulo.

Conforme o documento “Série Estado do Conhecimento” (BRASIL, 2001), vimos que os estudos sobre avaliação, focalizados em análise e compreensão da aprendizagem escolar, têm sido uma produção menos expressiva no Brasil. Desse ponto de vista, este trabalho ganhou relevância ao focar na produção de instrumentos avaliativos que orientam as atividades de ensino e objetiva o desenvolvimento da máxima aprendizagem do aluno. Sendo assim, no desenrolar de todo este trabalho buscamos elucidar a ideia de que avaliar é mais abrangente do que medir ou classificar, ou seja, trata-se de uma prática permeada de aspectos de mediação e de diálogo que privilegia a interação entre alunos e professores.

Ao refletir sobre os instrumentos construídos por pesquisadores renomados no campo educacional como Lourenço Filho, Poppovic e Ferreiro (apresentados no capítulo I desta dissertação), ressaltamos o reconhecimento de seus esforços em constatarem, por meio de aplicações de testes, que as dificuldades de aprendizagem das crianças estavam atreladas às condições sociais e econômicas nas quais elas se inseriam. Por isso, estes pesquisadores contribuíram naquela época com políticas públicas que combatessem o fracasso escolar de crianças em processo de alfabetização.

Para além de atribuir à criança e ao seu contexto social a responsabilidade pela sua dificuldade de aprendizagem, buscamos com este trabalho conceber o processo avaliativo, reconhecendo a importância de seus diversificados instrumentos, como momento de *coleta* de informações que alicerçam as tomadas de decisões da instituição escolar, visando a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Afinal, como bem apontaram as professoras colaboradoras deste trabalho, não importa o nível com que as crianças adentram o espaço escolar, mas a importância está na forma como se organizam as atividades de ensino que contribuam com o pleno desenvolvimento cognitivo do sujeito, respeitando sua etapa escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com esta investigação socializar parte das discussões, reflexões e possibilidades de encaminhamentos e intervenções voltadas ao desenvolvimento do aluno, no que diz respeito a aquisição da língua materna, realizadas em um trabalho colaborativo entre pesquisadoras da UFSCar e professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de diferentes instituições (públicas e particulares) da cidade de São Carlos/SP no curso de extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” – PROEX/UFSCar. a partir de um trabalho colaborativo entre professoras e pesquisadoras, o objetivo geral deste trabalho de mestrado foi elaborar instrumentos avaliativos, considerando as concepções avaliativas das professoras, as características dos instrumentos avaliativos e as implicações que tais instrumentos trariam ao processo de intervenção docente. Assim, por meio das atividades avaliativas aqui propostas, buscamos compreender o processo de aquisição dos saberes sobre a língua materna adquiridos pelos alunos no decorrer do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Trilhamos os pressupostos da *pesquisa colaborativa* para construirmos junto com as professoras diretrizes educacionais que nos levassem a uma melhor compreensão do processo de aquisição da língua materna por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa a relação estabelecida entre professoras e pesquisadoras resultou em um trabalho realizado por diferentes sujeitos comprometidos com a qualidade do ensino no qual, cada um, deixou a sua contribuição, conforme suas especialidades e suas competências. Foi um trabalho efetivamente colaborativo ao estabelecermos uma participação não invasiva na atuação docente. Ao identificarem-se como produtoras de conhecimento para o campo educacional, as professoras aceitaram as intervenções das pesquisadoras, o que aumentou as chances de todo o grupo comprometer-se com uma nova forma de pensar a prática avaliativa.

Abordamos neste trabalho concepções subjacentes ao processo avaliativo, como os de ensino e de aprendizagem, orientadoras do trabalho docente. Partimos do pressuposto de que é necessário conhecer as expectativas das professoras quanto à aprendizagem de seus alunos, aquilo que elas esperam que os seus alunos saibam ao terminar determinada etapa da vida escolar para entendermos o processo de apropriação dos conhecimentos da língua materna por seus alunos.

Enfocamos nossa investigação no aprofundamento teórico de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, cujas principais referências estão em Vigotski e seus seguidores (Luria e Leontiev), tais como: *homem, pensamento, linguagem, desenvolvimento e*

aprendizagem. Estes conceitos orientam as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. Neste trabalho, o conceito de *desenvolvimento* ganhou relevância, uma vez que buscávamos compreender o processo de conhecimento do aluno não apenas a partir daquilo de que ele já se apropriou, o que é efetivo, real, mas a partir daquele conhecimento que ainda está por ser apropriado. Em outras palavras, e compartilhando do pensamento vigotskiano, não nos detivemos às maçãs já amadurecidas nas árvores, mas às aquelas que ainda estavam verdes, mas com potencial de amadurecimento.

Desse modo, o estudo dos conceitos da Escola de Vigotski nos levou a refletir sobre as possibilidades de transformações nos processos de ensino e de aprendizagem no que tange à avaliação e à atribuição de níveis de aprendizagem referentes ao processo de aquisição da língua materna levando em conta os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos escolares, bem como os contextos em que eles se inseriam.

Elaboramos os instrumentos avaliativos dividindo os conteúdos da língua em quatro eixos: Leitura, Escrita, Oralidade e Expressão. Esse instrumento foi aplicado nas turmas das quatro professoras participantes da pesquisa, totalizando 86 alunos que responderam às atividades avaliativas propostas.

Elegemos cinco principais categorias para análise que nos levaram a compreender o processo de atribuição dos níveis de aprendizagem dos alunos realizado pelas professoras, bem como a refletir sobre as possibilidades de intervenção docente a partir dos resultados expostos nos instrumentos. Dessa maneira, tivemos condições de realizar algumas inferências que nos auxiliaram na compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças com seis anos de idade. As categorias trabalhadas nesta investigação foram: Concepção de avaliação das professoras do grupo, Desenho, Oralidade, Leitura e Escrita. Para cada uma das quatro últimas categorias, definimos dois principais focos de análise. Inicialmente focamos nossas discussões na ação desempenhada pelas professoras ao corrigir os instrumentos avaliativos e atribuir aos seus alunos um nível de aprendizagem (Consolidado, Em desenvolvimento, Não desenvolvido). Em seguida, focalizamos nossa análise nas possibilidades de intervenção docente diante das informações obtidas por meio dos instrumentos. Denominamos esta parte do trabalho como implicações da avaliação para o processo de intervenção docente.

Ao focarmos na concepção de avaliação tida pelas professoras colaboradoras, verificamos que, para elas, avaliação é entendida como uma ação integrante do processo de aprendizagem do aluno e não pode se restringir à aplicação e atribuição de conceitos a

algumas atividades específicas, ou seja, a avaliação não pode ser entendida como uma foto que registra apenas um momento e desconsidera a sequência das ações e a construção de todo movimento. A partir desta constatação, podemos afirmar que a avaliação não pode ser confundida com instrumentos avaliativos, pois os instrumentos são parte de um processo avaliativo ainda maior. Por outro lado, não podemos desconsiderar a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos, mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades discentes. Por isso a sua importância para planejar e orientar o trabalho de intervenção do professor e das suas atividades de ensino.

Outra constatação a que chegamos foi da necessidade de se estabelecerem descritores e critérios de avaliação de forma a tornar a prática avaliativa mais sistemática e intencional e, assim, criar condições para que os professores tivessem clareza das decisões e possíveis intervenções a serem realizadas, culminando no desenvolvimento das máximas potencialidades do aluno.

Com base nessa constatação, deparamo-nos com a pouca intimidade das professoras no momento de atribuir os níveis de aprendizagem de seus alunos no momento da correção das atividades avaliativas elaboradas no curso. A nosso ver, isto ocorreu devido ao fato de não termos pensado nos limites entre um nível de aprendizagem e outro. Por isso, trouxemos para este trabalho investigativo as correções de cada professora das atividades avaliativas de seus alunos nos eixos Oralidade, Leitura e Escrita. Assim, buscamos elucidar os critérios por elas adotados no momento em que realizavam suas correções, portanto, critérios definidos posteriormente à aplicação dos instrumentos.

Depois de analisadas algumas avaliações corrigidas pelas professoras pudemos constatar que a linha divisória entre um nível e outro (Consolidado, Em desenvolvimento e Não desenvolvido) apresenta-se como algo ainda bastante subjetivo para elas em alguns eixos avaliados. No caso do eixo Oralidade, podemos inferir que para a atribuição desses níveis, as professoras pautaram-se em outros momentos avaliativos que não foram apenas os instrumentos propostos. Além do mais, tratava-se da última avaliação do ano e, por isso, elas abarcavam um conhecimento grande sobre a aprendizagem de seus alunos, o que, por vezes, era inaceitável a elas avaliar determinado conhecimento como não desenvolvido ou ainda em desenvolvimento.

Por outro lado, ao atribuir os níveis nos eixos Leitura e Escrita, elas o fizeram conforme os resultados demonstrados nessas atividades avaliativas, o que tornou os instrumentos mais objetivos do que no eixo Oralidade.

Depois da realização da correção dos instrumentos por parte das professoras, realizamos com elas um último encontro em que buscávamos despertar nelas um novo olhar sobre suas formas de ver, sentir e agir profissionalmente. Este momento de retorno do pesquisador às participantes colaboradoras do trabalho centrou-se na busca das contribuições trazidas à prática pedagógica a partir da elaboração sistemática de instrumentos avaliativos. Desse modo, esse encontro se configurou em um momento ímpar de troca de experiências e de exposição de opções metodológicas que traziam segurança às professoras e com as quais alcançavam sucesso na aprendizagem de seus alunos. Apresentamos a elas os dados coletados no trabalho, apontando principalmente as possibilidades de intervenção que elas podiam realizar com base nesses resultados.

Após a discussão com as professoras, concluímos que, referente ao eixo Expressão, partíamos do pressuposto de que o desenho é o precursor da escrita (FREINET, 1977 e LURIA, 2006). No entanto, a maioria das crianças avaliadas já tinha se apropriado desse sistema de representação, fazendo com que os dados coletados neste eixo pouco contribuíssem com o objetivo desta investigação.

Quanto às implicações do instrumento verificadas no eixo Oralidade, vimos que, no geral, os alunos demonstraram ter um conhecimento amplo sobre a língua, conforme correção das atividades realizada pelas professoras, mesmo estando no primeiro ano escolar. Isto se deve ao fato de as professoras afirmarem que no primeiro ano escolar os conteúdos da língua são trabalhados principalmente na oralidade, já que eles fazem parte de uma sociedade que utiliza a fala para atender suas necessidades políticas, sociais e culturais. Não podemos nos esquecer de que é na oralidade que as crianças produzem os seus primeiros textos, daí a importância de os professores planejarem atividades de ensino que valorizem esta modalidade.

No que tange ao eixo Leitura, constatamos que a aprendizagem do aluno estava atrelada à concepção que orienta o ensino do professor. Vimos que, em alguns casos, os alunos eram capazes de decodificar e verbalizar um texto sem compreender e atribuir sentido a ele. Em outros casos, os alunos eram capazes de compreender determinado texto, identificar a função social e ainda estabelecer relações com outras situações vividas a partir da verbalização do texto feita pelo professor. Com base nesses dados, concluímos que ambas as situações precisavam de intervenção de ensino, pois ao mesmo tempo em que não existe leitura sem compreensão, ela não pode ocorrer por meio da verbalização do texto realizada pelo professor. O processo de alfabetização prevê a autonomia do sujeito e, portanto, ele

precisa aprender a fazer uso das estratégias de leitura como decodificar o texto e ler para o outro. Estas estratégias, por sua vez, precisam ser ensinadas no ambiente escolar.

No eixo escrita, a maioria das crianças fazia relação som-grafia e era capaz de relacionar seu texto com a proposta solicitada, embora demonstrasse que o conhecimento sobre os elementos e estrutura do gênero estava, segundo as professoras, em desenvolvimento e que necessitava de aprofundamento do ensino por parte das docentes.

Em linhas gerais, percebemos que a aquisição da leitura e da escrita das crianças estava relacionada com a expectativa de ensino das professoras. Quanto maior a expectativa das docentes, melhor elas avaliavam as produções de seus alunos, ou seja, melhor realizavam as correções, seguindo os descritores elencados no grupo. Assim elas tinham melhores condições para planejar e organizar suas atividades de ensino com vistas a formar o maior o número de alunos leitores e produtores de texto.

Não posso deixar de ressaltar a valorosa contribuição que este trabalho investigativo, realizado com base nos princípios da metodologia colaborativa, trouxe para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Os diálogos traçados no decorrer do curso de extensão *“Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental”*, mostraram-se que é possível pensar junto com professores em melhorias para o fazer pedagógico sem sobrepor o conhecimento acadêmico ao conhecimento prático, mas sim por meio de uma intervenção consentida por todas as participantes, quer seja por meio da intervenção da pesquisadora no trabalho das professoras, quer seja por meio da intervenção das professoras no trabalho da pesquisadora. Assim, vimos que é possível, e este parece ser o melhor caminho, comprometer-se com a transformação do contexto educacional permeado pelo diálogo e por princípios de igualdade.

Ao concluirmos este trabalho focado nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir de estudos e pesquisas sobre avaliação da língua materna, acreditamos na possibilidade de lançarmos um novo olhar sobre tais processos em busca de uma melhor sistematização de instrumentos avaliativos, ferramenta muito relevante para a prática pedagógica.

Com esta pesquisa, esperávamos superar a ideia de que elaborar instrumentos avaliativos é algo técnico, procedimental e objetivo, que culmina sempre na classificação do sujeito, uma postura muito criticada no campo educacional contemporâneo. Constatamos esta concepção com as professoras participantes deste trabalho ao afirmarem não avaliar os seus alunos por medo de “classificá-los”. A nosso ver, organizar, planejar e elaborar instrumentos avaliativos significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do

conhecimento pelo sujeito, intervindo para que ele avance e desenvolva as suas máximas potencialidades. Desse modo, confirmamos a hipótese inicial deste trabalho de que a falta de clareza e sistematização do processo avaliativo torna-o um tanto superficial. Ao construirmos junto com as professoras um conjunto de ações como os descritores, os critérios e as atividades avaliativas, constatamos a relevância desta prática sistemática e intencional para o fazer pedagógico.

Esperamos que este trabalho possibilite maiores reflexões sobre uma prática avaliativa capaz de auxiliar o professor a tomar decisões e encaminhamentos adequados ao desenvolvimento do aluno, principalmente no que tange a sua ação intencional no processo de aquisição da língua materna de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BONESI, Patricia Góis. *Fatores que dificultam a transformação da avaliação na Escola*. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006

BRASIL. *Avaliação na Educação Básica (1990 a 1998)*. Fundação Carlos Chagas. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento No. 4)

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Brasília, 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm Consultado em 27/11/2008.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm Consultado em 15/10/2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 2a ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17).

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREINET, Célestin. *O método natural: I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 49 ed. 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

GUILHERME, Claudia Fiorio; REALI, Aline Medeiros. O Processo de Avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades. In: Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. (Org.). *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos, SP: Edfuscar/Comped, 2002, v. , p. 91-115.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: Mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaca; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005. 10 ed.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LEONTIEV, Alex. *O homem e a Cultura*. In: _____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 10. Ed. 2006. p. 143-189.

LOURENÇO FILHO, M.D. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 6. ed. 1958.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou avaliação: O que pratica a escola?* In: Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009 Consultado em 27/11/2008.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 1986.

MATTOS. C. L. G. **Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração**. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989, 9 ed.

MELLO, Roseli Rodrigues. (org); BENTO, Paulo Eduardo Gomes; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini; LUIZ, M. Cecília; REYES, Claudia Raimundo. *Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et. al.) Aprendizagem da docência: Pesquisa e especificidades metodológicas. In. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et. al.) *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar/INEP/COMPED, 2002. p. 115-183.

PAES, Paulo Cesar Duarte. *Ensino aprendizagem na prática da redução de danos*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006. 324p.

PEDRINO, M. C. *Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes*. São Carlos: UFSCar, 2008. (Em andamento).

PERRENOUD, Phillip. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPPOVIC, Ana Maria. *Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem*. Cadernos de Pesquisa n. 21, jun. 1977, p. 41-46.

POPPOVIC, A. M; ESPOSITO, Y. L; CAMPOS, M.M.M. *Marginalização cultural: subsídio para um currículo pré-escolar*. Cadernos de Pesquisa, n 14, 1975.

REALI, A. M. M. R. ; TANCREDI, R. M. S. P. . Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre escola e as famílias dos alunos com a parceria da universidade. In: IV Seminário de Metodologia de Pesquisa de Extensão-SEMPE, 2001, São Carlos, SP. Anais do IV Seminário de Metodologia de Pesquisa de Extensão-SEMPE, 2001.

REALI, Aline M. M. Rodrigues. **Indicadores Educacionais, professores e a construção do sucesso escolar**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.9, n. 30, p. 79-108, jan/mar. 2001.

REYES, Claudia Raimundo. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Depto. Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

RODRIGUES, Fabiana. *Processo de apropriação da leitura: implicações para a sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2006.

SACRISTÁN, J.G. *A avaliação no ensino*. In: SACRISTÁN, J.G. Gomez. A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais*. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, Danitza. Dianderas. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de*

professoras em exercício e de propostas governamentais. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado.

SILVA, G. B.; SCHELBAUER, A. R. *Lourenço Filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do ceará*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 122-131, mar. 2007 - ISSN: 1676-2584

SMOLKA, A. e GOES, M.C. (org) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau*. In: Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998, pág. 106-114.

_____. *40 anos de contribuição à avaliação educacional*. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

VIANNA, Heraldo. *Testes em Educação*. São Paulo: IBRASA, 1976, 2 ed.

VIEIRA, Larissa Freitas. *O processo de significação do desenho infantil*. São Carlos: UFSCar, 2007 (Trabalho de Conclusão de Curso).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 - Tradução Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In. VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 10. Ed. 2006. p. 103-117.

ZABALA, Antoni. *A avaliação*. In. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Metodologia de Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

_____, foi convidado (a) a participar de uma pesquisa com um grupo de professores(as) de diferentes instituições de ensino da cidade de São Carlos que lecionam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, e que se trata de uma Pesquisa de Mestrado intitulada **“A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA”** que tem como pesquisadora responsável **Ester Almeida Helmer**. Esta pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição da elaboração coletiva e aplicação de instrumentos avaliativos para o fazer pedagógico quando elaborado a partir de um trabalho colaborativo entre professoras e pesquisadoras. O convidado a participar da pesquisa foi informado que o grupo de discussão se reunirá em data e horário a serem combinados com antecedência.

A pesquisadora responsável informou ao convidado (a) que o grupo de discussão será realizado na Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Departamento de Metodologia de Ensino, sala 20 na cidade de São Carlos-SP e que esta pesquisa não prevê ressarcimento de despesas gastas com transportes. Os dados desta pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação pessoal do participante, sendo substituído por outro nome, para que sua privacidade seja protegida e assegurada.

O participante foi informado (a) que a sua participação é voluntária e que ele tem o direito de não responder a qualquer pergunta que não queira e que pode se retirar do grupo quando quiser, bem como retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação à pesquisadora ou com o Departamento de Metodologia de Ensino.

O convidado a participar da pesquisa receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Após a leitura das informações acima e a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, o convidado autoriza a gravação em fita cassete e divulgação dos resultados.

Assinam este termo em 2 (duas) vias pesquisadora e participante da pesquisa.

Data de hoje: ___ de _____ de 2008.

Nome do (a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa: _____

Pesquisadora Responsável: Ester Almeida Helmer

Assinatura da Pesquisadora responsável: _____

Endereço e Telefone da Pesquisadora: Rua Oscar de Souza Geribelo, 195 – Jardim Santa Paula - São Carlos – SP. Tel: (16) 3374-4921