



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS
DISCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA ZULEIDE ABRANTES SOARES

João Pessoa
Junho/2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS
DISCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, do Departamento Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

MARIA ZULEIDE ABRANTES SOARES

ORIENTADORA: Prof.Dra EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

João Pessoa
2014

S676p Soares, Maria Zuleide Abrantes.

A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental / Maria Zuleide Abrantes Soares.-- João Pessoa, 2014.

108f. : il.

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Produção textual. 4. Práticas avaliativas. 5. Ciclo de alfabetização.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MARIA ZULEIDE ABRANTES SOARES

A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS
DISCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Pessoa, _____ em 14 / 07 /2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria – MPLE/CCHLA/UFPB
Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dra. Mariane Carvalho Bezerra Cavalcanti – MPLE/CCHLA/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. Neilson Medeiros- IFPB/ JP
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho aos meus filhos,
Vitor e Vinícius, pela compreensão nos
momentos de ausência durante a realização
deste sonho.**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela certeza da sua presença nesta caminhada.

Aos professores do mestrado e em especial a professora Ana Aldrigue pela luta na realização deste mestrado.

À minha orientadora Evangelina Faria, pelos ensinamentos e pela paciência e serenidade nos meus momentos de inquietação.

Aos meus colegas de curso e de trabalho pela parceira.

À escola e aos educadores onde realizei a pesquisa pelo apoio e colaboração.

Aos meus alunos pela motivação de aprender cada vez mais.

À minha família, especialmente a minha mãe: Petronila e aos meus filhos: Vitor e Vinícius, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha prima Geórgia, pela parceria e colaboração tanto nos afazeres do dia a dia, como nas reflexões intelectuais.

Às minhas irmãs de comunidade, pela partilha e pelas orações nos momentos de desânimo.

À minha amiga Zélia Rodrigues Soares, *in memoriam*, pelo grande incentivo que sempre deu em vida, para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus amigos pelos momentos de descontração, dando suavidade para vencer mais este desafio, especialmente as amigas: Arilu, Anunciata, Maria de Jesus e Maria José Holmes, obrigada pela escuta, pelas sugestões e por acreditar que eu poderia chegar ao final deste trabalho.

E, finalmente, a Universidade Federal da Paraíba pelo acolhimento e disponibilização do conhecimento científico.

“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isto, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e se então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.”

(Cipriano Luckesi)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem (correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, denominado também de Ciclo de Alfabetização) na produção textual escrita. Para isso, nos apoiamos teoricamente em autores como: Marcushi (2008), Fiorin (2002), Weisz (2002), Martelota (2011), Hoffman (1999), Luckesi (1995), Perrenoud (1991), Esteban (2003), Soares (1998, 2004) Ferreiro, (1988), Freitas (2003), Rojo (2009), Dolz e Schneuwly(2004), entre outros. Nosso trabalho defende uma abordagem sociointeracionista de língua, uma concepção de avaliação na perspectiva formativa e desenvolveu uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, que foi realizada numa escola pública municipal de João Pessoa, com uma professora que leciona no 2º ano do Ciclo de Aprendizagem. Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação em sala de aula, entrevista gravada em áudio e recolhidas práticas de produção escrita dos cadernos de dois alunos, para a coleta de dados, que foram analisados a partir da proposta do PNAIC, Programa de Formação Continuada lançado no ano de 2012 pelo MEC para os alfabetizadores dos sistemas de ensino público do país. O resultado das análises aponta que apesar dos avanços no discurso da professora, mesmo que timidamente efetivados na sua prática pedagógica, ainda existem desafios na transposição didática, na perspectiva de um ensino reflexivo, pelo menos no que diz respeito à produção textual escrita.

Palavras-chaves: Avaliação, Produção textual, Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the conceptions of a teacher's evaluation practices concerning text writing problems of students in Learning Cycle (corresponding to the 1st, 2nd and 3rd years, also called Literacy Cycle). For this, we consider the contributions of Marcushi (2008), Fiorin (2002), Weisz (2002) Martelota (2011), Hoffman (1999), Luckesi (1995) Perrenoud (1991), Esteban (2003) Smith (1998, 2004) Smith, (1988), Freitas (2003), Rojo (2009), and DolzSchneuwly (2004), among others. Our work supports a social interactionist approach to language, a conception of formative assessment and developed a methodological approach of qualitative research, which was conducted in a public school in João Pessoa, with a teacher who accompanies a 2nd year of the Learning Cycle class. For this survey, the following instruments were used: observation in the classroom, audio-taped interview in production practices and collected written notebooks of two students to obtain data, which were analyzed based on the proposal of PNAIC, a continuing education program launched in 2012 by the MEC for the literacy teachers of public school systems in the country. The result of the analysis shows that despite the advances in teacher's conception, there are still obstacles in their practice, at least as regards text writing.

Keywords: Evaluation, Textual Production, Cycle literacy.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PGLE – Pós-Graduação em Linguística e Ensino

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRÓ-LETRAMENTO- Programa de Formação Continuada de Professores dos Ano/séries iniciais do Ensino Fundamental em Alfabetização e Linguagem.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	18
1.1A Lógica do Processo da Alfabetização em Ciclo.....	18
1.2 Avaliação da Aprendizagem no processo de produção textual escrita.....	31
1.3Produção textual escrita no processo de alfabetização.....	39
2. METODOLOGIA.....	56
3. A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS DISCENTES DO CICLO DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA.....	60
3.1 O Discurso da Professora e o Contexto de Produção Textual.....	60
3.2O Discurso da Professora e os Critérios Avaliativos no Processo de Produção Textual.....	63
3.3 A Prática da Professora e o Contexto de Produção Textual.....	66
3.4 A Prática da Professora e os Critérios Avaliativos no Processo de Produção Textual.....	67
3.4.1 As estratégias de correção da professora nos textos escritos por dois alunos durante a observação da prática de produção textual.....	69
3.4.2. O registro dos aprendizes nos cadernos e as estratégias de correção nas suas produções textuais.....	74
3.5 Avanços e desafios encontrados no discurso e na prática pedagógica da educadora pesquisada.....	84
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantém algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo em comum.
(MARCUSCHI, 2008).

Historicamente, as práticas de produção textual têm sido tomadas e marcadas pela escrita das chamadas *redações escolares*, cujos temas propostos eram repetidos ano após ano, com títulos infalíveis: *Minhas Férias*, *O dia das Mães*, *São João*, *Minha Pátria*, entre outros. Tinham uma relação com as datas comemorativas, com um fim em si mesmo, porém os textos fugiam ao sentido do uso da língua, eram artificializados e os alunos escreviam para o professor atribuir-lhes uma nota (ROJO, 2009).

No entanto, diante de novos estudos relacionados ao ensino da língua, novas práticas vão se configurando no espaço de sala de aula, na qual a variedade de gêneros textuais já faz parte da rotina escolar, porquanto são referendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001). Essa orientação preconiza que tanto a leitura de texto quanto sua produção sejam significativas, com textos reais, que circulem na sociedade e que aluno possa fazer uso social de sua aprendizagem em leitura e escrita.

A concepção sociointeracionista toma a língua como uma atividade sócio-histórica, abordagem adotada para este estudo, o qual a considera um “sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), que tem como centro a interação verbal, a interlocução entre os sujeitos. Neste sentido, a prática pedagógica em sala de aula precisa valorizar o uso real da leitura e da escrita, visando à participação dos alunos nas práticas sociais. A escrita, na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve ter algum objetivo, alguma função e dirigir-se a algum leitor.

Conforme estudos sobre a língua (MARCUSCHI, 2008; WEISZ, 2002), a realização de uma produção textual requer condições necessárias para que ela ocorra efetivamente. Uma ação planejada, por meio da qual a produção e a reestruturação de textos sejam trabalhadas num processo de construções e reconstruções, em que o desvio¹ seja visto não só como indício de dificuldade, mas também como um momento de reflexão, para que o aluno possa rever e redimensionar o seu percurso, especialmente com a intervenção do professor.

¹ Nesse estudo a palavra desvio diz respeito a tudo que foge a Gramática Normativa.

Para que esse processo ocorra de maneira efetiva tal como descrito anteriormente é necessário que o professor tenha uma prática avaliativa que favoreça este trabalho, o qual subjaz uma concepção de avaliação formativa, em que a avaliação é encarada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os resultados finais (FERREIRA e LEAL, 2007).

No entanto, na sua trajetória, as práticas de avaliação escolar têm sido tomadas muitas vezes como um instrumento simplesmente classificatório, centrado em provas e exames, tendo a tarefa de separar os alunos “capazes” e os “incapazes”, ou seja, os aprovados e os reprovados.

A avaliação no interior da escola tem se revelado como processo que poderá consolidar atestar e certificar a exclusão, ele extrapola o espaço escolar. O seu resultado é registrado no Histórico Escolar de cada aluno e passa a fazer parte da sua história de vida, refletindo no seu processo de inserção ou exclusão social.

Neste sentido, as práticas de avaliação escolar numa perspectiva conservadora e autoritária poderão favorecer a conservação da lógica perversa da exclusão e de atribuir ao próprio sujeito a responsabilidade para adquirir as competências e habilidades necessárias à inserção social. Dito de outra forma, o aprendiz poderá ser vítima do processo de exclusão social e ingresso na escola, também poderá sofrer este processo de exclusão através de práticas avaliativas numa perspectiva meramente classificatória, sem planejar intervenções que favoreçam o seu avanço. A avaliação tem um papel decisivo no processo educativo, entretanto, geralmente é conduzida de forma superficial, sem admitir a pluralidade dos sujeitos, sem considerar a diversidade cultural, sem respeitar as suas identidades e as suas diferenças.

Em meados do século passado foram introduzidas algumas mudanças no campo educacional, quando os educadores passaram a valorizar o processo de reflexão sobre os objetivos educacionais e formar juízo na sua aplicabilidade. Com base nestas mudanças, surge, no discurso dos educadores, uma tendência de um novo paradigma de avaliação, o qual se encontra em construção, que é a avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva formativa, inclusiva e/ou mediadora dos saberes que os educandos trazem consigo e dos saberes necessários para sua inserção social, contribuindo, portanto, para incluí-los como sujeitos constitutivos e protagonistas da sociedade em que vivem.

Para Luckesi (2006, p. 174), a avaliação escolar “tem por objetivo auxiliar o educando, o seu crescimento e por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos”. Desta forma, a avaliação estaria a serviço da aprendizagem.

Estas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas das práticas avaliativas, buscando novo sentido, são decorrentes de estudos reflexivos, especialmente para dar respostas a problemas crônicos da educação escolar, como o fenômeno da repetência, notadamente nas séries iniciais, mas especificamente na 1ª série, onde era tida como o “gargalo” para o aluno chegar a 2ª série, chegando a ter um índice elevadíssimo de retenção (FERREIRA E LEAL, 2007).

Paralelo a esta problemática, no Brasil, houve a implantação da organização curricular por ciclos, como possibilidade de eliminar este gargalo. Na década de 80, foram implantados ciclos nos Estados do Paraná, Minas Gerais e na capital de Pernambuco: Recife. Mais tarde, em São Paulo, Rio de Janeiro, Blumenau, Belém e Porto Alegre (FERREIRA e LEAL, 2007).

Neste contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), vem propondo algumas ações para que sejam intensificados os esforços para reversão dos resultados negativos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, decorrentes da avaliação externa, chamada Prova Brasil.

No ano de 2010 o MEC implantou ensino fundamental de 9 anos e vem oferecendo aos estados e municípios brasileiros programas de formação continuada, focando mais precisamente o Ciclo de Alfabetização, compreendendo o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. No ano de 2007, foi lançado o Pró-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Ano/séries iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem) e em 2012, foi lançado o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), como um acordo firmado entre os estados e municípios na luta para alfabetizar crianças até no máximo, 08 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Porém, afirma que para garantir as crianças brasileiras o direito a alfabetização até aos 08 (oito) anos de idade, faz-se necessário uma espécie de pacto, ou seja, um compromisso firmado entre os vários sujeitos envolvidos neste desafio, tanto a nível macro, desde o governo federal, governos estaduais e municipais, universidades e faculdades, entre outras agências responsáveis pela Educação Básica, no sentido de disponibilizar subsídios

administrativos, suporte técnico, teórico e metodológico, como a nível micro, de uma profunda reflexão sobre a organização da instituição escolar, visando um planejamento dos diversos setores: gestão central das secretarias de educação, da equipe gestora das escolas, dos professores e professoras de uma determinada turma, entre outros espaços que contribuem no processo educativo (BRASIL, PNAIC, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, MEC, 2012).

Dentre as proposições do PNAIC, estão: concepção sociointeracionista de língua, currículo inclusivo, organização escolar em ciclo para a alfabetização, sugerindo direitos de aprendizagem (capacidades, conhecimentos) para cada ano que compõe este ciclo (ou seja, para o 1º, 2º e 3º anos), alfabetizar na perspectiva do letramento e avaliação formativa. O referido programa no ano de 2013 teve como foco as competências e habilidades para o ciclo de alfabetização para os eixos da Língua Portuguesa: Oralidade, Produção escrita, Análise Linguística e Leitura. Para o ano de 2014, o foco são as habilidades e competência do componente curricular Matemática, além da retomada de alguns aspectos da proposta de Língua Portuguesa, como por exemplo, o estudo sobre os gêneros textuais.

Portanto, o programa traz princípios pedagógicos que serão discutidos neste trabalho, especialmente no que diz respeito aos critérios de avaliação na produção textual escrita, aos quais serão referência para a pesquisa que foi realizada na rede de ensino do município de João Pessoa, que aderiu ao programa, com uma professora do Ciclo de Alfabetização, pedagoga, com mais de vinte anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com participação nos Programas de Formação Continuada, como o Pró-Letramento e mais recentemente o PNAIC.

Nesta rede de ensino foi implantado o Ciclo de Alfabetização, chamado Ciclo de Aprendizagem, no ano de 2012, o qual corresponde às três primeiras séries do Ensino Fundamental I: 1º, 2º e 3º anos. Na resolução Nº 001/ 2011, a qual institui o Ciclo na rede, seu artigo 8º diz que a “avaliação deverá ser assumida de forma processual, cumulativa e diagnóstica, através de instrumentos de acompanhamento pedagógico”. Ou seja, a lógica do ciclo traz subjacente a lógica da avaliação formativa, como recomendada nesta resolução.

Apesar dessas recomendações legais que apontam o processo de avaliação numa perspectiva mais formativa pode-se ressaltar, no entanto, que ainda encontramos professores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que avaliam as produções textuais dos alunos apenas, ou prioritariamente, por critérios ortográficos. Comumente, desconhecem

que o desviolinguístico vem, geralmente, do processo de reflexão e de hipóteses do aluno quanto à escrita, segundo pesquisa de Ferreiro (1988).

Essas hipóteses demonstram que, ao escrever, o aluno busca relacionar a fala e a escrita e desconhece que a relação entre fonemas e letras, não raras vezes, é irregular e arbitrária, no sistema alfabético de escrita, onde existem fonemas com mais de uma representação gráfica e letras com mais de uma representação fonética. Somem-se a isso as chamadas variedades dialetais, em que certas grafias são consideradas diferentes e muitas vezes não são respeitadas na sua funcionalidade.

Em nossa prática como educadora, tanto como professora de Educação Básica quanto como psicóloga escolar da rede pública de ensino, com experiência como tutora no Programa Pró-letramento, na área de Linguagem e Alfabetização, e, atualmente, como assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa – PB e orientadora de estudo do PNAIC, vimos ao longo dessa trajetória, dialogando com alguns pares sobre as dificuldades que permeiam a área de produção textual e percebemos algumas limitações relativas às práticas avaliativas, no sentido de buscar intervenções que potencializem o avanço dos alunos no processo de construção textual.

Nesse sentido, evidenciamos que o professor tem dificuldade de compreender algumas questões específicas tanto na área de linguística, como também de avaliação, visto que não teve os conhecimentos adequados em relação à sua formação inicial e à formação continuada. Muitas vezes esse profissional apresenta dificuldade de identificar e compreender a natureza dos desvios como também de planejar as estratégias de correção, especialmente numa perspectiva formativa, para que o aluno possa reformular suas proposições. Nesse contexto, o problema aqui delineado pretende responder às seguintes perguntas:

Quais as práticas avaliativas do professor diante de desvios dos alunos numa produção textual escrita, no Ciclo de Aprendizagem² da Rede de Ensino do Município de João Pessoa?

As estratégias de correção do professor nesse processo de produção textual escrita aparecem como formas de correção indicativa, com o intuito de substituir respostas erradas por respostas certas ou acontecem de maneira formativa, o que potencializa o aluno a redimensionar a sua produção?

²- Vale salientar que, a partir do ano letivo de 2012, a rede de ensino municipal de João Pessoa institui o Ciclo de Aprendizagem constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme Resolução nº 001/2011, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação.

Dessa maneira os objetivos da nossa pesquisa são:

Objetivo Geral: Realizar uma análise das concepções e práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita, para uma maior compreensão do alcance da formação continuada.

Objetivos Específicos: Caracterizar concepções e práticas avaliativas; identificar critérios de avaliação e produção textual no ciclo de alfabetização, identificar quais as práticas avaliativas do professor que atuam no Ciclo de Aprendizagem e identificar práticas validadas pelos programas de Formação Continuada.

Neste contexto apresentamos, a seguir, a estrutura da dissertação, que está organizada em quatro partes: os capítulos 1, 2 e 3 e as Considerações Finais. No capítulo 1 “REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”, apresentamos discussões teóricas sobre a lógica do processo de alfabetização em ciclo, sobre os limites e possibilidades da avaliação no contexto escolar e sobre processo de produção textual na alfabetização.

O capítulo seguinte diz respeito à METODOLOGIA utilizada ao longo da investigação para a coleta dos dados. Posteriormente, no capítulo “A PRÁTICA AVALIATIVA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DOS DISCENTES DO CICLO DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA” explicitamos as análises do material coletado extraído da entrevista, da observação de uma aula de produção textual e de atividades dos cadernos de dois alunos. E finalmente, NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, apontamos algumas considerações acerca da prática avaliativa em produções textuais dos alunos no Ciclo de Alfabetização.

1. REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Este trabalho discutirá dois eixos temáticos: A produção textual escrita e o processo de avaliação da aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondendo ao Ciclo de Alfabetização. Para isso, nos apoiamos em autores como: Marcushi (2008), Fiorin (2002), Weisz (2002), Martelota (2011), Hoffman (1999), Luckesi (1995), Perrenoud (1991), Estebam (2003), Soares (1998, 2004) Ferreiro, (1988), Freitas (2003), Rojo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros.

1.1 A Lógica do Processo da Alfabetização em Ciclo

O processo de alfabetização no Brasil traz na sua trajetória desafios constantes, especialmente, em relação aos resultados negativos, que apesar das mudanças ocorridas nas décadas após 1980, apresentando novos estudos e consequentemente um novo paradigma, atualmente ainda permanece as limitações nas nossas escolas em alfabetizar. Até meados desta década, as práticas de alfabetização eram fundamentadas em métodos, chamados na atualidade de “tradicionais”, em que para aprender a ler e a escrever, os alunos precisavam apresentar a prontidão necessária, desenvolvendo habilidades perceptivo-motoras, como: coordenação motora, discriminação visual, entre outros.

Estas práticas de alfabetização artificializavam as práticas escolares de leitura e escrita, em que eram utilizados pré-textos ou pseudos textos, em cartilhas para os alunos aprenderem o código alfabético. Como abordado por Albuquerque e Moraes (2006, p. 129):

Os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas- letras/ fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos- sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores.

Subjacente a qualquer método de ensino e aprendizagem existe uma concepção teórica que o concebe. Neste sentido, os métodos tradicionais de alfabetização trazem a visão empirista/ associacionista de aprendizagem, que é concebida como uma ”simples

acumulações das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos” (MORAIS, 2012, p. 27).

Como consequência desta concepção de aprendizagem a escrita é considerada meramente como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, sem reflexão ou questionamento sobre a natureza do objeto de conhecimento, no caso aqui, o sistema de escrita alfabético.

Porém, a partir da década de 80, novos estudos foram realizados na área de alfabetização à luz das teorias construtivistas e interacionistas de ensino, os quais passaram a criticar as práticas tradicionais baseados nos métodos analíticos e sintéticos, o contexto de evasão e repetência no ensino público, especialmente o fenômeno da retenção na 1ª série.

Neste contexto, podemos destacar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1988), os quais contribuíram para o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização, que muitos educadores passaram a considerar como um processo de construção do conhecimento. A teoria da psicogênese da escrita, assim como foi denominada, concebe a escrita alfabética como um sistema notacional, de representação e não como um código:

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível de significante) (FERREIRO, 1998, p. 14-15).

Portanto, segundo Ferreiro e Teberosky (1988), para a criança ou adultos analfabetos se apropriarem da leitura e da escrita, eles partem de hipóteses que elaboram a partir da convivência no contexto grafológico, afinal a leitura e a escrita são produtos culturais e não necessariamente estes sujeitos precisam ir à escola para pensar em como se lê e se escreve.

Deste modo, a teoria da psicogênese da escrita apresenta diferentes níveis acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tais como: a) Nível Pré-silábico (caracterizado principalmente pela inexistência de qualquer correspondência entre grafia e som); b) Nível Silábico (já estabelece esta correspondência, porém no nível da sílaba, adotando uma letra para cada sílaba, que poderá ter um valor sonoro convencional ou não); c) Nível Silábico-

alfabético (considerada um nível de transição onde ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente) e finalmente o Nível Alfabético (quando inicia a fonetização de cada sílaba percebendo-a constituída por mais de uma letra, apesar de apresentar problemas de ortografia).

Diante do exposto, a teoria da psicogênese da escrita mostra o percurso evolutivo, de construção e reconstrução de conceitos e princípios que compõe o SEA, os quais precisam ser compreendidos e não tratados como um conhecimento pronto na mente dos aprendizes, ou que bastaria ser transmitidos, como é tratado pelos métodos tradicionais de ensino da alfabetização (MORAIS, 2012). Esta perspectiva evolutiva desconstrói a ideia de que muitas das dificuldades que os aprendizes apresentavam (como por exemplo: troca e/ou omissão de letras), os quais eram vistos como patológicos, nada mais eram do que as hipóteses que eles constroem para compreenderem o SEA e o desvio, antes temido e necessariamente evitado, neste contexto passa a ser um indicio revelador dos níveis de aprendizagem, no sentido de se buscar estratégias e intervenções para que estes aprendizes avancem. Portanto, o desvio nesta perspectiva é considerado construtivo, ou seja, o que à primeira vista parece ser um desvio, na verdade é a tentativa de um alargamento do campo de conhecimento linguístico.

Outra contribuição desta teoria diz respeito à necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do SEA, a partir da inserção da diversidade textual na sala de aula, com atividades significativas de leitura e escrita, oportunizando a interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Para Morais (2012, p. 75):

A teoria da psicogênese da escrita, desde seu anúncio, nos chamou atenção para a natureza social dos objetos da língua escrita e sistema de escrita alfabética. Assim evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever.

Nessa discussão, Ferreiro e Teberosky (1988) afirmam que é na interação com a leitura e a escrita, contemplando seus usos e funções, que os aprendizes vão se apropriando da escrita alfabética, ou seja, é no convívio (tanto na escola, como fora dela) com textos reais e significativos que circulam socialmente e não com textos artificializados, somente para trabalhar as correspondências som-grafia, que os aprendizes poderiam ter uma maior ou menor compreensão e conhecimento sobre a diversidade textual e os seus diferentes usos sociais.

Porém, uma leitura equivocada da psicogênese da escrita e uma tendência a focar somente no letramento³, fizeram com que muitos pesquisadores e educadores, considerassem que qualquer trabalho em que houvesse a sistematização da apropriação do sistema de escrita alfabética (como por exemplo, trabalhar com as palavras e suas unidades menores: sílabas e letras) fosse encarado como um retrocesso aos métodos tradicionais de alfabetização. Neste sentido, instalou-se um discurso de que, somente com a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e de escrita, elas aprenderiam a ler e a escrever, espontaneamente, discurso este apontado por Magda Soares (2004), como certo apagamento da alfabetização, ao que ela denominou de *desinvenção*(grifo da autora) da alfabetização.

Para esta autora:

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das últimas décadas. Certamente essa perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo- evidentemente não é o único, mas talvez um dos mais relevantes- do atual fracasso na aprendizagem e, portanto no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p. 8 - 9).

Deste modo, este apagamento da alfabetização, como afirma a autora, é a perda de sua especificidade, fato ocorrido especialmente com a mudança de paradigma, ocorrido entre os anos 1980, com o paradigma cognitivista⁴ e 1990, com o paradigma sociocultural⁵ em que houve um exagero no foco da faceta psicológica da alfabetização (processo de construção do sistema de escrita), em detrimento da faceta linguística (fonética e fonologia), deixando obscurecidos os conhecimentos específicos do SEA.

Neste contexto, Soares (2004) defende a *reinvenção* da alfabetização, porém não se trata de uma volta aos métodos tradicionais, mas sim considerar a alfabetização numa perspectiva de letramento, em que os dois processos ocorrerem simultaneamente, entretanto cada um apresentando suas especificidades. Para a referida autora:

³Segundo Soares(1988), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, (grifo da autora) que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

⁴Corrente teórica que defende que o processo de aprendizagem ocorre na interação. Segundo ela, o aprendiz está em construção contínua de seus conhecimentos, ampliando-os de forma a gerar novas estruturas articulando-as com o que já conhecia. Os teóricos mais conhecidos aqui no Brasil desta corrente são: Jean Piaget e Emília Ferreiro.

⁵Corrente teórica, que também defende que o processo de aprendizagem ocorre na interação, porém enfatiza a dimensão cultural. É considerado como um aprimoramento do paradigma cognitivista. O teórico mais conhecido no Brasil desta corrente é Lev Vygotsky.

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- *a alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Assim, a autora enfatiza a necessidade do trabalho específico do ensino da Alfabetização (ação de ensinar/aprender a ler e a escrever), porém inserido nas práticas de letramento (o sujeito faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita), apesar de serem processos indissociáveis e interdependentes. Acrescenta ainda que só assim poderá ser garantido aos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações.

Neste contexto, precisamos considerar também os estudos mais recentes sobre o letramento, que apontam para a diversidade dos letramentos, destacando a necessidade do diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos e os letramentos privilegiados pela escola e os valorizados socialmente. Segundo Rojo (2009), estes novos estudos foram iniciados a partir da obra de Street (1984) e foram divulgados no nosso país por Kleiman (1995), sendo que o primeiro autor diferencia dois enfoques do letramento, os quais ele denominou de enfoque *autônomo* e *ideológico*.

O enfoque autônomo (que é o dominante) trata-se de um letramento em termos técnicos, independente do contexto social, em que “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levaria a estágios universais de desenvolvimento” (ROJO, 2009, p. 99), enquanto que o enfoque ideológico é intrinsecamente ligado às estruturas culturais e de poder da sociedade, cujo significado do letramento varia “através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isto, práticas tão diferentes, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

Portanto, estes novos estudos sobre letramento têm enfatizado a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita, relacionando ao seu caráter sociocultural, considerado por

Street (apud. ROJO, 2009, p. 102) como múltiplos letramentos, passando, então, o conceito de letramento para o plural: letramento(S). Dentro deste contexto, Rojo (2009) cita outro estudo: Hamilton (2002) o qual apresenta uma distinção entre letramentos “dominantes”, que são os institucionalizados e os letramentos “locais vernaculares ou autogerados” e apesar de vê-los como interligados, associa os letramentos dominantes a “organizações formais tais como: a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” (ROJO, 2009, p. 102), a referida autora ainda acrescenta que os letramentos dominantes, enfim,

São as práticas de letramento valorizadas socialmente, enquanto que os locais vernaculares não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas muitas vezes de resistência” (ROJO, 2009, p. 102).

Com o processo de democratização e universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental, a escola começou a conviver com esta complexa diversidade de culturas e conseqüentemente de práticas de letramento, gerando conflitos e demandas interventivas, que muitas vezes não são adequadas, podendo desvalorizar certas práticas de letramento socialmente rejeitadas. Porém, a escola precisa possibilitar que seus alunos participem com os “letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas- a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118), ampliando seu repertório de gêneros, não só os escolares, mas considerar também o universo de gêneros que nela circulam, para que seja de fato transformada numa escola inclusiva na vida cidadã contemporânea.

Para Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar a convivência dos alunos com várias práticas sociais de leitura e de escrita, de maneira ética, crítica e democrática. Segundo a referida autora, é fundamental que a educação linguística, leve em consideração:

- “os *letramentos multissemióticos*, ou seja, a leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética[imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são

constitutivas dos textos contemporâneos. Isso encaminha, é claro, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, já que não somos formados para ensiná-las todas. Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação”.

- “Os letramentos *multiculturais* ou *multiletramento*, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente a cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais”.
- “Os *letramentos críticos*, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009, p. 119-120).

No entanto, é importante destacar que mesmo diante da contribuição destes estudos sobre o processo de alfabetização e letramento ao longo das décadas, com mudanças nas práticas de leitura e escrita referendadas pelas novas perspectivas teóricas, muitos dos alunos do Sistema Público de Ensino, chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem consolidar seu processo de alfabetização e mais grave ainda chegam aos anos finais do Ensino Fundamental semianalfabetos.

Os resultados das avaliações em larga escala, realizadas tanto nacionalmente: SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico, com a Prova Brasil, por exemplo), internacionalmente: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e nos próprios estados e municípios, têm demonstrado um baixo desempenho dos alunos em leitura, dando indícios das limitações da escola em ensinar a ler e a escrever.

Diante deste contexto, podemos destacar algumas ações realizadas tanto a nível nacional (do próprio MEC), como também das secretarias estaduais e municipais de educação, no sentido de buscar possibilidades para superação desta problemática. Dentre estas políticas públicas, estão:

1. Ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos, através da lei nº 11. 274, de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Na introdução do documento de orientações para ampliação do referido ensino consta que esta ampliação:

Exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalta-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p. 07).

Para tanto, o mesmo documento recomenda que haja estudos e debates acerca da reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, no sentido de garantir a qualificação do ensino e a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

2. A definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como período destinado à alfabetização, posta no Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020-Brasil, 2011), mas especificamente na Meta 05 (cinco): Alfabetizar todas as crianças até no máximo, aos oito anos de idade, que recomenda as seguintes estratégias:

- Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.
- Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças.

- Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.
- Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

3. Criação da Rede Nacional de Formação de Professores, com investimento na formação continuada de professores, a exemplo dos programas: Pró-Letramento, lançado no ano de 2007, e recentemente o PNAIC, lançado no ano de 2012.

Os referidos programas de formação continuada encampam a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o processo de aquisição de língua numa perspectiva sociointeracionista, a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa/inclusiva e a organização do ensino em ciclo de alfabetização (correspondendo ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), assim como recomendada pelo PNE. Porém, o PNAIC faz um resgate das capacidades linguísticas necessárias ao processo de aquisição da língua proposta pelo Pró-Letramento e as transforma em direitos de aprendizagem, considerando os 04 (quatro) eixos da Língua Portuguesa: Oralidade, Análise Linguística, Leitura e Produção Textual.

Neste sentido, na definição destes direitos de aprendizagem este programa propõe uma discussão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva⁶, compreendendo não só os alunos com deficiência, mas a possibilidade de garantir que todas as crianças possam aprender a ler a escrever até aos 08 (oito) anos de idade, com a clareza dos direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização, em que cada direito subjaz conhecimentos e capacidades para a consolidação deste processo. Além disto, no seu caderno de apresentação, o referido programa traz orientações para a

⁶Na Declaração de Salamanca, documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, coloca a Educação inclusiva como uma educação para todos, oportunizando o acesso à educação para as pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais.

organização do Ciclo de Alfabetização, contribuindo tanto para as redes de ensino como também para as escolas de todo país que estão implantando este ciclo.

Porém, o programa enfatiza como já foi mencionado anteriormente, que a implantação do ciclo de alfabetização na escola demanda um compromisso de vários sujeitos envolvidos, desde da estrutura macro, como a micro, no sentido de ressignificar suas políticas e práticas pedagógicas. Deste modo, não é simplesmente uma mudança na nomenclatura da organização do ensino, ou seja, a lógica do ciclo exige novas práticas no contexto educacional, novas posturas e mudanças de mentalidade, as quais podem contrariar uma lógica pré-existente de uma escola excludente e seletiva. Neste contexto:

Os ciclos não podem constituir-se em uma mera “solução pedagógica” visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimentos de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes. Portanto devem ser vistos como instrumentos de resistência. Sendo instrumentos de resistência, não se deve esperar que funcionem plenamente. Estão num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento (FREITAS, 2013, 67-8).

Como já foi abordada na introdução deste estudo, a proposta de organização em ciclo, surge no contexto da busca de respostas ao fracasso escolar, revelado especialmente através do alto índice de reprovação na 1ª série, que era considerado o “gargalo” para as séries seguintes. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 9394/ 96), em seu artigo 23, recomenda o sistema de Ciclos de Aprendizagem, enfatizando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”. Este sistema é também referendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) divulgados em 1996, argumentando que a proposta de organização em ciclo possibilita: dimensão do tempo (maior flexibilidade), objetivos de ensino e aprendizagem (maior duração no processo), diminuição das rupturas (mais continuidade do processo).

Deste modo, a proposta dos ciclos traz a possibilidade de reorganização do tempo e do espaço escolar, isto é, os aprendizes poderão ter mais tempo para adquirir as capacidades e as competências necessárias, dando continuidade ao processo de aprendizagem numa perspectiva inclusiva, a qual difere do sistema seriado reduzido à atribuição de nota e classificação, reforçando a lógica da exclusão, em que são definidos os mesmos objetivos e prazos para todos, sem considerar as diferenças e as desigualdades inerentes aos aprendizes, ou seja, sem considerar a heterogeneidade comum ao processo de ensino e aprendizagem.

Freitas (2003) argumenta que a experiência com ciclos insere a escola dentro de uma nova lógica e para que haja as mudanças para um real funcionamento da escola em um sistema de ciclos, faz-se necessário que se estabeleça um diálogo permanente entre os educadores e pais para que estes compreendam a proposta e a concepção que a subjaz, chamando a atenção para que ela não seja implantada como política pública que determine em massa sua adoção.

Esse diálogo se justifica pelo fato de que essa nova lógica poderá entrar em conflito com a cultura da escola, cuja concepção de escolarização, de tempo e de espaço escolares se une com a lógica da escola seriada. Acrescenta ainda que muitas vezes esta proposta provoca desestabilização nos espaços dos agentes envolvidos no processo educativo gerando tensão e conflito, devido à visibilidade da não aprendizagem dos aprendizes, (já que estes continuam na escola, tendo aprendido ou não), que antes era fato camuflado pela repetência e a expulsão realizada na organização escolar seriada. O referido autor afirma que:

Guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente como um produto do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente o que aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. À volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada (FREITAS, 2003, p. 49 - 50).

Diante disto, percebemos como ainda encontra-se enraizada na cultura das nossas escolas e entre os educadores, a lógica do regime seriado e a prática da repetência, queperpassa o discurso no qual a “escola de qualidade é que mais reprova”, no entanto a implantação do ciclo põe em ameaça este poder sobre o aluno, atingindo “ em cheio” o imaginário desta crença, é como se a escola perdesse a sua credibilidade e os alunos não a valorizam mais.

Neste contexto, outros estudos, Sousa (2000), Silva & Davis (1993), Fernandes (2003), corroboram com o que já foi posto anteriormente, ou seja, com a necessidade de mudanças nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas quando da implementação dos ciclos nas redes de ensino ou nas unidades escolares do país, pois, do contrário, não haverá resultados significativos.

Fernandes (2008) aponta no seu estudo as limitações e as possibilidades desta forma de organização escolar. O autor reforça esse pensamento com autores como Sousa 2000, Silva

&Davis 1993 eWarde 1998 (apud FERNANDES, 2003) que realizaram estudos sobre as experiências de ciclos especialmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná e observaram que, nestas experiências específicas, alguns aspectos contribuíram para que a proposta de ciclos não se realizasse satisfatoriamente:

os programas de formação dos professores não surtiram os efeitos desejados; as propostas descaracterizaram-se no trajeto até a escola; os professores resistiram às propostas das secretarias; o plano de cargos e salários não apresentou melhorias na remuneração dos professores; e finalmente, não alteraram de modo geral e consubstancial a repetência ao longo de todo o 1º grau (FERNANDES, 2003, p 61).

No entanto, a referida autora, aponta possibilidades quando argumenta que:

Apesar dos números pouco expressivos em relação ao desempenho dos alunos nas escolas em ciclos, mas considerando-se os demais aspectos, as experiências desse tipo de organização da escolaridade têm sido observadas como promessas de avanço na qualidade da educação escolar oferecida. Experiências mais significativas pela sua popularização como as da Escola Plural, Escola Cidadã, da Secretaria Estadual de São Paulo, do município de São Paulo, da Escola Candanga de Brasília, do estado do Ceará avançam no sentido da instituição de uma nova organização da escolaridade e de novas práticas que pressupõem um sistema de avaliação balizado pela progressão continuada. Parece ser um caminho sem retrocesso nesses aspectos, porém, tais experiências enfrentam questões indicativas de que as suas respectivas políticas educacionais ainda precisam de ajustes para uma melhor orientação das práticas escolares que levarão à construção de outra lógica na organização do tempo e espaço escolar da escola em ciclos (FERNANDES, 2003, p. 69).

Deste modo, acreditamos que apesar das limitações apresentadas nesta forma de organização escolar, ela considera aspectos relevantes, tais como: maior flexibilidade no tempo, objetivos de ensino visando a uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades dos alunos, mais continuidade no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à consolidação das capacidades na alfabetização e seu nível de complexidade. Afinal, a implementação dos ciclos parece contribuir para a melhoria do fluxo escolar, para a diminuição das taxas de evasão, de distorção idade-série, porém o desafio continua em relação ao domínio dos conteúdos mínimos necessários e um melhor desempenho dos alunos (FERNANDES, 2003).

Para tanto, constatamos que sejam necessários uma compreensão e um empenho dos responsáveis pelas políticas públicas para a viabilização desta proposta, tanto no que diz respeito ao âmbito da gestão mais geral, como sugere o PNAIC (já mencionado anteriormente), como nas questões mais específicas, no sentido de repensar e ressignificar as práticas pedagógicas, adotando novas posturas e concepções acerca de fundamentos pedagógicos, como: currículo, planejamento e avaliação. Dito de outra forma, para que a lógica do ciclo de alfabetização seja

implementada com êxito, além do empenho de todos os atores envolvidos, perpassando pelo MEC, secretarias de educação e a gestão nas escolas, é preciso um novo olhar no projeto da escola, repensando seus tempos e espaços, o papel dos educadores, sua proposta curricular e seu sistema de avaliação. Os cadernos do PNAIC acrescentam ainda que:

O ciclo de Alfabetização propõe, portanto a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando o aprendiz a construção de conhecimento para seu desenvolvimento pleno (BRASIL, PNAIC, ANO 03, UNIDADE 08, 2012, p. 09).

Dessa forma, a lógica do Ciclo de Alfabetização segundo o PNAIC exige um currículo inclusivo com clareza do que ensinar para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, em que as capacidades e habilidades precisam ser delimitadas e são direitos de aprendizagem, para todos os alunos e não só para os deficientes. Neste sentido, o currículo inclusivo, traz alguns princípios fundamentais, tais como: garantia de aprendizagem para todos; rompe com valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais; respeito às singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais; princípios partilhados e negociados constantemente (BRASIL, PNAIC, ANO 03, UNIDADE 03, MEC, 2012).

Além da proposta de um currículo inclusivo, o referido programa faz a integração deste fundamento pedagógico, com o planejamento e avaliação numa perspectiva formativa, diagnóstica e processual, em que para planejar, o professor precisará definir as prioridades a partir do diagnóstico dos alunos, das demandas objetivas e reais, considerando seus diferentes níveis de aprendizagem, rompendo deste modo com a ideia de atividade única a todos ao mesmo tempo, além de considerar a integração entre os diferentes componentes curriculares, trazendo a perspectiva interdisciplinar. Dessa forma,

Os interesses e as curiosidades que mobilizam o grupo de educandos tornam-se os grandes propulsores do ensino, e não uma divisão estática de conteúdos por componente curricular. Um mesmo fenômeno pode ser abordado de modo a mobilizar conhecimentos gerados em diferentes campos da ciência (BRASIL, PNAIC, ANO 03, UNIDADE 01, MEC, 2012, p. 10)

Portanto, atreladas a estas concepções de currículo e planejamento, a lógica do ciclo de alfabetização traz subjacente a lógica da avaliação diagnóstica, mediadora, integradora e inclusiva, assunto que trataremos no próximo tópico.

1.2 Avaliação da Aprendizagem no processo de produção textual escrita

Apesar de alguns avanços no discurso dos educadores, a tendência que ainda prevalece em muitas escolas brasileiras são práticas em avaliação de aprendizagem, muitas vezes, realizadas com objetivo meramente burocrático, autoritário e seletivo, sem levar em consideração às especificidades, os saberes, a história de vida de seus educandos.

Esta tendência prevalece mesmo diante do considerável volume de propostas inovadoras nesse campo, até na Legislação, as exigências maiores do sistema são justamente uma avaliação contínua, privilegiando aos aspectos qualitativos e aos regimes não seriados. É isto o que está posto no artigo 24 da Lei Diretriz e Bases da Educação (LDB, 9394/ 96), que estabelece alguns critérios para o rendimento escolar:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...).

Podemos até perceber, através do discurso dos educadores, elementos essenciais sobre sua prática avaliativa que apontam para uma perspectiva transformadora e formativa que promova a aprendizagem dos aprendizes. Muitas vezes os educadores apresentam um discurso bem articulado nesta perspectiva, recheado de palavras impregnadas de novos significados na prática de avaliação da aprendizagem, embora muitas vezes sejam concepções que não se revelam no cotidiano escolar. Deste modo, neste cotidiano convivem práticas avaliativas, tanto numa perspectiva formativa, ainda muita tímida, como numa dimensão mais técnica e burocrática, especialmente, quando esta assume também no interior da escola, o papel disciplinador de condutas sociais e até o professor poderá representar este modelo, quando enquadra os alunos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Segundo, Luckesi (2006, p.40),

É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a "ordem social" da escola ou das salas de aulas seja infringida. Uma atitude de "indisciplina", na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada por um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou às vezes, os alunos são advertidos, previamente, que "se vierem a ferir a ordem social da escola" poderão sofrer consequências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais.

Desta forma, a avaliação é discriminatória e antidemocrática, pois os aprendizes oriundos da classe popular, muitas vezes com pouco acesso aos bens culturais, os quais são valorizados pela escola, têm uma tendência maior à repetência e à evasão. E acrescenta ainda que a avaliação da aprendizagem escolar nesta perspectiva é:

um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e o crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, 2006, p. 66).

Esta perspectiva de avaliação também subjaz nas práticas avaliativas em produção textual escrita realizada nas salas de aulas no interior de nossas escolas. Concomitante com a perspectiva de produção de texto, somente como produto e não como processo (eixo teórico discutido no próximo tópico), constatamos que os critérios avaliativos utilizados no processo de produção textual escrito, muitas vezes, não trazem possibilidades de melhoria na qualidade do texto, especialmente quando foca somente um determinado aspecto (geralmente o ortográfico), negligenciando outros ou quando não possibilita a participação do autor do texto na correção. Ou seja, quando o aprendiz, não tem a oportunidade de revisar ou a reescrever seu texto, estratégia de intervenção fundamental numa proposta de ensino reflexivo, construtivo e formativo.

Para uma prática avaliativa que colabore com a aprendizagem, Luckesi (2006) defende a avaliação como um meio para diagnosticar o nível de aprendizagem dos aprendizes, visando a uma tomada de decisão, para um nível mais complexo de aprendizagem, e:

Tem por objetivo auxiliar o educando, o seu crescimento e por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação aqui apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão (LUCKESI, 2006, p. 174).

Neste sentido, a avaliação potencializa o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que realiza um diagnóstico dos conhecimentos que os aprendizes já consolidaram, podendo nortear as decisões que serão planejadas, especialmente para aqueles aprendizes que não obtiveram um desempenho satisfatório. Dito de outra forma, a avaliação, nesta perspectiva, poderá alcançar o nível que o aprendiz apresenta naquele momento, objetivando o seu avanço na ampliação de seu conhecimento.

Para Vasconcelos (2005, p. 56), a avaliação escolar é:

Antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, as finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo. Numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus.

O referido autor enfatiza o caráter político da avaliação defendendo que ela não é um ato isolado, faz parte de uma prática pedagógica, que subjaz uma concepção de ensino, de educação e de sociedade, podendo reproduzir valores desta sociedade, que, na atualidade, é pautada pelos princípios que trazem a hegemonia neoliberal tais como: culto ao individualismo, à competitividade exacerbada, à excessiva valorização das competências, entre outros, podendo reforçar toda uma espécie de narcisismo e egocentrismo nas relações sociais e consequentemente nas práticas escolares que colaboram e reforçam estes valores, quando não valoriza os saberes prévios dos seus educandos, quando não considera suas especificidades, na sua concepção de ensino-aprendizagem, na sua proposta pedagógica, na construção do seu currículo e consequentemente nas suas práticas de avaliação.

Vasconcelos (2005) ainda acrescenta que para ocorrer de fato uma mudança nas práticas avaliativas, fazem-se necessárias mudanças em instâncias superiores ao professor ou à escola, mas destaca algumas delas que poderão ser implementadas ao alcance do professor e da escola. Para este autor, o desafio da transformação perpassa por alguns aspectos que precisam fazer parte da reflexão da prática dos educadores, entre eles estão: a) abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; b) rever a metodologia de trabalho em sala de aula; c) redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista de forma como de conteúdo); d) alterar a postura diante dos resultados da avaliação; e) criar uma mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e pais (VASCONCELOS, 2005).

Neste contexto, Perrenoud (1999) nos chama a atenção para o caráter regulador da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e argumenta que a avaliação está entre duas

lógicas: a serviço da seleção ou a serviço das aprendizagens. Uma avaliação a serviço da seleção seria a tradicional, que estaria associada à criação de hierarquias de excelência, cujo interesse maior é comparar e classificar os alunos em virtude de uma norma de excelência, ao invés de focar o conteúdo de seus conhecimentos e competência. Já uma avaliação a serviço da aprendizagem, seria a emergente, com base na ideia de uma avaliação formativa e o objetivo maior não seria criar hierarquias, padrões de excelência, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aprendiz o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos (PERRENOUD, 1999).

Este autor ainda enfatiza que a avaliação formativa:

Participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão do professor: outorga dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação” (PERRONOU, 1999, p. 14).

No caderno de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento (2008), também recomenda que as práticas avaliativas, especialmente o período compreendido pelos três primeiros anos de escolaridade (Ciclo de Alfabetização), assumam uma dimensão formativa e a avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa e seja capaz de ser indicador dos níveis já consolidados pelos alunos, suas limitações ao longo do processo e possibilite a elaboração de estratégias de intervenção necessárias a seus avanços.

Este documento evidencia ainda duas funções da avaliação na perspectiva formativa que são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. A função diagnóstica busca responder as duas questões centrais: a) com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série? b) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade? Enquanto que o monitoramento significa “acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos” (BRASIL, PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 09).

Referendando o Pró-Letramento, o novo programa de formação continuada, proposta pelo MEC, o PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) parte de um princípio fundamental da ação pedagógica: o princípio da inclusão, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Nesta perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para

a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Outro aspecto considerado necessário pelo programa é a avaliação do professor, desde as reflexões sobre sua prática pedagógica (autoavaliação), perpassando pela avaliação dos pais dos aprendizes e deles próprios. Ouvir os alunos para saber o que pode motivá-los mais ainda é fundamental para o professor redefinir e revisitar suas estratégias de ensino. E finalmente, a reflexão sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, diagnosticando quais os conhecimentos que já foram e ainda não foram consolidados. Para tanto é essencial que sejam planejadas boas estratégias para avaliar os alunos, como também boas intervenções para que eles avancem no seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, o PNAIC recomenda que a avaliação seja realizada considerando os vários atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de conhecer o real funcionamento das ações desenvolvidas em todas as instâncias responsáveis pela garantia do direito do aprendiz de ser alfabetizado, para que sejam dados encaminhamentos buscando a otimização destas ações. No seu caderno de avaliação, afirma que:

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados (BRASIL, PNAIC, 2012, p. 05).

Portanto, verificamos que algumas orientações advindas do MEC são fundamentadas numa concepção de avaliação formativa, especialmente relacionada ao Ciclo de Alfabetização. O Pró- Letramento e o PNAIC são programas de formação continuada, a que os municípios fazem adesão e de que muitos dos professores das redes de ensino participam e provavelmente discutem e refletem sobre sua prática pedagógica e consequentemente sobre suas práticas avaliativas.

Porém, apesar dos referidos programas apontarem e sugerirem uma nova concepção de avaliação, eles ainda apresentam algumas limitações na clareza dos seus critérios, enfatizam a avaliação formativa, seus princípios, contudo, é abordada de forma muito genérica, sem uma discussão mais detalhada sobre como efetivamente trabalhar na sala de aula, especialmente relacionada às práticas avaliativas na produção de texto. Ou seja, talvez falte no material destes programas: critérios mais claros, relatos de experiências, sugestões de instrumentos para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem, propostas de auto

avaliação para a rede de ensino, escolas e profissionais, discussão sobre a importância do uso da diversidade dos procedimentos (instrumentos) avaliativos: elaboração, execução e os encaminhamentos a partir dos resultados apresentados, entre outros.

Neste contexto, de acordo com Hoffman (1999, p. 18-9), é muito difícil mudar a imagem de avaliação como uma prática perversa de seleção e exclusão nas escolas, segundo a referida autora:

[...] exercendo a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registro de resultado bimestral, trimestral ou semestral, estabelece uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção de conhecimento.

Deste modo, admitindo que a função da escola seja promover o saber que conduz ao desenvolvimento pleno do educando, entende-se que, para a avaliação da aprendizagem favorecer o processo de inclusão social, ela deverá estar a serviço dessa função da escola. Para tanto, a autora ainda argumenta que é preciso ser incluída no processo de avaliação a expressão “ainda”, ou seja, ao invés do professor analisar as atividades dos educandos para responder: acertou ou não acertou, terá que analisá-las para observar quem aprendeu e quem não aprendeu (HOFFMAN, 1999).

Para que esta prática avaliativa seja efetivada em sala de aula, a referida autora sugere alguns princípios reflexivos, como possibilidade de avanços neste processo:

- a) O educador ter consciência do caráter de subjetividade da avaliação. “Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que se observa o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias” (HOFFMAN, 1999, p.13);
- b) Resignificar o *diferente* em educação como essencial à condição humana. O educador deverá descentrar, ou seja, “perceber o ponto de vista do outro, o que leva a relativizar os próprios critérios de julgamento” (HOFFMAN, 1999, p.19);
- c) Estabelecer o diálogo entre educadores/educadores e educadores/educando. “A incomunicabilidade entre os professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos é um dos fatores mais sérios em avaliação” (HOFFMAN, 1999, p.26);

d) Ressignificar a concepção de organização do tempo escolar. Muitas vezes, este tempo é fragmentado em períodos (bimestres, semestres, anos) e desconsidera a história do aluno fora da escola: suas experiências, suas possibilidades e limites, seus valores socioculturais. “A escola configura-se, também, como detentora em si mesma do tempo de partida e do tempo de chegada” (HOFFAMAN,p. 28).

Assim, este novo olhar sobre avaliação concebe o desvio em outro sentido, ou seja, como um momento de construção do conhecimento do aprendiz, cuja análise deste desvio dará pistas significativas sobre as etapas do desenvolvimento de sua aprendizagem e a partir destas pistas, planejar intervenções buscando o avanço deste no processo de aprendizagem.

Para Luckesi (2006, p.57):

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo , quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: ”Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores.

Dito de outra forma é preciso que avaliação apresente possibilidades, apontando perspectivas de melhoria do estágio em que o aprendiz se encontra, para que ele possa sair de um estágio mais elementar de aprendizagem para um mais complexo. Neste sentido, Antunes (2009, p. 221), argumenta:

A avaliação perspectivada aqui é aquela que alimenta o processo de ensino. Volta a ele. É signo. Atesta. Fala dos resultados. É ponto de referência para projetar o caminho adiante. Com segurança. Sem impressionismos ou intenções, apenas. É, portanto, ampla multifuncional, imprescindível e tem, reiteramos, uma indissociável relação com o ensino.

Portanto, em consonância com esta perspectiva avaliativa, Moraes e Ferreira(2006) defendem quea“avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, a facilitar a escolhas de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida” (p.66). Ou seja,quando a avaliação formativa perpassa pela situação de ensino da produção textual escrito é fundamental está atento “como

conduzimos” as situações de produção, se com a clareza necessária dos objetivos da atividade proposta e das características do gênero, para podermos estabelecer critérios avaliativos também claros.

Além deste aspecto da situação de produção, não podemos desconsiderar os aspectos da textualidade e da normatividade, como assevera, Moraes e Ferreira(2006, p.78):

Sem desconsiderar os aspectos normativos (de convencionalidade), precisamos diagnosticar também os avanços e as lacunas que dizem respeito ao domínio da textualidade. Só assim poderemos saber o que nossos alunos já internalizaram (sobre a linguagem dos diferentes gêneros textuais e sua notação), e identificar o que falta (rem) construir em suas mentes, para poder escrever textos melhores. Essas informações nos ajudarão a planejar nossa intervenção na etapa de revisão-reelaboração das versões iniciais e no planejamento de futuras situações de produção de texto.

Possivelmente, para redesenhar uma nova prática em avaliação, é fundamental considerar um saber imprescindível na docência, colocado por Freire (1996), de que *mudar é difícil, mas é possível*. Para este autor:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade, com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p.76-7).

Portanto, a mudança desta forma de conceber e fazer avaliação implica mudanças de concepções e conseqüentemente de práticas pedagógicas, que envolvem desde o desejo político do educador, mas também essencialmente pela proposta pedagógica construída coletivamente no interior da escola. Isto porque a avaliação da aprendizagem não é uma ação isolada, como já foi abordada anteriormente, ela faz parte do processo de ensino-aprendizagem, estando relacionada a uma concepção de ensino e de uma prática pedagógica que poderá ser propositiva, problematizadora e dialógica, supondo uma constante reflexão, ressignificando-a.

Deste modo, se concebemos que a produção escrita dos aprendizes deve ser avaliada numa concepção formativa, é fundamental a escolha das situações de ensino e aprendizagens desta escrita. Estas situações deverão favorecer a produção textual escrita, como um processo e não como produto acabado, numa perspectiva sociointeracionista de língua e

consequentemente de alfabetização ⁷, em que a linguagem é considerada como um conjunto de atividades e uma forma de ação que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade (MARCUSHI, 2008, ANTUNES, 2009). É sobre isto que discutiremos a seguir.

1.3 Produção textual escrita no processo de alfabetização

Na nossa sociedade contemporânea, cada vez mais convivemos com a cultura escrita, independentemente do grau de escolaridade ou posição social. Cotidianamente estamos nos deparando com práticas envolvendo a escrita nos diferentes espaços que ocupamos: realizando lista de compras, escrevendo cartas, bilhetes ou e-mails para comunicarmos com pessoas distantes, tomando ônibus, fazendo nossa agenda, anotando nossas despesas mensais, enfim são inúmeras nossas práticas de escrita.

No entanto, a prática de escrita representa para muitas pessoas um motivo de sofrimento, pois guardam lembranças dolorosas de experiências do ato de escrever, especialmente na escola, quando eram solicitadas a escrever sobre um tema, sem nenhuma orientação, posteriormente submetidas a uma avaliação, sem possibilidade de reescrita, era a chamada “redação”. Segundo Albuquerque e Leal (2006, p. 100):

Se fora da escola, nós éramos e somos “produtores de textos”, na escola, éramos produtores de “redação”. Escrevíamos um texto específico, para um interlocutor também específico: o professor; com um objetivo preciso: aprender a escrever. E essa aprendizagem, para muitos de nós, deixou “traumas”, uma vez que nossa escrita estava sempre avaliada como “boa” ou “ruim”, “certa” ou “errada”.

Deste modo, quando a escola adota esta perspectiva desconsidera a diversidade de práticas sociais de escrita que ocorrem fora dela e o ato de escrever passa a acontecer sem uma finalidade social, sem significado, já que a importância do aprender a escrever na escola é exatamente para usá-la fora dela. Devido, principalmente, a este distanciamento entre as atividades de produção escrita realizada pela escola e as práticas de linguagem extraescolares, começaram a surgir críticas e discussões sobre este fato a luz de concepções teóricas diferentes.

⁷Vale salientar que a concepção do alfabetizar na perspectiva do letramento, abordada neste estudo, subjaz uma concepção de língua sociointeracionista.

E apesar de algumas divergências entre estas concepções teóricas, diversos estudiosos concordam que “as situações de escrita de textos vivenciados fora da escola, que envolvem diferentes gêneros, interlocutores e finalidades, devem ser transpostas para a sala de aula” (ALBUQUERQUE E LEAL, 2006, p. 100).

Esta posição é defendida pela concepção sociointeracionista de língua que fundamenta este estudo. Nesse sentido, esta proposta critica o ensino tradicional da língua e assume, que:

Os conteúdos e os objetivos centrais dessa disciplina devem ser leitura e escrita, não mais como simples atividades de codificação e decodificação, mas como práticas sociais que são. Isso implica trazer-se, para sala de aula, os contextos significativos de leitura e produção de texto, que envolvem diferentes gêneros, presentes no convívio social dos alunos e professores (ALBUQUERQUE E LEAL, 2006, p. 101).

De acordo com Marcuschi (2008), essa concepção toma a língua como uma atividade sócio-histórica, como atividade cognitiva e como atividade sócio interativa. Para esse autor, “a língua é um sistema de práticas, com o qual os falantes /ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Dito de outro modo, tomando esta concepção como ponto de partida, a língua é tida como um sistema de interação verbal, mediada por textos discursivos, presente nas relações sociais dos sujeitos, atores/construtores de sua história, sendo o uso da palavra determinado por estas relações que determinam de certo modo quais serão os ouvintes possíveis, amigos ou não e a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. No entanto a comunicação verbal:

É sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2002, p. 123-4).

Neste sentido, o ensino da língua fundamentado nesta perspectiva precisa valorizar o seu uso em diferentes situações ou contextos sociais, considerando sua diversidade e variedade, levando o aprendiz a refletir sobre as diferentes possibilidades do seu emprego, dando mais visibilidade entre a língua e seus contextos de uso:

A língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um *fenômeno social*, como uma *prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas (ANTUNES, 2009, p. 21).

Para a referida autora, os objetivos do ensino da língua devem ter como foco a inserção no mundo da comunicação escrita e virtual, os aprendizes devem saber falar e escutar em situações de formalidade, além de saber apreciar as expressões culturais e literárias, tendo consciência, portanto, das diversas possibilidades de participação e criação no contexto social que o uso da língua pode proporcionar (ANTUNES, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) também adotam essa concepção de língua e, com base nos estudos da Linguística, recomendam que o ensino da língua deva ser realizado através de textos escritos e falados. Afirmam, ainda, que o texto é:

O produto da atividade discursiva e oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade (BRASIL, PCN, 2001, p. 25).

Desse modo, a textualidade é constituída como um conjunto de características que indicam que um texto seja considerado como tal, e não, como um simples agregado de palavras e frases sem sentido. É importante citarmos os sete princípios constitutivos da textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), autores que primeiro falaram sobre esses mecanismos. São eles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade.

A coesão pode ser definida “como o conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas entre os constituintes articulados do texto” (MARTELOTA, 2001, p. 195), enquanto que a “coerência diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva de produção pelo locutor, seja na da recepção da codificação linguística pelo interlocutor” (MARTELOTA, 2001, p. 200).

Segundo Marcuschi (2008, p.129), a intencionalidade e a aceitabilidade são princípios que dizem respeito às atitudes, expectativas e objetivos do produtor e do receptor. Trata-se de um processo de mão dupla, em que o produtor conta com a tolerância e o trabalho de

inferência do receptor na construção do sentido do texto e situações. A aceitabilidade é o aceite do texto enquanto produtor de sentido(s) para o leitor. A informatividade tem a ver com o grau de novidade e previsibilidade: quanto mais previsível, menos informativo será o texto para determinado usuário, porque acrescentará pouco às informações que o receptor já tinha.

O inverso também acontece: quanto mais cheio de novidades, mais informativo é o texto para o receptor. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), o ideal seria a utilização de um grau mediano de informatividade, sendo ela um fator considerado em função dos usuários e da situação em que o texto ocorre.

A situacionalidade diz respeito ao fato de que os usuários da língua constroem suas interpretações de acordo com a situação a partir dos modelos de comunicação social que conhecem e a intertextualidade aos fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos. Para Beaugrande e Dressler (1981), esse fator torna-se condição prévia na produção e recepção de qualquer tipo de texto.

Chamando atenção para coesão e coerência textuais, os PCNs se direcionam não mais para o produto em si, mas para o processo da construção textual, na preocupação de dar relevo à textualidade e à situação interlocutiva como um todo. Por esses mecanismos, é possível deduzir que o aluno para ser capaz de redigir dessa maneira, o professor deverá explicitar as condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, interlocutor eleito, etc).

O texto é, então, considerado como a unidade máxima do funcionamento da língua. Assim, o processo de produção textual não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um “evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis)” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Com base nesta concepção de língua, de produção de texto e de ensino e aprendizagem, foram ocorrendo mudanças também no processo de alfabetização (discutido no início deste estudo), que até fins dos anos 80 do século XX, consistia em memorizar mecanicamente as famílias silábicas, juntá-las para ler e formar palavras, e somente após as crianças estarem “alfabetizadas”, poderia ter contato com textos mais “longos” e “difíceis”:

Assim, não fazia parte do discurso escolar da época trazer para as salas de aulas o mundo da escrita real, em seus diversos gêneros, e era também igualmente incomum

se falar em leitura e produção de textos antes do final da alfabetização formal. Textos eram habitualmente banidos da educação infantil e, na melhor das hipóteses, as crianças ouviam contos de fada ou histórias de livros infantis contados ou lidos pelo (a) professor (a). Não raramente, as crianças apenas estavam “autorizadas” a ler os textos presentes nas cartilhas (BRANDÃO E LEAL, 2005, p.28).

Neste contexto, quando ocorria a escrita dos aprendizes, não acontecia na perspectiva de uma produção textual e não se estabelecia um sentido da linguagem escrita, muitas vezes a escrita da criança tinha como modelo os textos cartilhados, que seguia uma sequência aleatória de palavras e frases, sem nenhuma lógica, semântica ou discursiva necessária. Os “textos” eram pretextos para somente estabelecer a relação grafema/fonema, como exemplificamos abaixo:

Maroca viu a barata.⁸

A barata comeu a abóbora.

A abóbora era amarela.

Laura matou a barata.

(Da cartilha: No reino da alegria, p.49)

Segundo Massini- Cagliari(2001), podemos perceber que este “texto”, apresenta problemas, principalmente em relação a coerência e a coesão, processos fundamentais na construção de um texto escrito:

Em termos da utilização dos recursos coesivos, é muito pobre, pois só conhece o mecanismo de repetição para retomar os referentes. “*A barata*” (linha 1) é retomada nas linhas 2 e 4 por meio de repetição; “*a abóbora*”(linha 2) é repetida na linha 3. Além disto, a utilização deste mecanismo de repetição é sempre efetuada da mesma maneira: o objeto da linha anterior é repetido como sujeito da linha seguinte (com exceção da linha 4, iniciada pelo sujeito “*Laura*”, que “cai do céu” diretamente na quarta linha para arrasar ainda mais a coerência desse texto)(MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.68).

A referida autora, também chama a atenção para os recursos de coerência do texto cartilhado, afirmando que ele apresenta uma inadequação dos conhecimentos de mundo que os leitores possuem, quando apresenta a sentença “*A barata comeu a abóbora*”, podemos

⁸ Este exemplo de texto cartilhado foi retirado do livro: O texto na alfabetização: coesão e coerência- Gladis Massini- Cagliari- Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p.68)

imaginar “ que tamanho enorme seria essa barata, já que a possibilitou de comer uma abóbora inteirinha”(MASSINI-CAGLIARI,2001, p.69).

Porém, com as mudanças conceituais sobre o ensino da língua ocorridas a partir destes novos estudos, a leitura e a escrita tornou-se o seu conteúdo central e não mais consideradas somente atividades de decodificação e codificação, mas práticas sociais, que devem ser inseridas no cotidiano escolar, desde muito cedo, independente de a criança estar alfabetizada ou não. Pois é exatamente no convívio com a diversidade textual existente na sociedade que os aprendizes vão desenvolver capacidades para escrever, antes mesmo que saiba ler e escrever com autonomia.

Portanto, foi observado que é possível sim, a criança produzir textos nos primeiros anos de escolarização, mesmo antes de ter o domínio da ortografia, antes de “saber escrever”, no sentido convencional da escrita, assim explicita o caderno de Alfabetização e Linguagem do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, Pró-Letramento, 2008, p.50):

Essa capacidade pode ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos, que o professor ou professora escreve no quadro de giz ou na lousa a partir das sugestões dos alunos- por exemplo, um convite para a festa junina, uma convocação aos pais para uma reunião na escola, uma pequena história.

Para os autores, como Silva e Melo (2006), a produção de texto escrito é uma atividade cognitiva e social e para produzirmos um texto é preciso considerar estas duas dimensões, se assim pretendemos formar na escola produtores de textos, não só capazes de escrever por escrever, mas sim de interagir com os interlocutores através da prática de escrita. Estes autores definem os aspectos cognitivos como a atividade intelectual do processo de produção, que envolve diversas ações cognitivas complexas, tais como: “elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registro e revisão” (p.42). Enquanto que os aspectos sociais, diz-se respeito à situação sócio- comunicativa, mais precisamente ao contexto de produção: qual o propósito, o destinatário, o conteúdo, o gênero selecionado para a situação comunicativa.

Em relação ao contexto de produção, Bronckart (apud SILVA e MELO 2006), insere nele dois elementos: o *contexto físico* e o *contexto sociosubjetivo*. No *contexto físico*, o referido autor delimita os seguintes parâmetros:

O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;

O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

O receptor: a (ou as) pessoas que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (SILVA e MELO, 2006, p.32).

Enquanto que o *contexto sociosubjetivo*, compõe-se dos parâmetros:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.)?

A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.)?

A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.)?

O objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

No entanto, podemos observar que ainda permanece no contexto escolar, práticas de escritas sem finalidade comunicativa: escrever para escrever, para cumprir uma tarefa de sala de aula, sem destinatário, muita vezes, só para o professor corrigir, geralmente os erros ortográficos. Nesta direção, Lerner (2002), argumenta sobre o “abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: a língua escrita foi criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentadas em pedacinhos não-significativos”(p.33).

A referida autora acrescenta ainda que para efetivamente cumprir o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, “é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e de escrita” (p.17). Deste modo, é lançado o desafio de modificar a versão escolar das práticas de escritas, em consonância, com as práticas sociais. Para Lerner (2002):

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser *produtores* de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem- sem um propósito próprio- o escrito por outros, ou como receptores ditados cuja finalidade-também estranha- se reduz à avaliação por parte do professor. O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina “composição” ou “redação”(LERNER, 2002, p.28).

Assim sendo, na construção de uma produção textual, é preciso haver clareza de seu contexto de circulação: sua função, objetivo e a quem se destinam, ou seja, qual perfil do leitor⁹. Só assim, a escrita, terá um significado para o aprendiz, no sentido deste perceber a funcionalidade de um texto, para resoluções de problemas do seu cotidiano, nos diversos espaços que ele transitar.

Para a escrita tornar-se um objeto de ensino na escola é fundamental que sejam dadas as condições de produção para o aprendiz, especialmente que o professor ofereça boas situações de aprendizagem - ações planejadas com o propósito de favorecer não só a produção, mas também a revisão dos textos construídos por ele. (WEISZ, 2002).

Em relação às boas situações de aprendizagem, o planejamento de ensino é um instrumento fundamental para colocarmos em ação nossos propósitos, nossos objetivos, assim também o é na produção de textos escritos. Melo e Silva (2006)sugerem que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve:

- favorecer a produção de textos funcionais e significativos, pois estes requerem adequada participação conforme o contexto pragmático;
- privilegiar a interação dos alunos em eventos comunicativos diversos, ensinando-os a buscar a “adequação” conforme as condições da situação comunicativa;

⁹ Também seria ouvinte, considerando a produção textual falada, entretanto este estudo será voltado para a produção textual escrita.

- possibilitar que se aprenda a escrever escrevendo num ambiente motivante, integrando as atividades de produção de texto com a vida cotidiana do aluno, não esquecendo que o contexto escolar e os textos escolares são partes integrantes daquele cotidiano;
- abrir espaços a múltiplas aprendizagens, que permitam aos alunos construir cooperativamente o conhecimento com seus pares e com a ajuda do professor (p.96-7).

Os referidos autores além de apresentar estas orientações para a realização de uma produção textual significativa, atrelada à proposta de um ensino reflexivo, propõem também que o planejamento de ensino de produção textual considere diferentes modos de organização de atividades, entre elas estão: situações de produção textual coletiva, em pequenos grupos, em dupla e individualmente. Chamam a atenção para importância do trabalho colaborativo, com os agrupamentos em pequenos grupos ou duplas, salientando que:

A experiência tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo as duplas ou os pequenos grupos têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamentos forem adequados. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defronta-se com problemas sobre os quais não haviam pensado (MELO e SILVA, 2006, p.88).

Também destacam a importância das situações de produção coletiva e individual. Segundo os autores, a primeira, é mais praticada com os aprendizes que ainda não escrevem convencionalmente, com o professor sendo o escriba e sendo também modelo de “escritor” para eles, quando discute, seleciona e organiza as ideias, observa a coerência, a coesão, a pontuação, a ortografia, enfim os aprendizes têm a oportunidade de vivenciar uma produção textual com um produtor de texto mais experiente e portanto deve ser praticada não só nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também nos anos subsequentes.

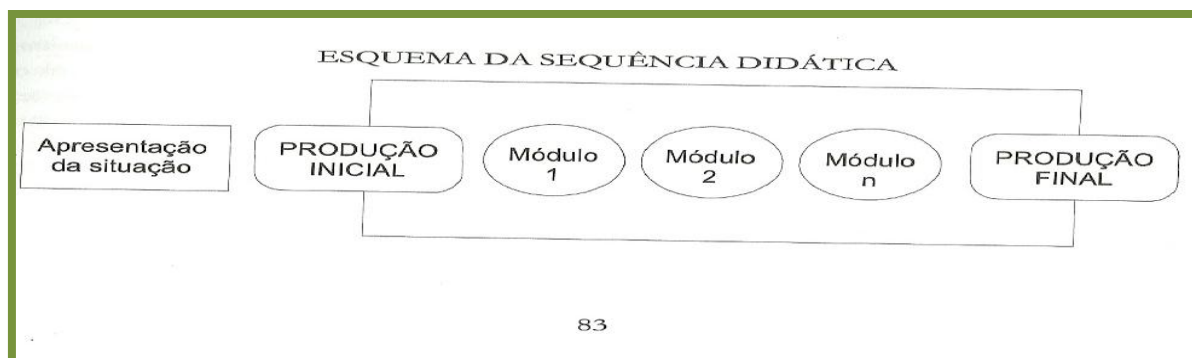
Em relação à situação de produção individual, os autores também a considera importante, pois é uma oportunidade para os aprendizes colocarem em prática de forma autônoma a aprendizagem das capacidades realizadas durante as outras situações de ensino.

Melo e Silva (2006) consideram importante, além da diversidade das atividades de produção de texto com relação aos agrupamentos, a organização do tempo de sua realização, sugerindo os modos de organização pedagógica, como os projetos e as sequências didáticas.

Neste sentido, para ilustrar esta sugestão dos autores será considerada a proposta de sequência didática sugerida no PNAIC, segundo os autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 82),

que a define como “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual oral ou escrito”.

Estes autores sugerem um esquema da sequência didática que é composta de etapas distintas, mas também, articuladas e interdependentes, como serão descritas a seguir:



1. *Apresentação de uma situação:*

- a) Projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito (escolha do gênero, define-se a modalidade: se é oral ou escrito; para quem ele é produzido, a forma que terá a produção (se para rádio, televisão, papel, jornal etc.), em que local de circulação e quem participará da produção);
- b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (Reconhecimento do gênero selecionado): pesquisa sobre o gênero, leitura de textos do gênero, sua função social; seu conteúdo temático (de que área se trata); sua estrutura composicional (características, tipologia predominante); seu estilo (análise linguística);

2. *A primeira produção:* pode ser feito um esboço geral de acordo com o que foi definido na apresentação da situação (pode ser realizada individualmente ou coletivamente), realizando a prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

3. *Módulos:* trabalha-se os problemas que aparecem na primeira produção, reescrita do texto produzido, fornecendo ao aprendiz os instrumentos necessários para superá-los,

com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.

Portanto, nos módulos trabalham-se problemas de níveis diferentes: a) observar a representação da situação de comunicação (identificação dos contextos de produção (finalidade, circulação, suporte) e das características do gênero (por exemplo: se foi uma entrevista, com está a ordem da P (perguntas)-R (respostas); b) linguagem tratada no texto: julgar a adequação de um texto aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina, coerência e coesão; c) a linguagem técnica: compreender de modo efetivo a organização do gênero estudado (estudo do título do texto e de suas partes); d) as questões ortográficas, as quais deverão ser tratadas ao final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais.

4. *Produção final*: Versão final, onde se podem avaliar as noções que o aprendiz pôs em prática a partir das intervenções realizadas nos diferentes módulos (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83-100).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 92) apontam ainda alguns pontos importantes para compreensão às especificidades da sequência didática, dos quais destacamos: Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento e o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação. Com relação ao primeiro ponto, destacamos as escolhas pedagógicas, que os autores colocam e afirmam que este procedimento pedagógico “inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem”.

Quanto ao segundo ponto, a modularidade é considerada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), como princípio geral da sequência didática e “este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

Outro aspecto a considerar no processo de produção textual, é a questão da revisão e da reescrita textual e como este estudo objetiva analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos numa produção escrita, é imprescindível que nos reportemos ao processo de revisão textual, que consiste num “conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (BRASIL, PCN, 2001, p. 80).

Para realizar esse processo de revisão, é preciso lançar mão dos princípios da avaliação formativa¹⁰, para tanto é fundamental fazer um levantamento da natureza dos desvios que se apresentam no texto e planejar intervenções para que o aluno avance nos seus conhecimentos.

Diante desse diagnóstico, o professor deve selecionar em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem mais, para que a correção seja realizada paulatinamente, e não, tratar de todas as dificuldades ao mesmo tempo. Ou seja, é preciso definir qual será o foco da intervenção: Na coerência da apresentação do conteúdo? Nos aspectos coesivos? Na pontuação? Ou na ortografia?

Brandão (2006) defende que o processo de revisão textual deve ser tomado como objeto de ensino e que o professor necessita planejar situações interventivas para uma melhor sistematização deste momento, fundamental para uma boa escrita. Para a referida autora “revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito” (BRANDÃO, 2006, p.120).

Nesta direção, ela nos chama a atenção para que este processo seja realizado deste cedo pelos aprendizes:

Desde a educação infantil, já é possível começar expondo as crianças a situações em que o professor realize revisões na presença de seu grupo, ou mesmo com ajuda dele. Agindo desta forma, o professor estará, desde cedo, contribuindo para a formação de uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito (BRANDÃO, 2006, p.123).

Ainda neste contexto de revisão textual a referida autora aponta alguns aspectos que ela considera fundamentais num processo de reescrita textual:

Um deles é, sem dúvida, o “sentido do que foi escrito”, que por sua vez, envolve a revisão da organização sequencial das ideias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambiguidades e a pontuação. Uma outra possibilidade de revisão diz respeito às questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados a configuração espacial e organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor (es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido(BRANDÃO, 2006, p.124-5).

¹⁰Na avaliação formativa é fundamental a realização do diagnóstico, visando ao planejamento das estratégias para que os aprendizes avancem. Esta concepção de avaliação foi discutida no tópico anterior.

Neste contexto, precisamos nos reportar a concepção de desvio que adotamos ao revisar um texto, pois, tradicionalmente, no contexto escolar, o desvio é considerado negativamente no processo de ensino e aprendizagem, já que geralmente se estabelece um padrão de respostas e se estas não corresponderem ao que foi predeterminado, revelam o não saber do aluno:

Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não- saber do(a)aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que associado ao saber, e se revela quando a resposta do (a) aluno (a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidas como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem diálogo, enfim demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAM, 2003, p. 15).

Esta perspectiva de desvio traz subjacente uma concepção de avaliação, que objetiva a seleção, a classificação e a hierarquia de saberes. Portanto, uma prática avaliativa que pode silenciar as pessoas, desvalorizando seus conhecimentos e desrespeitando suas culturas, limitando as relações dialógicas, conseqüentemente pouco contribui no avanço do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a autora enfatiza que:

a classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias ou insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição de heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada (ESTEBAM, 2003, p. 16).

Deste modo, estas práticas avaliativas não coadunam com uma proposta pedagógica comprometida com a diversidade, com a inclusão e com um projeto de construção coletiva e apesar de alguns avanços no discurso dos educadores, a tendência que ainda prevalece em muitas escolas brasileiras são práticas em avaliação de aprendizagem, muitas vezes, realizadas com objetivo meramente burocrático, autoritário e seletivo, sem levar em consideração às especificidades, os saberes, a história de vida de seus educandos.

Para Estebam (2003, p. 21), o erro poderá ser o indicador de novas informações e suscitar novas perguntas sobre o processo não só da aprendizagem, mas também do ensino, afirmando que:

O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando esse saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem-estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina.

Neste contexto, o professor precisa compreender o que o aluno já sabe e o que ele ainda não sabe no sentido de ressignificar sua prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento do seu potencial, criando junto à equipe da escola formas de apoio e alternativas para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Faz-se necessário considerar a heterogeneidade da turma, considerar que os alunos têm saberes diferentes, pressupõe deste modo se ancorar numa concepção de ensino, de avaliação, de língua, de texto e conseqüentemente de produção textual que possibilitem que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados e modificados.

Deste modo, é importante considerar que o texto “mal escrito” aparece como objeto sobre o qual os alunos podem pensar e tentar melhorá-lo com a mediação do professor, para que eles se tornem mais autônomos, competentes e críticos na sua própria produção textual. Lerner (2002) chama atenção sobre um aspecto importante no que diz respeito à correção de textos produzidos pelos aprendizes, afirmando que é um direito deles corrigirem seus próprios textos e que só assim se tornarão praticantes autônomos e competentes na escrita:

Se, por outro lado, o aluno tem a obrigação de escrever diretamente a versão final dos poucos textos que elabora se não tem direito a apagar, nem a riscar, nem a fazer rascunhos sucessivos; se também não tem direito a revisar e corrigir o que escreveu, porque a função de correção é desempenhada exclusivamente pelo professor, então como poderá ser um praticante autônomo e competente da escrita? (LERNER, 2002 p. 37)

Para tanto, é fundamental o processo de interação entre os alunos, a troca de ponto de vista no cotidiano de sala de aula, pois o processo de produção textual envolve várias capacidades e segundo Bonini e Rojo (2002), permanece ainda nas escolas, tanto no ensino fundamental e médio, a prática de produção textual, baseada nos seguintes elementos:

- a) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;

- b) o texto literário como o modelo padrão(muitas vezes, por que, em uma metodologia predominantemente prescritiva, é a única forma de conferir ao texto algum valor enunciativo)
- c) a técnica de desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivando ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada na correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas (apud ROJO, 2008, p. 83-4).

Entre todos estes elementos citados pelos autores, muitas vezes, observa-se que, no contexto escolar, o foco de correção é a ortografia. Nesse espaço, reflete-se muito a difusão da gramática tradicional fundamentando a língua escrita, com argumentos para se acreditar que existe uma única maneira correta de se usar a língua. A escola deve trabalhar com a norma culta, mas ela precisa lembrar de que existem outras variedades linguísticas e que naturalmente vão estar presentes na fala e na escrita dos aprendizes, considerando-as como ponto de partida.

Para Fiorin (2002, p. 19):

A conjunção do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume uma só forma: a do uso correto da língua. Na maioria dos casos, é esse o único que vai ser estudado e difundido pela escola, em detrimento de um conhecimento mais amplo da diversidade e variedade dos usos linguísticos.

Weisz (2002) assevera que uma intervenção clássica do professor frente aos desvios dos alunos é a correção, com o famoso “tá errado” de vermelho. Ele afirma que essa intervenção não é a única, nem a mais importante, mas é a que mais preocupa o professor, posto que ele acredite que sua função, nessa situação de aprendizagem, é de ensiná-los a substituir respostas erradas por respostas certas, sem refletir sobre a natureza do desvio. Essa é uma intervenção pautada numa concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos da aprendizagem.

Essa mesma autora sugere outra visão de correção, que chama de informativa, conforme sua citação, em que:

Carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno a ser feita dentro da situação de aprendizagem. O professor a realiza durante a própria situação de produção, levantando questões que ajudem o aluno a perceber certas incorreções ou simplesmente apontando diretamente uma incorreção que, segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que lhe está sendo oferecida (WEISZ, 2002, p. 84).

Os estudos de Ruiz (apud, OLIVEIRA, 2010) apontam outros tipos de estratégias de correção de texto, as quais são denominadas como: indicativa, resolutiva, classificatória e correção textual-interativa.

A correção indicativa diz respeito às marcas que são apontadas pelo professor no texto (no corpo ou na margem) do aprendiz indicando o que ele precisa modificar sem intervir nesta mudança, neste caso, como assinala Oliveira (2010, p.39), “a intervenção docente limita-se apenas a indicar o erro, ele altera muito pouco. No geral o que ocorre são as correções ocasionais no que diz respeito aos erros ortográficos e lexicais”.

A estratégia de correção resolutiva, consiste no professor corrigir todos os desvios, apresentados no texto, reescrevendo palavras, frases e período inteiros. O professor neste tipo de estratégia reflete sobre o texto e escreve a forma alternativa ao que ele considera problemático, as quais poderão estar no corpo, na margem do texto ou também no pós-texto. Já a correção classificatória diz respeito a uma classificação dos desvios através de uma simbologia construída pelo professor que o aprendiz precisa conhecê-la para na maioria das vezes sozinho identificar os desvios e corrigi-los. Segundo Oliveira (2010, p.41),

É comum que o professor sugira que ele corrija, sozinho, seus erros. Esse tipo classificatório de correção pode apresentar símbolos que pertencem a um conjunto específico de símbolos metalinguísticos que podem ser utilizados pelo professor.

Finalmente, a estratégia de correção textual-interativa “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem. São escritos na sequência do texto (pós-textos). Tais comentários efetivam-se na forma de pequenos “bilhetes”(OLIVEIRA, 2010, p.42). Esta estratégia de correção é considerada por Ruiz (apud, OLIVEIRA, 2010) como textual-interativa, pela razão de o professor interagir com o aluno, ressaltando seu caráter dialógico e interacional. Deste modo o professor não somente assinala, indica ou classifica

o desvio ao aprendiz, ele descreve-o e apresenta possibilidades de melhoria no texto realizado pelo mesmo.

Esta estratégia de correção apresenta indícios de “um olhar” para o desvio relacionado a uma prática avaliativa em busca de novos sentidos, indicando outros caminhos, outras possibilidades que pode nos desafiar em buscar alternativas para o processo de ensino e aprendizagem. Nesta concepção de avaliação como prática de investigação, e não mais só classificação, “as conclusões devem ser relativizadas e continuamente interrogadas, de que é preciso procurar entender a lógica do outro, de que a diferença sinaliza novas possibilidades” (ESTEBAM, 2003, p. 20).

Concluimos o capítulo de escrita com observações sobre a avaliação, porque queremos analisar as concepções e práticas avaliativas do professor diante dos desvios dos alunos na produção textual escrita para identificarmos quais os desafios e quais os avanços já presentes em sala de aula que consideram o complexo fenômeno da produção escrita.

2. METODOLOGIA

Este estudo pressupõe uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa alicerçada nas possibilidades de analisar a concepção e a prática avaliativa do professor frente aos desvios dos alunos no processo de produção textual escrita. A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal de João Pessoa, com uma professora que lecionava o 2º ano no Ciclo de Aprendizagem.

É importante destacar que a dimensão qualitativa desta pesquisa se revela na forma como foram coletados os dados e as informações, através de uma aproximação com os sujeitos, no espaço onde atuam como educandos ou como educadores, para os quais será dado um retorno das primeiras conclusões, e com os quais poderá continuar as reflexões sobre o tema, com base na própria prática que vivenciam na escola.

Deste modo, fomos até a escola escolhida para realizar a pesquisa, a qual já conhecia alguns profissionais que trabalhavam nela, inclusive a professora que lecionava na turma onde foram coletados os dados, considerada como uma boa alfabetizadora, que neste estudo será chamada de Patrícia. A referida professora é bastante experiente, trabalha com os anos iniciais há mais de vinte anos, graduada em pedagogia, efetiva na rede municipal de ensino de João Pessoa e participou dos Programas de Formação Continuada: PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores- ano 2000), Pró-Letramento (2007) e estava participando durante o período em que foi realizada a pesquisa, do PNAIC.

Conversamos com a diretora e a orientadora, falamos sobre o objetivo da pesquisa e entregamos o documento carta aceite da gestora, para a permissão da realização da pesquisa na escola. Em seguida, conversamos com a professora Patrícia retomando uma conversa que tivemos anteriormente sobre o projeto de pesquisa e a possibilidade de sua participação. Ela também leu a sua carta aceite, assinou o documento e discutimos sobre os instrumentos que seriam aplicados durante a pesquisa, marcando a data da entrevista.

A metodologia qualitativa apresenta uma riqueza de possibilidades na utilização de instrumentos para a coleta de dados. Portanto, neste estudo, os instrumentos utilizados foram: entrevista gravada em áudio, uma observação em sala de aula durante uma produção textual (duração de quatro horas) e cópias das produções escritas do caderno de dois alunos. A partir desses dados analisamos as condições de produção textual realizada pelos discentes bem como

as marcas de avaliação realizada pela docente durante e após o processo de produção textual dos alunos, delineando assim o contexto.

A entrevista foi o primeiro instrumento a ser realizado, pois esta técnica possibilita a interação entre pesquisador e pesquisado. Certamente, as informações fluirão se for estabelecido um clima de confiança mútua, favorecendo o diálogo entre o entrevistado e o pesquisador/entrevistador.

Na entrevista foram abordadas questões relacionadas à prática avaliativa dos docentes junto à produção de texto dos alunos, tais como: Como você planeja uma atividade de produção textual? Quais os critérios que você utiliza para correção das produções textuais dos seus alunos? Quais as principais dificuldades que você observa nos textos dos seus alunos? Que encaminhamentos você realiza após detectar estas dificuldades? Que dificuldades você sente para realizar suas intervenções na produção textual dos seus alunos?

Através das questões elaboradas acima a professora pôde colocar a concepção que está subjacente a sua prática pedagógica a nível do discurso, dando possibilidade de fazermos o contraponto com sua prática efetiva na sala de aula, quando comparada à observação em sala e aos registros do caderno dos alunos. No decorrer da entrevista a professora mostrou-se tranquila para responder as questões, falando com entusiasmo da sua prática, mas especificamente do processo de produção textual, pontuando as possibilidades e os desafios.

Após a entrevista foi realizada a observação da aula de produção textual com duração de quatro horas e seu registro tomou como base um roteiro constando alguns dados gerais, entre eles: data, nome da escola e do professor (nomes fictícios), nome da turma, número de alunos, além de alguns critérios, tais como: descrever as etapas da proposta da professora para realizar a produção do texto com os alunos; descrever os encaminhamentos e as intervenções realizadas pela professora durante e após o processo de produção textual.

Para realizar a observação, chegamos bem cedo à escola e a professora Patrícia já se encontrava na sala de aula. Pedimos licença e cumprimentamos os alunos e a professora com um bom dia e recebemos de volta um “BOMMM DIAAA” bem caloroso dos alunos. Fomos apresentadas por ela aos alunos. Ela explicou sobre a nossa presença naquela manhã na sala e alguns nos olharam com curiosidade, mas logo se acostumaram e começaram a se aproximar, mostrando as atividades e perguntando: “Tia é assim que faz”? “Tá certo, Tia”?

Durante todo o tempo dedicado a observação, realizamos anotações sobre o que ocorreu na sala de aula, especialmente relacionado a atividade de produção textual, tanto as intervenções da professora, como a reação dos alunos diante deste desafio.

Os critérios utilizados para a análise dos dados coletados foram definidos à luz dos critérios apresentados pelo PNAICno que diz respeito às condições de produção textual. Esses documentos encampam a concepção sociointeracionista de língua, a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, e a concepção de avaliação diagnóstica, formativa e inclusiva.

Estes critérios foram definidos considerando os direitos de aprendizagens (conhecimentos ou capacidades que os aprendizes devem consolidar em cada ano do ciclo de alfabetização), relacionado ao eixo de produção de textos escritos e constam as palavras: Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C), como indicativos da progressão dos conhecimentos e capacidades sugeridas para este ciclo. Eis o quadro dos direitos de aprendizagem sugerido pelo PNAIC:

Quadro 01

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Caderno do 3º ano, Unidade I do PNAIC, p. 32.

Portanto, a prática docente foi observada considerando os direitos de aprendizagens e as capacidades apresentadas no quadro acima e especificamente quanto às condições de produções de um texto, deixando claro seu contexto de produção, respondendo deste modo às seguintes questões: Qual gênero o aluno produzirá? Para que produzirá (o objetivo do texto)? Para quem (destinatário)? Onde o texto circulará?

Em relação a avaliação buscamos observar se a docente considerou alguns aspectos relacionados à avaliação formativa, tais como: Como avalia os saberes construídos (conhecimentos prévios) e em construção? Quais os encaminhamentos que serão dados durante e após o processo de produção textual (realiza revisão textual?) e quais as marcas de correção realizadas pela docente?

Outro aspecto a considerar no processo de produção textual é a questão da revisão e da reescrita textual que o PNAIC coloca como direito de aprendizagem e podemos identificá-lo ainda no quadro acima, porém este aspecto não é exemplificado ou explorado, no sentido de promover uma reflexão sobre as práticas de rescrita textual. Deste modo, podemos considerar que o material do programa não traz uma sistematização e uma orientação para que o professor possa tomar como base, para o aperfeiçoamento de sua prática.

Assim, é imprescindível que o professor realize o registro de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, no sentido de sistematizar as suas dificuldades e seus avanços, objetivando planejar intervenções didáticas que possibilitem o desenvolvimento do processo de produção escrita, desde os aspectos linguísticos, como os aspectos sociocomunicativos que caracterizam um determinado gênero textual.

A partir dos instrumentos utilizados, esperamos explorar o nosso objeto de estudo em toda a sua complexidade. O objetivo é, portanto, através destes instrumentos, identificar e analisar as concepções e as práticas de avaliação subjacentes aos objetivos de ensino da docente, comparando com as diretrizes da formação continuada do PNAIC.

Por essa razão, a pesquisa se aproxima dos pressupostos da dialética, ao utilizar como suporte metodológico: a realidade como ponto de partida e referência durante o processo investigatório e a análise do contexto histórico-político, sociocultural e econômico, considerando-se os conflitos e as contradições que caracterizam o objeto de estudo. A pretensão é de que os resultados da pesquisa contribuam para aprofundar a reflexão sobre a avaliação do professor no processo de produção textual escrito.

3.A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS DISCENTES DO CICLO DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Neste capítulo trataremos da análise dos dados da pesquisa realizada numa escola da rede de ensino do município de João Pessoa, mas precisamente com uma professora que lecionava numa turma do 2º ano do Ciclo de Aprendizagem, como foi mencionada anteriormente no capítulo da metodologia. São resultados e reflexões a cerca da análise de uma entrevista com a referida professora, uma observação em sala de aula durante uma produção textual com os alunos e dos registros de produção escrita do caderno de dois alunos.

Portanto as análises que são proferidas a seguir dizem respeito somente aos momentos da pesquisa citados acima e não tem com pretensão analisar a prática pedagógica da professora pesquisada em sua totalidade.

3.10 Discurso da Professora e o Contexto de Produção Textual

Como já foi apontado por alguns autores como Bronckart (2003), Martelota (2011), PNAIC (2012), toda situação de escrita (seja para avaliar ou não) deve ser contextualizada, com significado para o aluno e adequada a situação de produção sociocomunicativa, considerando a diversidade de gêneros textuais que mediam a interlocução entre os sujeitos numa determinada sociedade ou grupos sociais. Neste sentido a professora pesquisada durante a entrevista, a partir da pergunta: Como você planeja uma atividade de produção textual escrita? Relata na sua fala a importância de trabalhar no processo de produção com a diversidade de gêneros textuais, ressaltando também o contexto de produção,

Primeiro a gente trabalha com a questão da leitura, que é fundamental, com a diversidade de gênero, de textos, depois que eles passam por todo um processo de conhecimento do que seja a diferenciação de textos, de produção de texto, de forma lida, com a etapa das leituras é que começo a introduzir o processo de produção escrita, não só escrita, mas também oral, trabalho primeiro a questão da oralidade para desenvolver com as crianças que não estão totalmente alfabética, eu sou a escriba, mas a produção oral vem deles, o encadeamento do desfecho das histórias criadas, inventadas vem deles e eu fico com a questão dos registros escritos e os demais alunos, eles vão seguindo, por exemplo: se numa semana, eu prefiro trabalhar a produção de texto, por semana, eu tenho como introduzir numa segunda-feira, as técnicas de escrita de um bilhete, 1º ler bilhete, tem todo um processo de etapas a serem vencidas, né? Depois saber se algum já teve a experiência deter

escrito um bilhete, ou participou com um adulto escritor, onde ele possa demonstrar pra criança, às vezes a gente se surpreende, algumas crianças até sabem, já tiveram experiência no 1º ano, que a professora já introduziu, digamos assim, porque o ideal é que ela introduza no 1º ano, para que eles não cheguem totalmente sem conhecimento do que seja a produção escrita, se ela fez isso, alguns alunos já dominam a produção de um bilhete ou outros gêneros textuais. Depois a gente lê, demonstrando, mostrar através da lousa, fazer a exibição da estrutura de um texto, a quem se destina aquele texto, quem assina o conteúdo da mensagem. Depois de todas as etapas de 2 ou 3 dias e que agente começa a produzir, lá pra quinta ou sexta feira, pequenos bilhetes, pequenas mensagens para os coleguinhos de sala, porque a questão da escrita de um texto é muito cíclica, eu não posso vencer numa semana, eu preciso retomar em outras atividades de acordo com a necessidade da turma e das situações que vão acontecendo, as vezes eu preciso me comunicar com alguém da própria escola, eu aproveito aquele momento para uma retomada, daquele conteúdo, daquela produção de textual. A finalidade última do texto é que o leitor se aproprie que compreenda a mensagem e sempre trabalho: para que se escreve, porque se escreve e para quem escreve, pois o maior critério da gente é este, a preocupação com o produto final, quando o leitor possa se apropriar daquele texto e compreender a mensagem (Professora Patrícia).

No entanto, em outros momentos da entrevista a referida professora afirma que procura trabalhar com textos mais simples, pois acredita que os alunos não têm maturidade para realizar uma produção textual mais complexa, relatando que:

Procuro trabalhar com textos mais simples, as parlendas, as quadrinhas, é claro que eles precisam amadurecer esta questão da maturidade, para atingir a produção textual. Por isto, acho fundamental trabalhar a leitura, ela nos permite perceber muita coisa, tem que ser concomitante: o trabalho da leitura e da escrita, mas as intervenções é sempre trabalhar com as regularidades e irregularidades ortográficas., mas estou privilegiando a leitura, eu estou trabalhando a fluência agora e em momentos especiais, a gente vai trabalhando a escrita (Professora Patrícia).

Neste contexto, percebemos no seu discurso o receio em trabalhar com a diversidade textual, devido aos alunos ainda estarem no processo de aquisição da escrita alfabética e não estarem lendo fluentemente. Isto poderá ser um indicador da concepção de alfabetização tradicional, que ainda perpassa pelo discurso e práticas de alguns alfabetizadores, em que se acreditava que para introduzir a leitura e a produção de textos reais o aprendiz precisava ter o domínio do SEA, mas precisamente da relação grafema/fonema, numa abordagem linear.

Noutra direção Dolz e Sheneuwly (2004, p. 104) propõem a possibilidade em trabalhar com a diversidade textual, numa abordagem em espiral, especialmente em sequências didáticas, podendo explorar os mesmos gêneros em diferentes etapas de escolaridade dos aprendizes, adequando as suas necessidades e as finalidades de uso do gênero textual explorado. Segundo os referidos autores:

A uma abordagem linear, que encara o trabalho sobre textos narrativos como propedêutico para os textos informativos e argumentativos, opomos um procedimento que concebe a progressão das aprendizagens “em espiral”. Essa expressão remete a um ensino da diversidade textual de cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto (DOLZ e SHENEUWLY, 2004, p. 104).

Também para Lerner (2002), é necessário que sejam propostas situações de produção textual desde do início da alfabetização e centradas na construção de significados, com desafios para os aprendizes na composição de textos, mesmo que sejam oralmente com o professor sendo o escriba. Acrescenta ainda que a resistência dos professores em trabalhar com o processo de produção textual, antes dos alunos serem alfabetizados, decorre do fato destes superarem a tradicional separação entre a “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”:

A necessidade de superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido estrito” e “alfabetização em sentido amplo” ou, para dizê-lo com nossas palavras, entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”. Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação do ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso, já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino. Essa separação levoutambém a supor que o manejo do sistema alfabético é um requisito prévio para a utilização da linguagem escrita como tal, para a interpretação e produção de textos escritos correspondentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade (LERNER, 2002, p.40).

Outro aspecto que aparece na fala da professora é uma preocupação focada nas questões ortográficas no processo da produção textual, afirmando que “as intervenções é sempre trabalhar com as regularidades e irregularidades ortográficas”, ou seja, apesar de se considerar a importância deste aspecto na produção textual, os autores Dolz e Schneuwly (2004), afirmam que estas questões deverão ser tratadas ao final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais.

Sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhes seu devido lugar: um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Neste mesmo direcionamento, Moraes (2002) apesar de chamar a atenção para que não seja negligenciado o ensino de ortografia, no final do segundo ano e início do terceiro ano, quando os aprendizes estiverem com relativa autonomia para ler e escrever pequenos textos, afirma que:

Insistimos, contudo, que os alunos terão os seis anos finais do ensino fundamental para continuar aprendendo ortografia e que, portanto, não cabe, no primeiro ciclo, exagerar na dose e, muito menos, penalizar (reprovar, excluir) ao final do ciclo crianças com dificuldades ortográficas (MORAIS, 2002, p. 163).

Portanto, afala da professora, dá indícios de algumas contradições, com a coexistência de dois discursos, ora de uma concepção de alfabetização mais tradicional, quando menciona a falta de maturidade dos aprendizes para o trabalho com a diversidade textual e focando os aspectos ortográficos, ora de uma concepção sociointeracionista de língua e alfabetização numa perspectiva de letramento, quando considera, na sua fala, a necessidade do trabalho no processo de produção com a diversidade textual e seu contexto de produção, contemplando, assim, o 1º direito de aprendizagem proposto pelo PNAIC, no quadro referente à produção de textos escritos. Ao observar essa dualidade, vê-se a prática docente como um processo: as concepções são reconstruídas e o discurso da professora acaba transitando entre estas duas concepções.

3.2O Discurso da Professora e os Critérios Avaliativos no Processo de Produção Textual

Na entrevista a professora relatou que os critérios adotados por ela na correção das produções textuais de seus alunos dependem de cada texto, enfatizando que especialmente nesta fase onde os aprendizes se encontram, ou seja, na apropriação do sistema de escrita, suas produções ainda são muito elementares, segundo ela:

Como eles ainda estão na fase da apropriação do sistema de escrita, a escrita está muito incipiente, a questão da coerência e da coesão, deixa muito a desejar e os primeiros textos, eles estão muito voltados ...como eles estão neste caminho do SEA, eles buscam sempre assim verbalizar e demonstrar através de desenhos e ilustrações....tem critérios que utilizo de forma individual, de grupos e também no coletivo, tem intervenções que são diretas, que são necessárias e tem outras que a gente busca que o aluno reflita, que ele busque entender, se aquilo está dentro do padrão, de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula, se ele não está fugindo da questão de se direcionar ao leitor (Professora Patrícia).

Neste relato, a professora aponta para uma postura reflexiva na intervenção dos textos dos aprendizes, buscando respeitar suas necessidades e atender à diversidade de possibilidades que possam contribuir para o avanço das capacidades inerentes ao processo de produção textual. Nesta direção, ela relata também que realiza algumas técnicas de reescrita dos textos, mas afirma que prefere trabalhar mais no coletivo:

Fazemos algumas técnicas de reescrita do texto, mas na minha sala eu prefiro trabalhar no coletivo, a gente seleciona um ou dois textos no anonimato, sem dizer quem produziu e a gente traz para turma avaliar, isto ajuda muito, eu percebo que na minha prática ajuda muito mais do que eu trabalhar isoladamente. Muitas vezes quando você vai interferir diretamente com o aluno, você aborda de uma forma mais contundente, ele se retrai um pouco, mas quando você traz pro coletivo, até ele mesmo no final da reescrita, ele mesmo se apresenta: “fui eu professora que escrevi”. É mais espontâneo, você trazer, por ex: eu gosto muito de trazer para trabalhar na lousa as dificuldades pra gente discutir e refletir em sala de aula, porque foi escrita daquela forma, se alguém faria de forma diferente, também dou minhas sugestões, é preciso que eu também coloco a minha forma de trabalhar e do que é o correto, se eu fizesse desta forma, não ficaria melhor? É interessante a gente mostrar na prática, né? Mas é o que a gente mais faz, sair pesquisando, eu uso também dicionário, gosto muito de dicionário pra fazer as correções, não só da semântica, mas também da ortografia (Professora Patrícia).

Dentro deste contexto percebemos que, no seu discurso, a prática interventiva da referida professora atende ao direito de aprendizagem relacionado à produção de textos escritos que constam no quadro do PNAIC, apresentado na metodologia deste estudo no que se refere mais especificamente ao 9º direito: Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita, em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejar os trechos seguintes. Como também aponta para uma perspectiva de avaliação formativa em que o desvio é visto como possibilidade de construção e reconstrução do que foi realizado.

Neste sentido, a avaliação assume o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem, com o professor revendo sua prática a partir das necessidades dos aprendizes, isto é reforçado por Hoffmann (1998, p. 22):

Referindo-se ao processo avaliativo com base nessa concepção de construção de conhecimento do sujeito como tentativa permanente de superação e abertura infinita a novas possibilidades de entendimento, percebe-se a importância de uma ação pedagógica problematizadora e favorecedora de obstáculos que provoquem o surgimento dos desequilíbrios como precursores de novos ensaios e erros, em busca de superação de tais obstáculos. À medida em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimentos.

No entanto, destacamos que a professora quando prioriza no seu discurso só a revisão textual coletiva deixa de trabalhar a autonomia com seus alunos no processo de produção textual, a qual é colocada como 10º direito de aprendizagem na proposta do PNAIC: Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; orientando que este direito precisa ser introduzido e aprofundado, já no 2º ano do Ciclo de Alfabetização.

Outra questão abordada na entrevista foi com relação à concepção da professora sobre os desvios dos aprendizes na produção textual escrita. Quanto a este aspecto ela relata que:

O erro pra gente é um elemento que a gente tem pra ver em que hipótese de escrita a criança está, não é um erro proposital, é uma condição que ela tem para desenvolver naquele momento, é aquela escrita que ela tem e com o passar das atividades, que a gente vai desenvolvendo em sala de aula. Eles vão, digamos assim se apropriando da forma correta de escrever. É uma questão de tempo, não se faz do dia pra noite, a gente tem que entender como processo, onde as capacidades que ela tem que desenvolver é um processo lento, não é algo que eu vá delimitar só no 2º ano, muitas vezes esta questão da escrita, da produção textual só vai se consolidar no 3º ou 4º anos, que vão enfatizar mais esta questão da produção de texto, mas o momento agora é fazer com que entenda que o erro é natural, que ele não se amedronte com aquilo, que não se intimide e que não bloqueie, que muitas vezes a forma como a gente intervém, sendo mais contundente com a criança, ela costuma travar na questão de querer escrever. É tanto que alguns dizem: “Não, professora, eu quero escrever só frases”, quando às vezes você está fazendo um texto em prosa, quando você está desenvolvendo com a turma um poema, tem toda uma estrutura textual diferenciada, mas eles dizem: -”Eu não sei fazer isto”, começa aquele conflito pessoal, você tem que ter paciência para não travar a criança de uma vez, muitas vezes ela não quer mais produzir, chega a dizer que não sabe e se acha incapaz. (Professora Patrícia).

Consideramos mais uma vez que no seu discurso a professora concebe a questão do desvio como parte integrante do processo de aprendizagem, apontando indícios de uma avaliação numa perspectiva formativa, que recomenda a correção formativa potencializando o aluno a redimensionar a sua produção, corroborando com Moraes (2012):

A avaliação numa perspectiva formativa, tal como muitos a defende hoje, só faz sentido se lutarmos o tempo todo por buscar coerência entre o que ensinamos e o que tratamos como objeto da avaliação. Diagnosticar sempre é o primeiro passo para praticar tal coerência. Daí que não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização “ir passando”, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em termos de progressos, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados (MORAIS, 2012, p.174).

3.3A Prática da Professora e o Contexto de Produção Textual

Na observação realizada na sala de aula, durante a produção textual escrita de uma lista de feira, a professora iniciou resgatando os conhecimentos prévios perguntando se os alunos conheciam uma lista, para que servia e onde podia encontrá-la. Foi explorando as listas que estavam na sala de aula: lista do alfabeto, lista dos animais que continha no alfabeto, lista com os nomes dos alunos, lista dos combinados de sala. Resgatou também sobre um passeio que os alunos fizeram numa praça (ação do projeto alimentação saudável), onde lá tinha uma feira com frutas e continuou perguntando: “Onde encontramos os alimentos? Na feira? No supermercado?” A professora explorou também a organização da feira (lista de compras), destacando os setores: carnes, frutas, legumes, entre outros.

Ainda como parte deste momento de contextualização, ela apresentou um poema: Dia de feira, de Maurício Veneza e pediu que os alunos lessem silenciosamente, depois um aluno leu em voz alta, em seguida todos leram o texto e finalizou ela mesma lendo o texto com ênfase, chegando ao riso dos alunos. Trabalhou também o significado do texto, explorando cada linha do poema.

Eis o poema *Dia de feira*:

(Maurício Veneza)

Montam barracas conversam, carregam caminhão.

– Alô, madame! Alô, moça bonita!

– Não aperta, senão o tomate grita!

– Alô, Dona Dora! Vamos lá minha senhora, compra tudo sem demora, que eu tô doido pra ir embora.

Através desta intervenção da professora, percebemos que ela explorou o contexto da situação de escrita, resgatando momentos significativos para os aprendizes, trazendo seus conhecimentos prévios, adequando a situação de produção sociocomunicativa, aspectos considerados fundamentais numa produção escrita fundamentada na concepção interacionista de língua, na perspectiva do alfabetizar letrando, concepções estas que o PNAIC adota como referencial teórico.

Em seguida, disse que tinha chegado o momento mais importante: a produção textual. Colocou os alunos para escrever em duplas, de acordo com os seus níveis de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (FERREIRO, 1988) chamando atenção para a estrutura do gênero lista e disse: “Faça de conta que sua mãe mandar vocês comprar estes gêneros alimentares”. Foi ditando os nomes dos alimentos (banana, macarrão, peixe, ovos, cenoura, batatinha, queijo, bolacha, sal e maçã) e disponibilizou o alfabeto móvel para as duplas que não estavam no nível alfabético.

Após a produção da lista, ela convidou os alunos a produzirem outro gênero textual: receita culinária, afirmando que os eles já conheciam sua estrutura e finalidade, pois já tinha trabalhado anteriormente. Foi uma produção coletiva, a professora foi a escriba e os alunos escolheram dois ingredientes da lista: maçã e banana, para escreverem uma receita chamada vitamina de frutas.

Nesta produção, os alunos foram ditando o texto e a professora foi escrevendo na lousa e eles escreveram em seguida nos seus cadernos. O processo de reescrita foi ocorrendo durante a produção. Observamos a importância do trabalho da professora com outro gênero textual, no caso aqui, a receita culinária, diversificando assim a prática de produção textual escrita.

3.4A Prática da Professora e os Critérios Avaliativos no Processo de Produção Textual

Durante a observação cada palavra que a professora ditava para os alunos pedia que olhassem a escrita do outro, que comparassem e observassem se estava faltando alguma letra.

Dando continuidade as intervenções, ela foi circulando em cada dupla, fazendo os aprendizes refletirem sobre os seus erros: letra maiúscula, omissão e troca de letras e as questões de ortografia. Também entreviui na dupla que ainda não está alfabética, que escreviam com o alfabeto móvel, mediando os conflitos, chamando a atenção para a troca e para os sons das letras. Após a escrita ela realizou as seguintes intervenções:

- a) Pediu para que os alunos corrigissem com os colegas, observando a escrita do outro;
- b) Chamou atenção de alguns alunos que trocaram letras, para eles reescreverem, pedindo para escreverem na frente da escrita anterior;

- c) Após este momento as duplas foram dizendo as palavras da lista de compras e a professora foi escrevendo no quadro, chamando atenção para algumas palavras que ela observou com troca e/ou falta de letras (ex: o aluno escreveu a palavra maçã, como maca, refletiu sobre o uso da cedilha afirmando ter o mesmo som de s);
- d) Solicitou que os alunos colocassem um título para o texto lista de compra e entregou uma folha em branco para que eles passassem a limpo e explicasse que este texto faria parte de um livro que os alunos estavam construindo dentro de um projeto realizado pela escola;
- e) Com os alunos não alfabéticos, que apresentaram dificuldades, a professora escreveu o título e as palavras, para eles reescreverem, e mesmo assim um aluno não fez como ela escreveu, mais uma vez ela foi junto dele, pediu para comparar, apagou as letras a mais, chamando a atenção para a relação grafema e fonema;
- f) Finalizou com o preenchimento de uma ficha avaliativa, em que constaram os objetivos propostos para a produção textual, com uma legenda: AD (apresenta dificuldade), EC (em construção) e C (construída). Esboçou também alguns critérios para avaliar a turma: a) Reconheceu que lista é um texto; b) Que tem função social; c) Explicaram sua estrutura; d) Revisam textos; e) Reescrevemos texto, aperfeiçoando-os.

Verificamos que a professora apresentou critérios de avaliação e consequentemente de correção e de reescrita utilizando momentos coletivos, em duplas e individuais de reflexões sobre a escrita dos alunos, focando a correção nos seguintes aspectos: se os aprendizes escreveram com letra maiúscula (onde é minúscula), omissão e troca de letras e as questões ortográficas.

Observamos também que o texto produzido pelos alunos neste caso está focado somente no SEA e dificulta avaliar aspectos fundamentais no processo de produção de textos escritos, tais como os direitos de aprendizagem sugeridos no PNAIC, mais especificamente: o 5º direito: Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos - I/A no 2º ano;o 6º direito: Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos- I no 2º ano; o 7º direito: Pontuar os textos favorecendo a

compreensão do leitor-I no 2º ano; e o 8º direito: Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas- I/A no 2º ano.

Sabemos que o gênero lista apresenta sua própria estrutura coesiva, delimitada pela semântica, como por exemplo, lista de animais que aparece apenas animais. Porém é necessário o trabalho com outros textos que exijam do aprendiz a prática de outros elementos coesivos. Assim sendo, alguns direitos de aprendizagem deixam de ser trabalhados com os aprendizes, se o foco permanecer somente no domínio do SEA.

Essa concepção de língua, em geral, está associada a uma concepção de aprendizagem de escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita), com práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Há apenas um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas, para se compreender o significado do texto e se os aprendizes ainda não sabem escrever convencionalmente, devem esperar pelo momento do domínio do alfabeto, para produzir textos. Espera-se que a diversidade de gêneros textuais com todos os recursos de textualidade esteja presente e seja incorporada mais intensivamente nas salas de aula.

3.4.1 As estratégias de correção da professora nos textos escritos por dois alunos durante a observação da prática de produção textual.

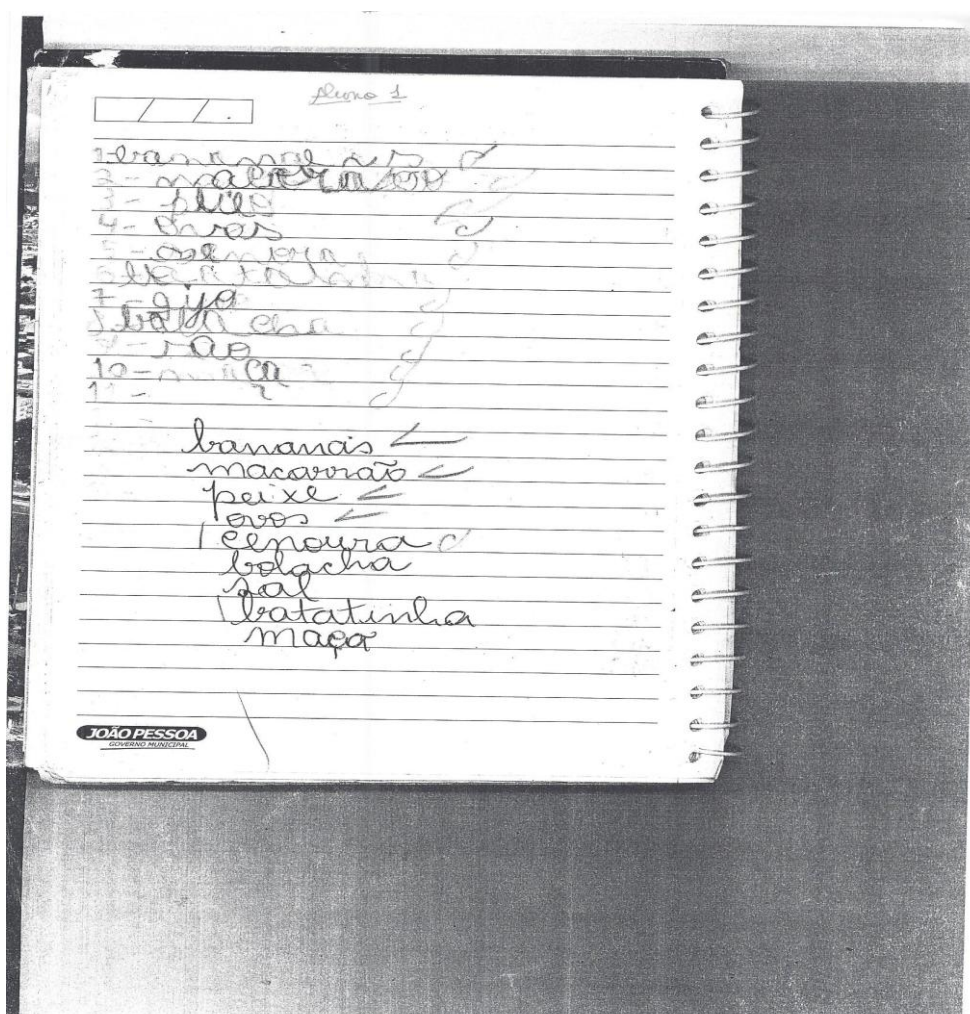
Aluno 01: João, aprendiz que ainda não estava alfabetizado.

Verificamos a partir das atividades realizadas no seu caderno, como também no seu desempenho durante a observação, que ele não conseguia realizar as atividades com autonomia e foi um dos alunos que estava no grupo dos que estavam trabalhando com o alfabeto móvel, no momento da produção do texto lista, realizada durante a observação.

Podemos observar nos textos de João a seguir, realizado em parceria com outro colega que a professora reescreveu sua lista, optando por uma estratégia de correção resolutiva, na qual consiste no professor corrigir todos os desvios, apresentados no texto, reescrevendo palavras, frases e período inteiro e outros colegas que não conseguiram acertar as palavras da lista com autonomia, escrevessem numa folha. Talvez a professora não tenha, naquele momento, pensando em outra possibilidade de correção do texto, visto a dificuldade do aluno em escrever com autonomia.

Neste tipo de estratégia, só o professor reflete sobre as dificuldades do texto, sem a participação do aluno, fundamental numa intervenção formativa. Em seguida, ela escreveu no quadro a lista para que João e outras colegas que não conseguiram acertar as palavras da lista com autonomia, escrevessem numa folha. Talvez a professora não tenha, naquele momento, pensando em outra possibilidade de correção do texto, visto a dificuldade do aluno em escrever com autonomia.

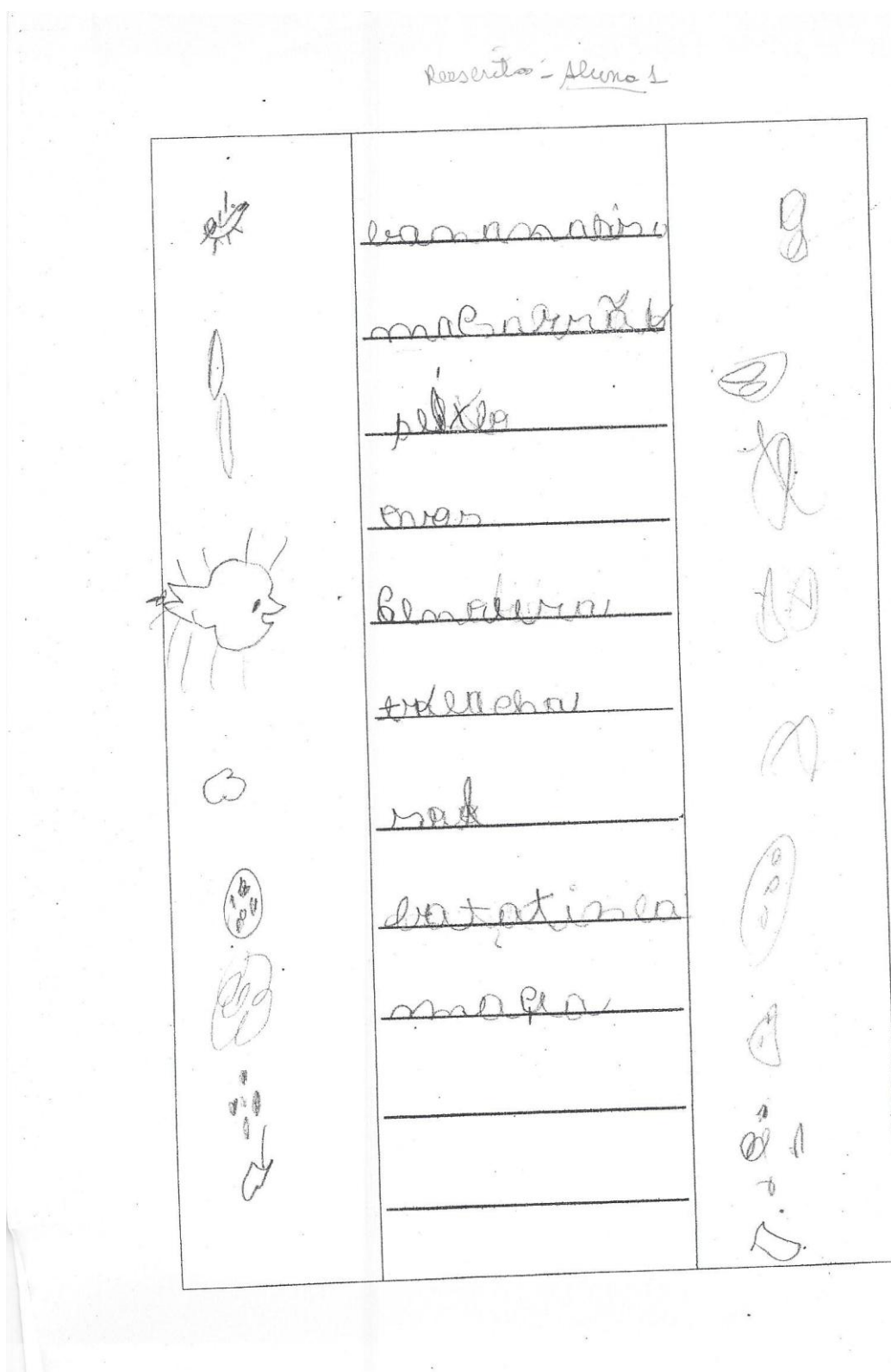
Texto 01: Aluno João



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Texto 02: aluno João

João realizou a reescrita, copiando do quadro.

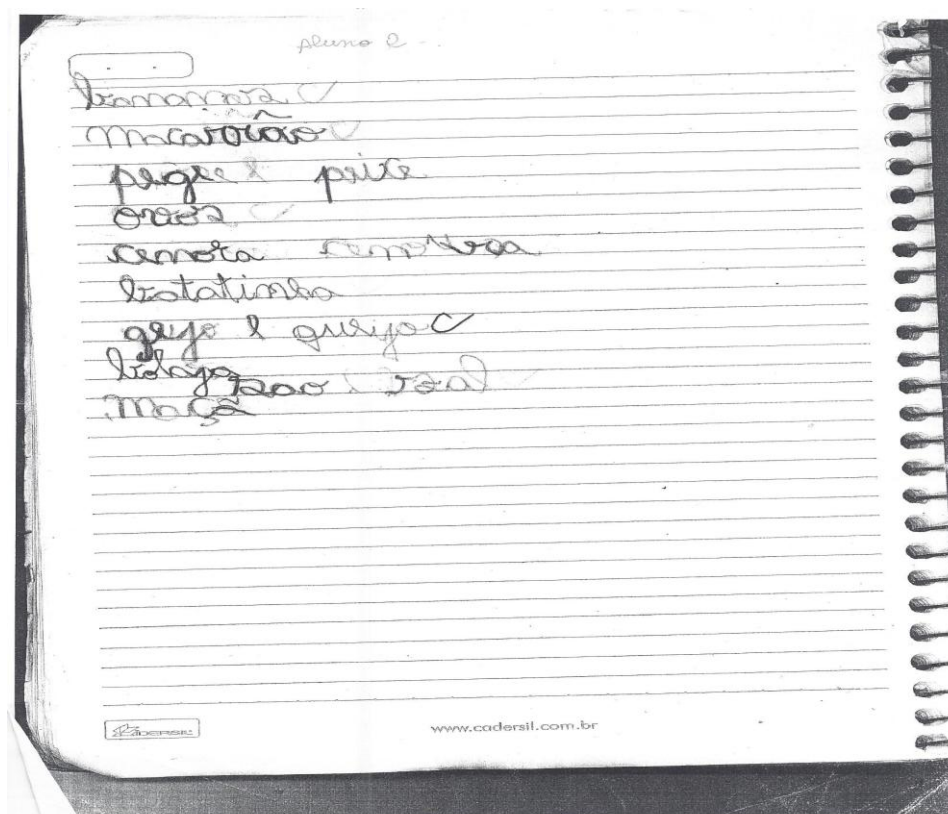


Fonte:
Arquivo da pesquisadora

Aluna02: Maria, aprendiz que já se encontrava alfabetizada e conseguia realizar as atividades com autonomia.

A seguir apresentaremos a escrita e reescritas de Maria e observamos que a própria aluna realizou a reescrita, com a intervenção da professora, quando oralmente chamou atenção para os erros que ela tinha realizado, fazendo-a refletir sobre eles. Nessa intervenção, podemos observar indícios da estratégia de correção textual interativa, pois apesar da professora não registrar por escrito suas observações sobre os problemas do texto, interagiu oralmente com a aluna, onde ambos, professor (interlocutor) e aluno (“escritor”) estão juntos refletindo e reelaborando o texto. Portanto, uma estratégia de intervenção que demonstra indícios de uma perspectiva avaliativa reflexiva, formativa.

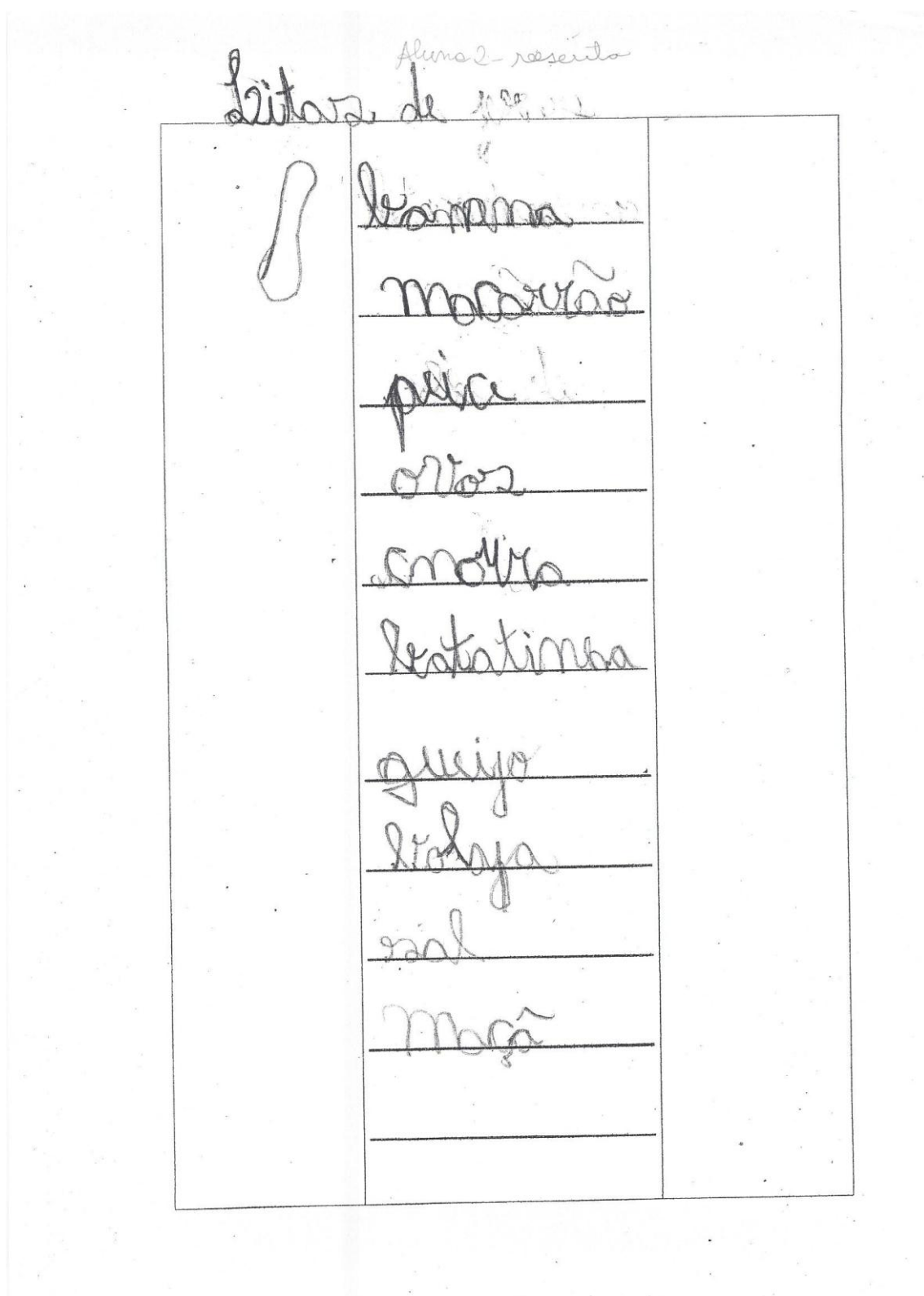
Texto 03: aluna Maria.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Texto 04: aluna Maria

Reescrita de Maria- 3º momento



Fonte: Arquivo da pesquisadora

3.4.2. O registro dos aprendizes nos cadernos e as estratégias de correção nas suas produções textuais.

Através do registro das atividades de dois alunos no caderno (uma deles se encontrava alfabetizada, enquanto o outro não) durante um mês de aula (26 de agosto a 24 de setembro de 2013), podemos constatar 40 atividades realizadas perpassando pelas várias áreas do conhecimento. Destas atividades, 07 delas foram referente à produção textual, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa e não observamos produção de texto escrito nas atividades dos outros componentes curriculares. Além do gênero textual lista, aparece a presença de outros gêneros textuais: bilhete, receita culinária, ficha pessoal, entrevista e aviso, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 02

Atividades desenvolvidas na sala de aula durante um mês (Fonte: Caderno dos alunos)				
Atividades de L. Portuguesa	Atividades de Matemática	Atividades de Ciências	Atividades de Geografia	Atividades de História
25 atividades (destas, 07 foram de produção textual)	03	07	03	02

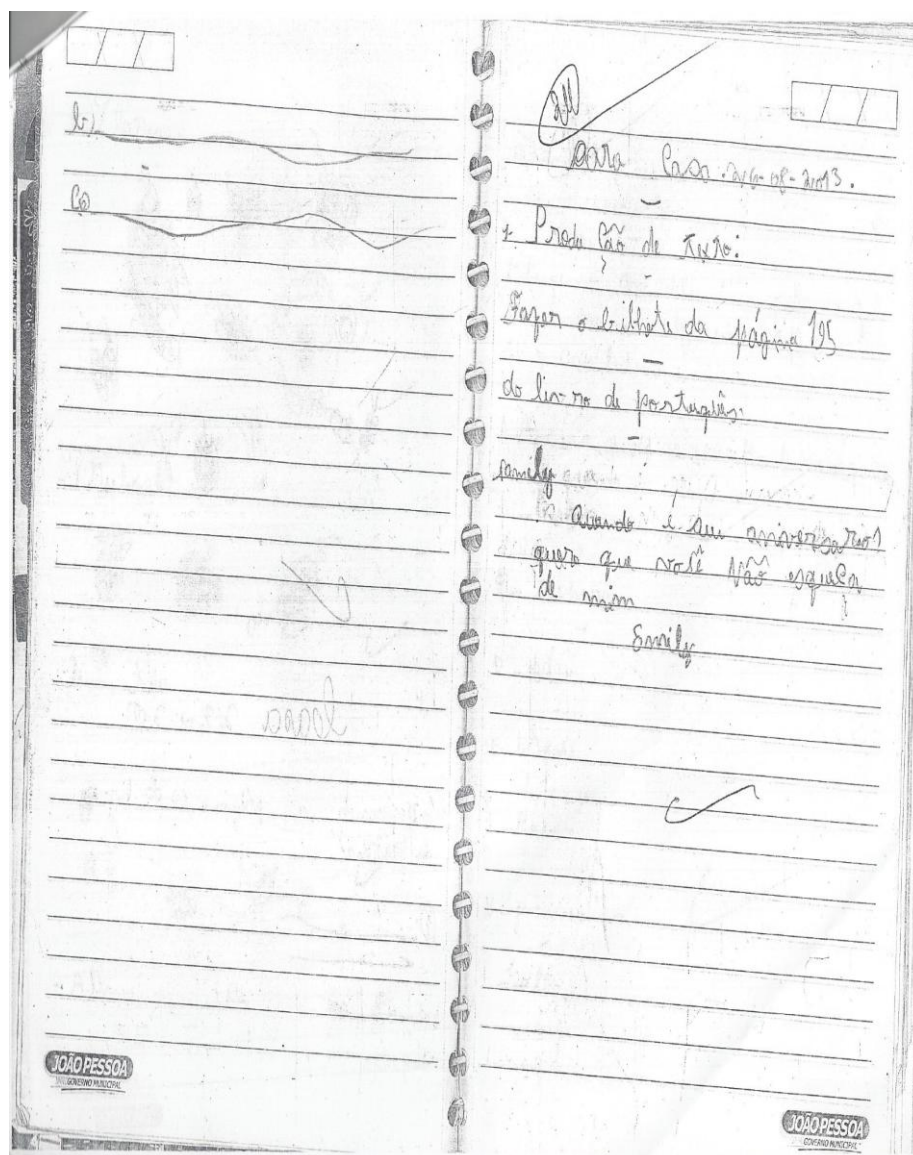
Entretanto, constatamos através do registro no caderno de dois alunos que a maioria destes gêneros textuais é trabalhada como tarefa de casa, os quais podem ser somente copiados do livro didático¹¹ pois o aluno que não estava alfabetizado apresentou escrita autônoma e não aparecem também outras versões dos textos, ou seja, momentos de reescrita ou de revisão textual no caderno dos alunos. Alguns textos apresentam as marcas da correção indicativa: o

¹¹ Solicitamos o livro didático que a professora trabalhou com os alunos, porém este não traz nenhuma das atividades que foram pedidas aos alunos e escrita nos seus cadernos.

professor destaca os desvios cometidos pelos alunos com a sua marca, com caneta colocando as letras e as palavras corretas, como veremos a seguir.

A produção do bilhete foi uma atividade para casa, que tinha o seguinte enunciado: Fazer o bilhete da página 195 do livro de Português. Não sabemos se foi uma cópia do referido livro ou se foi uma produção realizada pelos alunos. Quanto às intervenções realizadas pela professora, só uma marca de “certo” e um visto para a aluna que realizou a tarefa considerada correta pela professora e não registrou nada para o aluno que não a realizou.

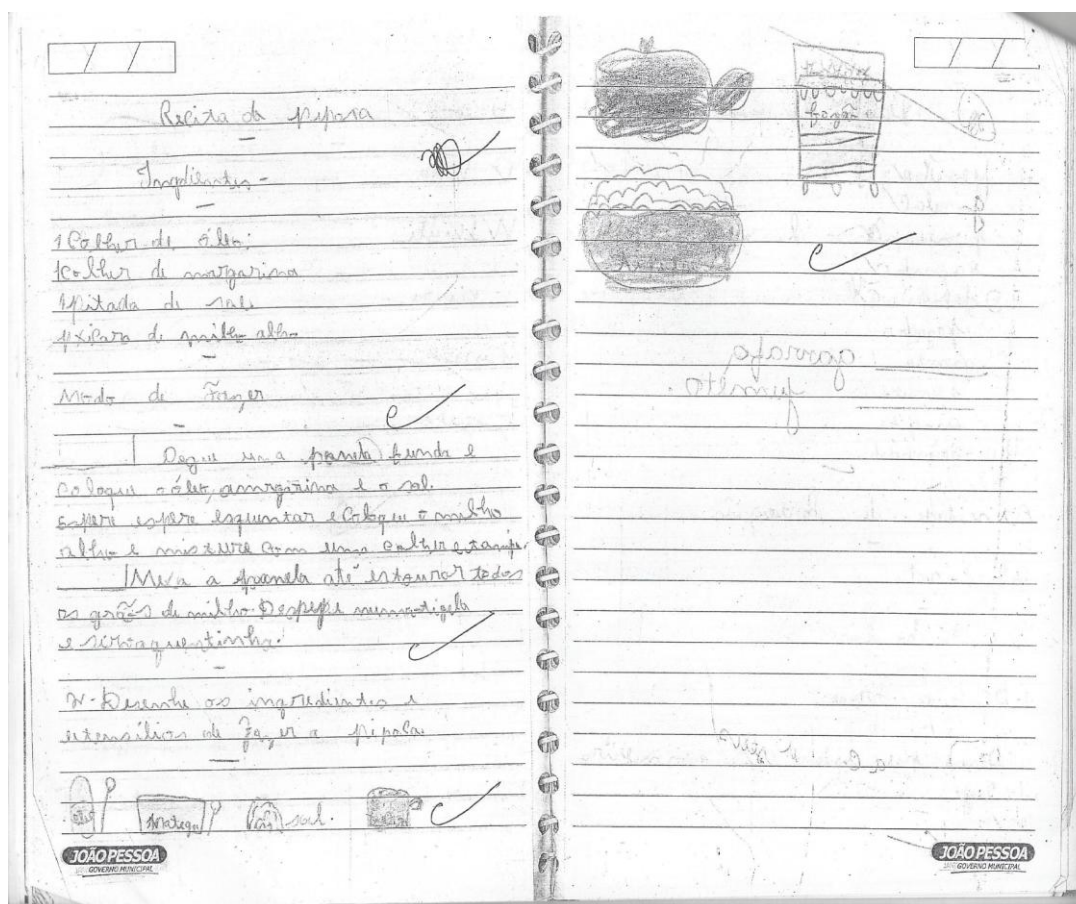
Texto 05: aluna Maria



Fonte: Arquivo da pesquisadora

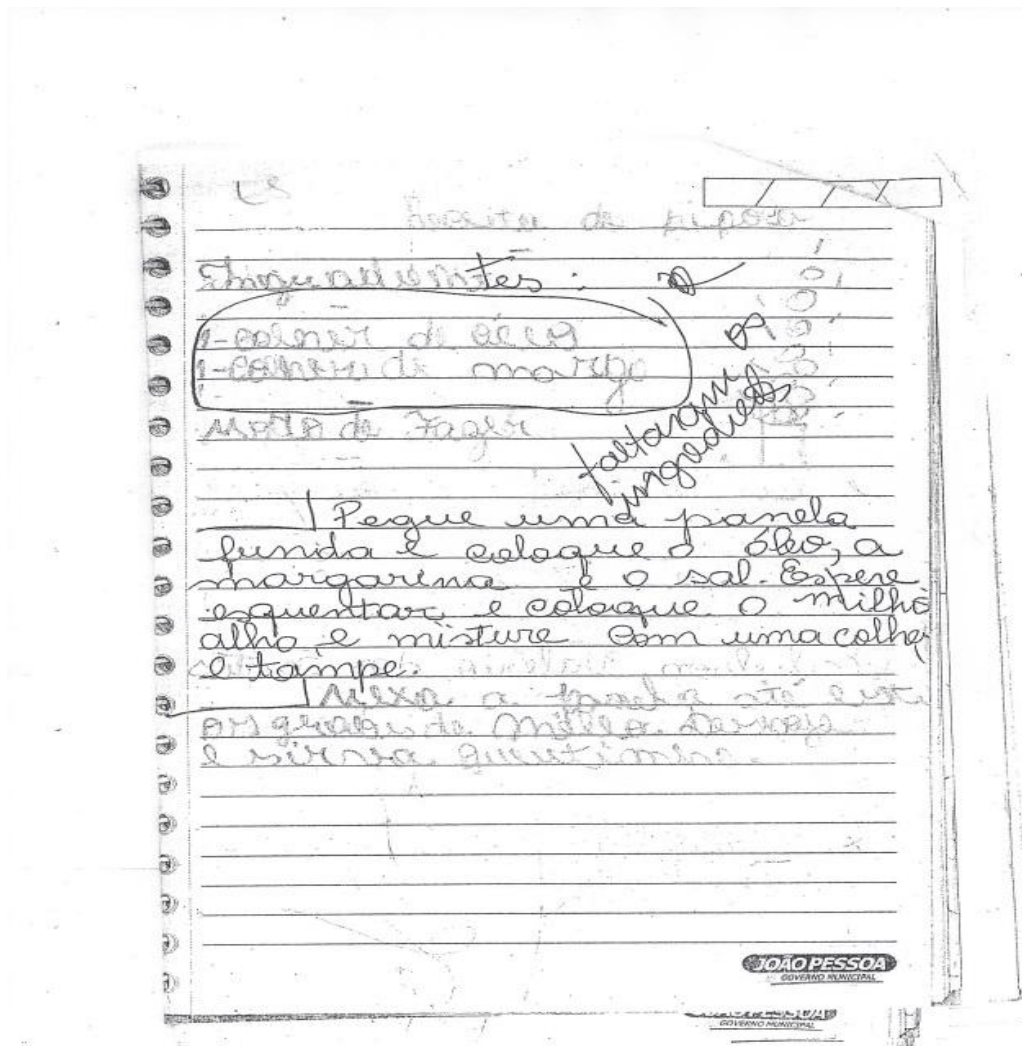
Em relação à produção da receita culinária não sabemos se atividade foi uma construção dos alunos, se foi uma cópia do quadro ou do livro didático(em contato com o livro didático dos alunos , não encontramos a atividade proposta). Para Mariaa professora considerou que esta não apresentou nenhum desvio ou ela apresentou um texto corrigido, porém não observamos registros de outras versões. Já para João que não realizou a atividade completa, a professora copiou as frases que estavam faltando no texto do aluno como demonstramos a seguir, indicando mais uma vez pra este aluno uma correção resolutive. Não há indícios de reescrita e observando as outras atividades deste aluno, percebemos que ele ainda não escreve com autonomia, porém escreveu partes do texto, talvez tenha copiado da lousa.

Texto 06: aluna Maria



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Texto 07:aluno João

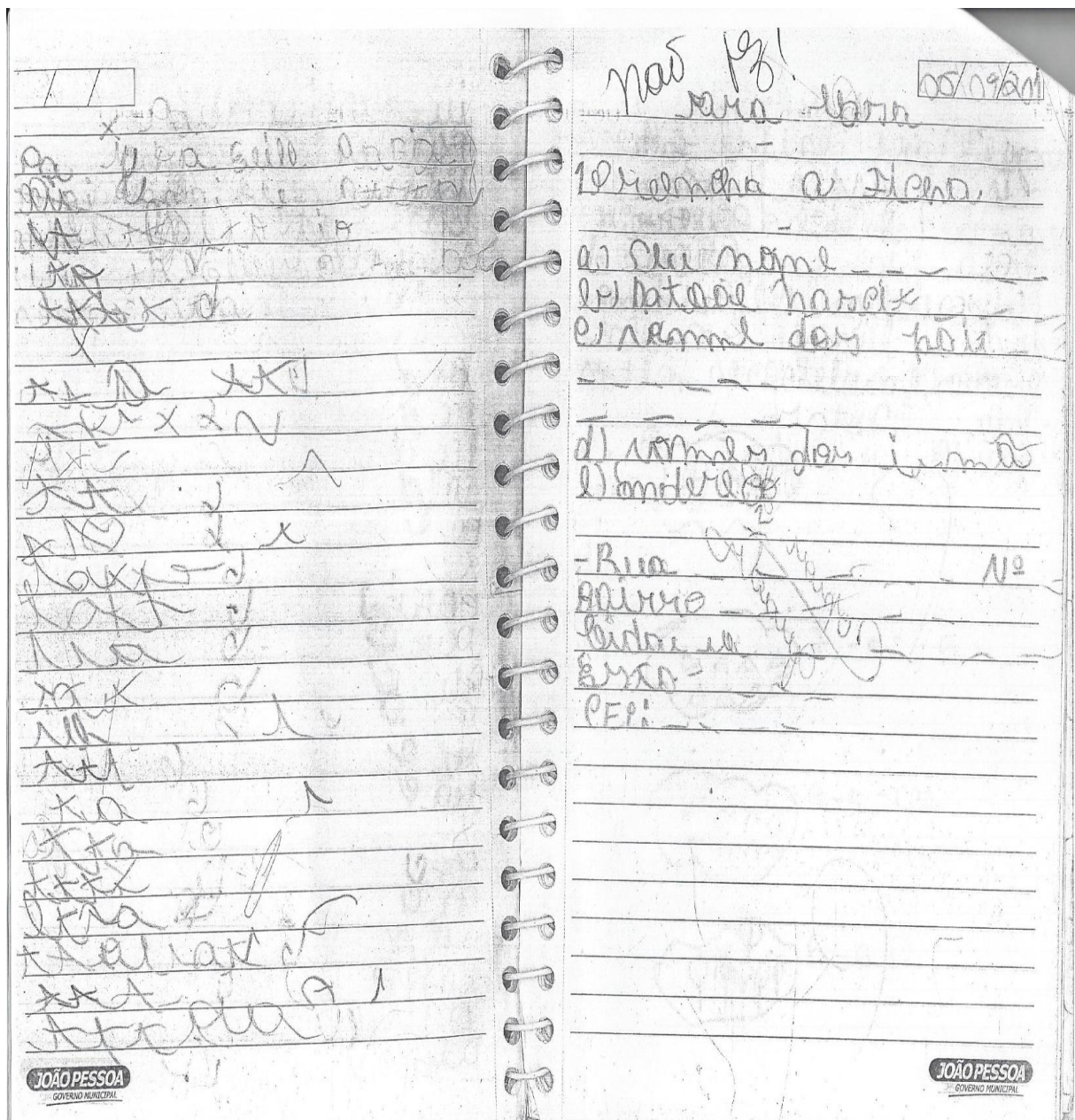


Fonte: Arquivo da pesquisadora

O gênero textual ficha pessoal foi outra atividade para casa, em que os alunos copiaram as instruções e responderam em casa. Maria respondeu a todos os itens, enquanto João só copiou e a professora marcou com a seguinte observação: Não fez. Não aparece registro de reescrita.

Texto 08: aluna Maria

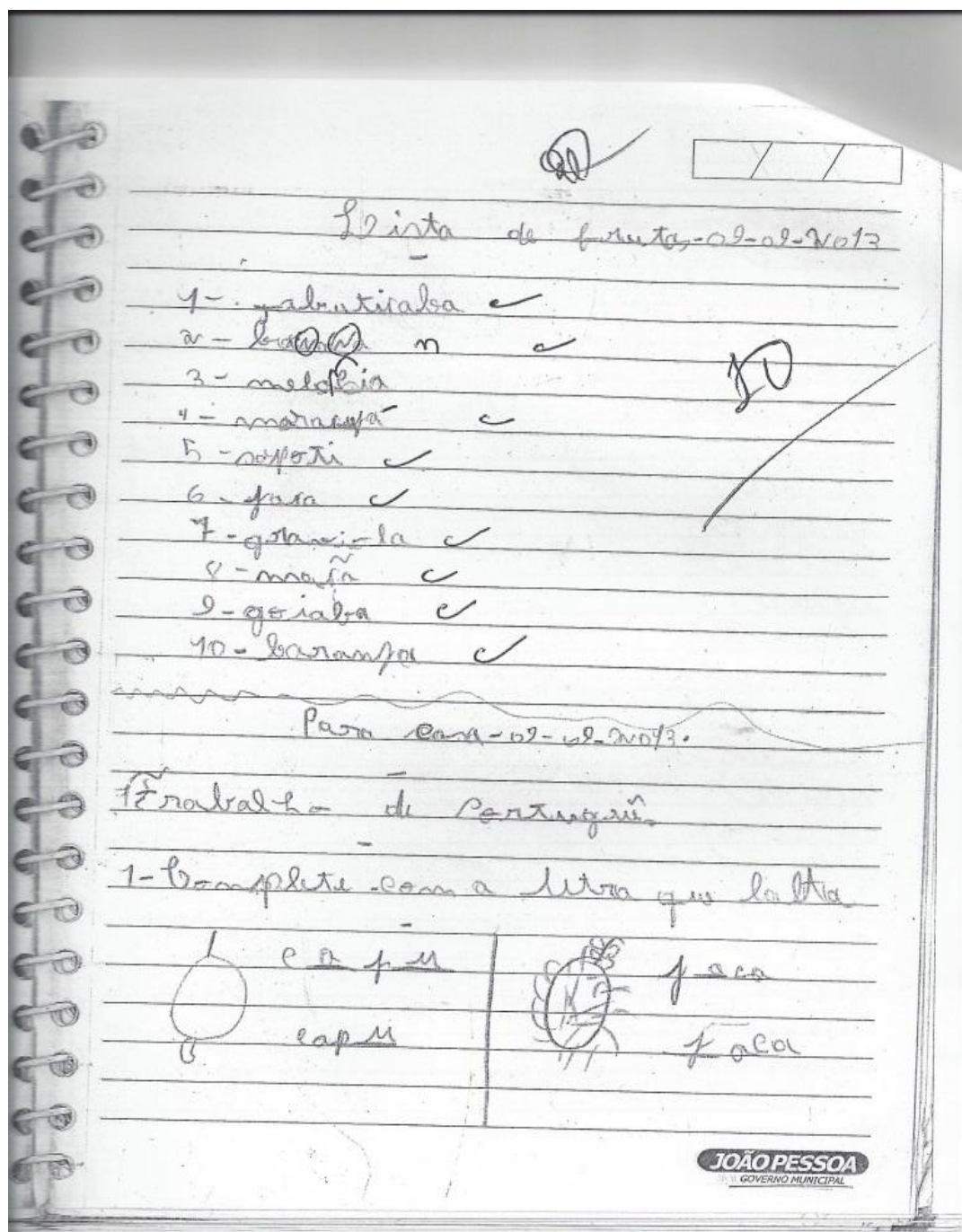
Texto 09: aluno João.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O gênero textual lista de frutas somente consta no caderno de Maria e as marcas que aparecem são as estratégias de correção indicativa, portanto, do professor indicar os desvios no texto da aluna, como está ilustrado abaixo.

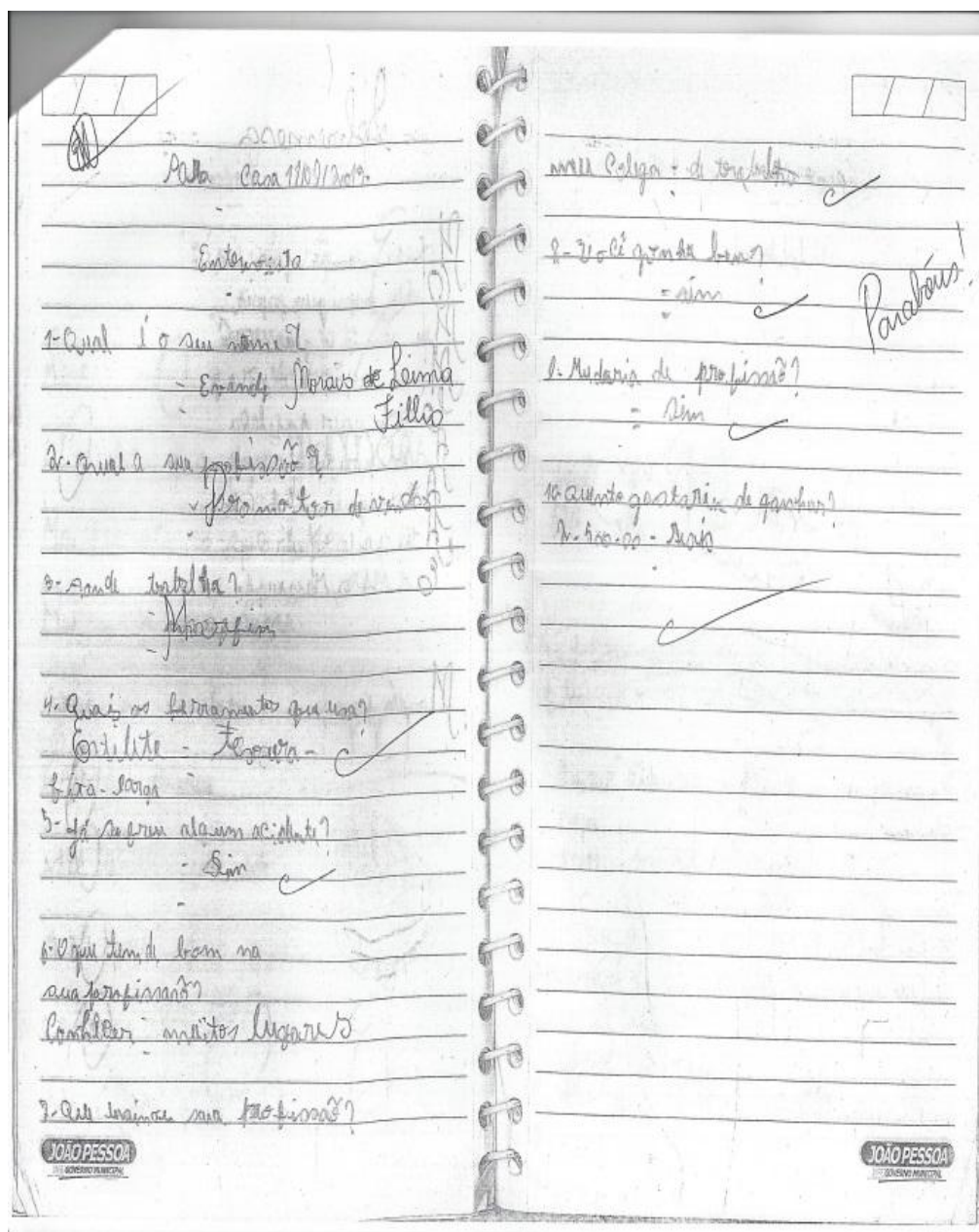
Texto 10: aluna Maria



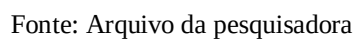
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Já o gênero textual a seguir é uma entrevista, também só aparece no caderno de Maria, é uma atividade para casa: os alunos copiaram as perguntas para entrevistar um promotor de vendas. Apresenta indícios da estratégia de correção resolutiva, onde o professor reescreve ou adiciona palavras que considera com problemas.

Texto 11: aluna Maria



Texto 12: aluno João.



Diante do exposto, observamos que, apesar da professora introduzir alguns gêneros textuais na sua prática pedagógica, existe indícios (pelo menos neste período de um mês) em focar nas atividades que trabalham o SEA, necessários para sua aquisição, porém a orientação do PNAIC, que traz a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, nos chama à atenção para o uso dos gêneros textuais na sala de aula, mesmo que os alunos ainda não estejam alfabetizados.

Ao tratarmos da necessidade de consolidação da alfabetização, procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento, de modo a se garantir que, desde o 1º ano, as crianças vivenciem atividades que as façam avançar em seus conhecimentos relacionados tanto à leitura e produção de textos, como ao processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética (BRASIL, PNAIC, ANO 02, UNIDADE 01, 2012, p. 15)

Outro aspecto a considerar, especialmente, nas produções dos alunos nos cadernos, é a presença das estratégias de correção, ora resolutive, ora indicativa, com a ausência do registro de reescrita dos alunos, algo muito presente tanto no discurso da professora, como também no texto produzido durante a observação. Salientamos, no entanto, que a professora já introduz na sua prática pedagógica intervenções numa perspectiva de uma avaliação formativa, porém isto não se revela em sua prática contínua na sua sala de aula, pelo menos durante as atividades de produção textual escrita durante o período de um mês.

Neste sentido, apesar do PNAIC apresentar algumas orientações teórico-metodológicas aos alfabetizadores, não encontramos, nos seus cadernos, orientações sistemáticas e nem relatos de experiências sobre o processo de revisão e reescrita de textos, especialmente com alunos em processo de alfabetização. No entanto, recomenda que seja introduzido já no 2º ano, no quadro de direitos da produção de textos escritos, o 11º direito: Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Deste modo, lamentamos que uma etapa tão importante na avaliação do processo de produção textual escrita, como revisão e reescrita, seja negligenciada nos programas de formação continuada (pelos menos no PNAIC e no Pró- Letramento, observado a partir do material de orientação destes programas), já que este aspecto também é negligenciado em muitas práticas de sala de aula, com o professor apresentando limitações em sua realização, seja porque não apresenta a competência técnica para tal, seja porque esta se constitui numa tarefa complexa, envolvendo vários momentos de reflexão.

3.5 Avanços e desafios encontrados no discurso e na prática pedagógica da educadora pesquisada.

Quadro 03:

Diante das análises realizadas, apresentamos o quadro abaixo para sistematizar os dados encontrados na pesquisa.

AVANÇOS	DESAFIOS
1. No discurso (entrevista): a. Concepção de alfabetizar letrando: enfatiza a importância do contexto de produção e o trabalho com a diversidade textual; b. Trabalho com a psicogênese da escrita: considera os diferentes níveis de escrita dos alunos e a importância de trabalhar com as duplas produtivas; c. Avaliação numa perspectiva formativa: considera o desvio como parte integrante do processo de aprendizagem e afirma realizar reescrita dos textos com os alunos.	1. No discurso (entrevista): a. Apesar de reconhecer a importância do trabalho com a diversidade textual afirma que procura trabalhar com textos mais simples devido a imaturidade dos alunos (não considerando a progressão da aprendizagem “em espiral”) e foco nas questões ortográficas: regularidades irregulares; b. Prioriza a revisão textual coletiva, porém é necessário também trabalhar a autonomia no processo de produção textual com os alunos.
2. Na prática pedagógica durante a observação: a. Explorou o contexto de produção, os conhecimentos prévios dos alunos, adequando a situação de produção sociocomunicativa (concepção interacionista de língua); b. Apresentou critérios de avaliação e consequentemente de correção e de reescrita utilizando momentos coletivos, em duplas e individuais de reflexões sobre a escrita dos alunos. Neste momento temos indícios de uma correção textual-interativa e consequentemente temos indícios de uma avaliação formativa.	2. Na prática pedagógica durante a observação : a. O texto lista apresenta sua própria estrutura coesiva delimitada pela semântica, porém é necessário que seja incorporados na prática pedagógica outros textos que exijam do aluno a prática de outros elementos coesivos . O texto lista foi dadoo foco no SEA e na ortografia.
3. Na prática pedagógica (Registro das atividades no caderno dos alunos durante um mês) a. Atividades com produção textual escrita.	3. Na prática pedagógica (Registro das atividades no caderno dos alunos durante um mês) a. Das 25 atividades de Língua Portuguesa, realizadas durante um mês de aula, somente 07, foram atividades de produção escrita e algumas delas para casa. Não foi observada produção textual escrita nas atividades dos outros componentes curriculares. b. Presença das estratégias de correção, ora resolutive, ora indicativa, sem registro de autoavaliação do aluno. c. Ausência do registro de reescrita dos alunos no caderno.

Quadro 04:

Este quadro diz respeito aos direitos de aprendizagem sugeridos pelo PNAIC presentes na prática da professora em sala de aula e os direitos que ainda são desafios.

Direitos de aprendizagem do PNAIC (Eixo: Produção de textos escritos)	2º ano	Observação em sala de aula	Produção no caderno dos alunos
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C	Presente	Não observado
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	A	Presente	Não observado
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades por meio da atividade de um escriba.	A/C	Não observado	Presente
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia atendendo a diferentes finalidades.	I/A	Não observado	Presente
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A	Não observado	Não observado
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I	Não observado	Presente
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I	Não observado	Presente
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A/C	Não observado	Presente
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	A	Presente	Não observado
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	Presente	Não observado
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	Presente	Não observado

Vale salientar que este quadro diz respeito somente ao que foi observado numa aula da professora e na análise do caderno dos alunos durante um mês de aula. Portanto as expressões “presente” e “não observado” se referem a estes respectivos momentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que tomamos como eixo temático: O processo de avaliação da aprendizagem na produção textual escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondendo ao Ciclo de Alfabetização, não apresenta propostas definidas, diretas para os desafios que a prática avaliativa e o processo de produção textual escrita demandam, a intenção é, principalmente, contribuir para a reflexão sobre as práticas avaliativas excludentes, já tão consolidadas em nossas escolas.

A avaliação da aprendizagem e o processo de produção textual aqui foram tratados, a partir de alguns **princípios** do PNAIC:

- a) Uma concepção de avaliação formativa, diagnóstica e processual, onde para planejar, o professor precisará definir as prioridades a partir do diagnóstico dos alunos, das demandas objetivas e reais, considerando seus diferentes níveis de aprendizagem. Nesta perspectiva de avaliação é fundamental realizar um levantamento da natureza dos desvios que se apresentam no texto dos aprendizes e planejar intervenções para que estes avancem nos seus conhecimentos;
- b) Uma concepção sociointeracionista que toma a língua como uma atividade sociohistórica, a qual é considerada como um “sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) que tem como centro a interação verbal, a interlocução entre os sujeitos. Assim sendo, na construção de uma produção textual, é preciso haver clareza de seu contexto de circulação: sua função, objetivo e a quem se destinam, e ações planejadas com o propósito de favorecer não só a produção, mas também a revisão dos textos construídos pelos aprendizes;
- c) Alfabetização na perspectiva do letramento, a alfabetização é considerada como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, porém inserida nas práticas de letramento em que o sujeito faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita.

E com base nestes princípios é possível tecer algumas considerações e/ou proposições.

A avaliação da aprendizagem tem um papel decisivo no processo educativo, porém geralmente, é conduzida de forma superficial, sem admitir a pluralidade dos sujeitos, sem considerar a diversidade cultural, sem respeitar as suas identidades e as suas diferenças. As práticas de avaliação da aprendizagem escolar, numa perspectiva conservadora e autoritária, poderão favorecer a conservação da lógica perversa, da exclusão e de atribuir ao próprio sujeito a responsabilidade para adquirir as competências e habilidades necessárias à sua inserção social.

Neste contexto, verificamos que muitos educadores podem apresentar um discurso bem articulado numa perspectiva progressista, recheado de palavras impregnadas de novos significados na prática da avaliação da aprendizagem, embora na maioria das vezes sejam concepções que não se revelam no cotidiano escolar e acreditamos que seja pela difícil tarefa da transposição didática.

Nos resultados desta pesquisa, surgiram algumas contradições, a primeira delas diz respeito à coexistência de dois discursos na fala da professora, ora de uma concepção de alfabetização mais tradicional, quando foi mencionada a falta de maturidade dos aprendizes para o trabalho com a diversidade textual e focando os aspectos ortográficos, ora de uma concepção sociointeracionista de língua e alfabetização numa perspectiva de letramento, quando considera na sua fala a necessidade do trabalho no processo de produção com a diversidade textual e seu contexto de produção, contemplando, assim, direitos de aprendizagem proposto pelo PNAIC, referente à produção de textos escritos.

Esta contradição aparece também na prática pedagógica da professora, através da análise das atividades registradas no caderno dos alunos (durante um mês de aula), apesar de ter realizado 07 atividades com produção textual escrita (a maioria delas para casa), estas atividades apresentam indícios de uma tendência do trabalho com foco no SEA, fundamental no processo de alfabetização, porém inserido nas práticas de letramento, ou seja, necessita, que a estas práticas sejam dada uma maior visibilidade para que os aprendizes possam fazer uso social da leitura e da escrita.

Neste sentido, em relação ainda ao processo de produção textual escrita, mais especificamente sobre as condições de produção, verificamos na aula observada que estas condições foram condizentes com as etapas sugeridas pelo PNAIC, sendo trabalhadas as prerrogativas cognitivas e linguísticas com o gênero textual lista. Sabemos que o gênero lista

apresenta sua própria estrutura coesiva, delimitada pela semântica, como por exemplo, lista de animais que aparece apenas animais. Porém é necessário o trabalho com outros textos que exijam do aprendiz a prática de outros elementos coesivos. Assim sendo, alguns direitos de aprendizagem deixam de ser trabalhados com os aprendizes, se o foco permanecer somente no domínio do SEA.

Uma segunda contradição se refere ao discurso da educadora, articulado numa perspectiva de avaliação progressista e formativa (presente também no momento da produção escrita durante a observação em sala de aula) enfatizando a reflexão sobre a ação realizada, em que o desvio é visto como possibilidade de construção e reconstrução, como recomenda o PNAIC e entre as estratégias de correção (as marcas da professora), como também a ausência de momentos de revisão textual nos registros dos cadernos dos alunos.

Ou seja, explicitando melhor esta contradição, constatamos que, no decorrer da observação realizada em sala de aula, a professora realizou as intervenções durante e após a produção textual: coletivamente, em duplas e individualmente, numa perspectiva reflexiva, com os alunos buscando junto ao colega da dupla solução para as dificuldades que apresentavam diante das questões que ela problematizava. No entanto, as suas estratégias de correção (ora indicativas ora resolutivas) registradas nos cadernos dos alunos ainda aparecem com uma prática avaliativa em que o aluno escreve e o professor corrige, sem possibilidades de reflexão e de momentos de revisão e de reescrita dos aprendizes.

A reescrita foi outro aspecto que não foi observado no registro dos alunos, aspecto este enfatizado pela professora, tanto no seu discurso, como realizado no momento da observação, porém talvez não seja uma prática que ela tenha incorporado no seu cotidiano.

Vale salientar que o PNAIC, apesar da recomendação de introduzir, aprofundar e consolidar o processo de revisão e reescrita textual, através dos direitos de aprendizagens, também apresenta limitações em relação à orientação para sistematização e aprofundamento deste processo.

Deste modo, verificamos que, apesar dos avanços observados no discurso da professora (concepção de alfabetizar letrando, trabalho com a psicogênese da escrita, avaliação numa perspectiva formativa) mesmo que timidamente efetivados nas práticas pedagógicas (pelo menos realizada no momento da observação), ainda apresenta muitos desafios na transposição didática, na perspectiva de um trabalho numa concepção de ensino reflexivo pelo menos no que diz respeito às práticas avaliativas na produção textual escrita,

mesmo diante das várias propostas que trazem esta perspectiva, tais como: PCN, documentos da implantação do ensino fundamental de nove anos, PNE, os programas de formação continuada (Pró-Letramento, e mais recentemente o PNAIC).

Sabemos que a transferência da teoria para a prática demanda uma série conhecimentos e talvez isso não esteja sendo enfatizado nem na formação inicial do professor, nas graduações, nem nas formações continuadas, nem tampouco na formação em serviço no interior da escola, pois podemos evidenciar a transição de uma perspectiva à outra e a necessidade de uma formação mais consistente que assegure ao professor maior segurança e clareza na sua prática pedagógica.

Diante do contexto, nos indagamos sobre quais as possibilidades e os desafios das instituições formadoras do professor, tanto da inicial, quanto da continuada, na melhoria da prática do professor alfabetizador? E no interior da escola, quais as limitações desta transposição didática? Há ausência de um trabalho colaborativo?

A avaliação escolar numa perspectiva formativa, diagnóstica e processual é essencial e urgente especialmente para os alunos no processo de alfabetização, numa proposta de ciclo, como um meio de possibilitar uma aprendizagem significativa, promovendo a apropriação dos conteúdos e dos saberes necessários, para a inserção social dos aprendizes, como sujeitos constitutivos e protagonistas da sociedade em que vivem.

Entretanto, no interior da escola, existe uma vanguarda de resistência visando à transformação das relações de poder e isto será visível quando a escola se propuser a construir e efetivar sua proposta pedagógica numa perspectiva do trabalho colaborativo, de gestão democrática, cujas decisões sejam compartilhadas e efetivadas por todos os seus segmentos. Lerner (2002), sobre a instituição escola, afirma que:

No que se refere à *organização institucional*, é evidente a necessidade imperiosa de promover o trabalho em equipe, de abrir, em cada escola, espaços de discussão que permitam confrontar experiências e superar, assim, o isolamento no qual costumam trabalhar os professores, que tornem possível pôr em dúvida as modalidades de trabalho instaladas no sistema escolar e avalias-las à luz dos propósitos educativos que se perseguem, que propiciem a análise crítica dos direitos e obrigações atribuídos ao docente a aos alunos em relação à leitura e à escrita, que favoreçam o estabelecimento de acordos entre os docentes não só para conseguir maior coerência no trabalho, como também empreender projetos em comum(p.42).

Nessa perspectiva, a luta por uma avaliação que redefina a sua lógica, que contribui para a exclusão (escolar e consequentemente social), e se encaminhe na perspectiva da inclusão, no interior da escola pública, junto a uma proposta de alfabetização que garanta os direitos de aprendizagem dos aprendizes, como recomenda o PNAIC, supõe necessariamente a mudança do PPP da escola. É imprescindível da parte de todos que fazem a comunidade escolar, o reconhecimento de que existe SIM, um novo jeito de olhar a avaliação e um novo sentido a ser dado às práticas avaliativas, especialmente no processo de alfabetização. Isto é possível. Isto é urgente. Demanda, inicialmente, uma reflexão sobre a forma milenar, perversa autoritária das práticas escolares (em particular das avaliativas), e investir nas possibilidades de mudanças, de ruptura com a estrutura e os processos que se consolidaram no interior da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia e LEAL, Telma Feraz. O contexto escolar de produção de texto. In. LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e Alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais o método sociológico na ciência da linguagem**. 10ª.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In. LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação-PNE /2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011 MEC.

BRASIL, Presidência da República. **Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Fascículo de alfabetização e linguagem- pré-letramento**. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões- PNAIC**, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**, PNAIC, Ano 03, Unidade 01, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**, PNAIC, Ano 01, Unidade 01, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Currículo no ciclo de alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem, PNAIC, Ano 02, Unidade 01, Brasília, 2012.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismosociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CRUZ, Flávia Aparecida M de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização:** análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental. São João Del-Rei, 2012, 153 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESTEBAM, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos:** práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, 2003, 351p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

FERREIRA, Andréa e LEAL Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In. MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA. Livia. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística.** São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 36ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2013.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

GONSALES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2003.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MASSINI- CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MELO, Kátia Leal Reis e SILVA Alexsandro. Planejando o ensino de produções de textos escritos na escola In. LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes e FERREIRA, Andréia Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In. LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Arianne Aparecida. **A prática da correção textual por professoras de língua portuguesa do ensino médio**. Natal, 2001, 159 p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SOARES. Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr, n.25, 2004.

VASCONCELOS, C.S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Entrevista

1. Como você planeja uma atividade de produção textual?
2. Quais os critérios que você utiliza para correção das produções textuais dos seus alunos?
3. Quais as principais dificuldades que você observa nos textos dos seus alunos?
4. Que encaminhamentos você realiza após detectar estas dificuldades?
5. Que dificuldades você sente para realizar suas intervenções na produção textual dos seus alunos?
6. Como você concebe erro ou desvio no processo de produção textual?

APÊNDICE II– ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Roteiro de observação na sala de aula

Data: ___/___/___

Escola: _____

Turma: _____

Nº de alunos: _____

Professora: _____

Critérios a considerar no registro da observação:

1. Descrever as etapas da produção do texto realizadas pelas docentes;
2. Descrever as marcas de avaliação e os encaminhamentos realizados pelas docentes:
 - a) Durante o processo de produção;
 - b) Após o processo de produção.

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Entrevista com a professora do 2º ano- 09-09-2013

1. Como você planeja uma atividade de produção textual?

R: Produção escrita especificamente?...primeiro a gente trabalha com a questão da leitura, que é fundamental, com a diversidade de gênero, de textos, depois que eles passam por todo um processo de conhecimento do que seja a diferenciação de textos, de produção de texto, de forma lida, com a etapa das leituras é que começo a introduzir o processo de produção escrita, não só escrita, mas também oral, trabalho primeiro a questão da oralidade para desenvolver com as crianças que não estão totalmente alfabética, eu sou a escriba, mas a produção oral vem deles, a questão das ideias vem deles, o encadeamento do desfecho das histórias criadas, inventadas vem deles e eu fico com a questão dos registros escritos e os demais alunos, eles vão seguindo, por ex: se numa semana, eu prefiro trabalhar a produção de texto, por semana, eu tenho como introduzir numa segunda feira, as técnicas de escrita de um bilhete, 1º ler bilhete, tem todo um processo de etapas a serem vencidas, né? Depois saber se algum já teve a experiência de ter escrito um bilhete, ou participou com um adulto escritor, onde ele possa demonstrar pra criança, as vezes a gente se surpreende, algumas crianças até sabem, já tiveram experiência no 1º ano, que a professora já introduziu, digamos assim, porque o ideal é que ela introduza no 1º ano, para que eles não cheguem totalmente sem conhecimento do que seja a produção escrita, se ela fez isso, alguns alunos já dominam a

produção de um bilhete ou outros gêneros textuais. Depois a gente lê , demonstrando, mostrar através da lousa, fazer a exibição da estrutura de um texto, a quem se destina aquele texto, quem assina, o conteúdo da mensagem. Depois de todas as etapas de 2 ou 3 dias e que agente começa a produzir, lá pra quinta ou sexta feira, pequenos bilhetes, pequenas mensagens para os coleguinhas de sala, porque a questão da escrita de um texto é muito cíclica, eu não posso vencer numa semana, eu preciso retomar em outras atividades de acordo com a necessidade da turma e das situações que vão acontecendo, as vezes eu preciso me comunicar com alguém da própria escola, eu aproveito aquele momento para uma retomada, daquele conteúdo, daquela produção de textual ,é sempre assim semanalmente a gente senta com a nossa orientadora educacional, ela nos dá apoio, nesta questão, ela está sempre presente, procurando trazer coisas novas, ela tem uma preocupação especial pelo ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, ela investe muito nesta questão, procura coisas novas, ela tem interesse até em participar da formação, ela faz troca de experiência com a gente.

2. Quais os critérios que você utiliza para correção das produções textuais dos seus alunos?

R: Depende de cada texto, cada texto tem seu universo de possibilidades de fazer avaliações, as primeiras avaliações, nas primeiras produções, são mais avaliações coletivas. Como elas ainda estão na fase da apropriação do sistema de escrita e a escrita está muito incipiente, a questão da coerência e da coesão, deixa muito a desejar e os primeiros textos, eles estão muito voltados... como eles estão neste caminho do SEA, eles buscam sempre assim verbalizar e demonstrar através de desenhos e ilustrações. A produção escrita é muito elementar ainda, ela chega a ser muito delimitada, a questão das frases, as vezes vem desconectadas, mas com o passar do tempo, eles vão reelaborando direitinho, vão melhorando, vão avaliando seus próprios textos, veem que não estão transmitindo a mensagem como deveria, aí, a gente vai usando outros critérios, né? Tem critérios que utilizo de forma individual, de que eu posso trabalhar com eles, de forma individual, de grupos e também no coletivo. Tem as intervenções que são diretas, que são necessárias e tem outros que a gente busca que ele reflita, que ele busque entender, se aquilo ali está dentro dos padrão, de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula, se ele não está fugindo da questão de se

direcionar ao leitor. Pois a finalidade última do texto é que o leitor se aproprie, que compreenda a mensagem e sempre trabalho : para quê escreve, porque escrever e para quem escrever, o maior critério da gente é este, a preocupação com o produto final, quando o leitor passa realmente a se apropriar daquele texto, fazer a leitura daquele texto e compreender, de forma que ele seja legível, tanto na questão da motricidade, da leitura visual, na estrutura do texto e na compreensão da mensagem.

3.Quais as principais dificuldades que você observa nos textos dos seus alunos?

R: É a questão da coesão, porque a coesão depende muito das questões gramaticais, do estudo da gramática. A semântica, que é a coerência, eles até que conseguem atingir o desencadeamento das ideias, as reflexões sobre os assuntos que eles querem trabalhar, mas a coesão... não se apropriaram da questão da ortografia e gramatical, os conteúdos que o texto precisa para ficar melhor elaborado, eles tem uma influência muito grande da variação linguística, ela está muito presente no texto deles, a gente tem que ter muito cuidado para trabalhar com isso, é uma afronta, a cultura letrada da escola, o letramento da escola, a língua padrão que a gente tem que ensinar pra eles, as vezes eles se chocam demais, temos que ir com delicadeza, mostrar aquilo que é possível, que ele também se comunica com a linguagem que ele utiliza, da cultura dele, do lugar dele, da família do meio social que ele está, que é possível que ele se comunique, que ajuda a ele ter interlocução com as pessoas que ele convive, mas que existe uma língua padrão, que a gente vai conhecer, que é nova, que é interessante, que a gente precisa adotar para nossas práticas de leitura e de escrita, mas não pode ser uma coisa muito chocante, porque as vezes, eles sentem, mas é na dificuldade que a gente sente, por ex: questões gramaticais, como a apropriação da palavra, morfologia, sintaxe, são coisas complexas, que não temos como trabalhar com eles agora, mas que elas precisam estar presentes no texto: que é um pronome, um verbo, estas questões são difíceis de trabalhar, mas não como a gente não fazer, a gente tem que escrever, para aprender o que é escrita, portanto é nesta leitura que eles vão fazendo diariamente, na percepção da ausência destes critérios, que eles vão percebendo que precisam melhorar.

4. Que encaminhamentos você realiza após detectar estas dificuldades?

R: Procuro trabalhar com textos mais simples, as parlendas, as quadrinhas, é claro que eles precisam amadurecer esta questão da maturidade, para atingir a produção textual. Por isto acho fundamental trabalhar a leitura, ela nos permite perceber muita coisa, tem que ser concomitante: o trabalho da leitura e da escrita, mas as intervenções é sempre trabalhar as regularidades e irregularidades ortográficas. É trabalhar a questão do exercício da fala, da oralidade e transcrição da questão da fala para a escrita, mostrando o que se considera o erro ortográfico e o erro da escrita, o que o acerto, o padrão estabelecido pra gente poder entender um texto. É no momento de produção escrita tá junto deles, é importante demais, porque eles fazem muitas perguntas durante o processo de produção escrita, eles têm medo, eles consideram... as crianças tem a consciência que o texto é o ápice da aprendizagem, eles acham que aquilo ali é impossível de se realizar, porque só uma pessoa muito competente é que vai poder escrever um texto, então quando eles se deparam com textos mais longos, eles dizem como é que uma pessoa escrever tanto coisa assim e comentam” : ”o cara é muito bom, é muito fera, escreveu isto tudo, acho que nunca vou escrever isto tudo, professora”, tem esta história de eu nunca vou poder e eu não vou conseguir e quando eles terminam com determinados textos, que veem a produção pessoal, eles ficam altamente satisfeitos.

5. Que dificuldades você sente para realizar suas intervenções na produção textual dos seus alunos?

R: Fazemos algumas técnicas de reescrita do texto, mas na minha sala eu prefiro trabalhar no coletivo, a gente seleciona um ou dois textos no anonimato, sem dizer quem produziu e a gente traz para turma avaliar, isto ajuda muito, eu percebo que na minha prática ajuda muito mais do que eu trabalhar isoladamente. Muitas vezes quando você vai interferir diretamente com o aluno, você aborda de uma forma mais contundente, ele se retrai um pouco, mas quando você traz pro coletivo, até ele mesmo no final da reescrita, ele mesmo se apresenta: “fui eu professora que escrevi “. É mais espontâneo, você trazer , por ex: eu gosto muito de trazer para trabalhar na lousa as dificuldades pra gente discutir e refletir em sala de aula, porque foi escrita daquela forma, se alguém faria de forma diferente, também dou minhas sugestões, é preciso que eu também coloco a minha forma de trabalhar e do que é o correto, se eu fizesse desta forma, não ficaria melhor? É interessante a gente mostrar na prática, né? Mas é o que a gente mais faz, sai pesquisando, eu uso também dicionário, gosto muito de dicionário pra

fazer as correções, não só da semântica, mas também da ortografia. Eu tenho ainda alunos que não lêem convencionalmente, eles vem com dificuldades múltiplas, esta turma que peguei este ano é atípica, mas da metade da turma não lia convencionalmente e interpretação era três ou quatro, então eu ainda estou, claro que leitura e escrita, temos que trabalhar paralelo, mas estou privilegiando a leitura, eu estou trabalhando a fluência agora, em momentos especiais, a gente vai trabalhando a escrita, eu gostaria de trabalhar mais a questão da escrita, do preenchimento de fichas e trabalhando nas intervenções, procurando trazer para eles a diferença que eles podem encontrar na escrita, o que eles podem fazer de melhor e as formas corretas de escrever, dentro do padrão da norma culta, mas a forma mais geral, mais constante que eu utilizo e a reescrita coletiva.

6. Como você concebe erro ou desvio no processo de produção textual?

R : O erro pra gente é um elemento que a gente tem pra ver em que hipótese de escrita a criança está, não é um erro proposital, é uma condição que ela tem para desenvolver naquele momento, é aquela escrita que ela tem e com o passar das atividades, que a gente vai desenvolvendo em sala de aula. Eles vão, digamos assim se apropriando da forma correta de escrever. É uma questão de tempo, não se faz do dia pra noite, a gente tem que entender como processo, onde as capacidades que ela tem que desenvolver é um processo lento, não é algo que eu vá delimitar só no 2º ano, muitas vezes esta questão da escrita, da produção textual só vai se consolidar no 3º ou 4º anos, que vão enfatizar mais esta questão da produção de texto, mas o momento agora é fazer com que entenda que o erro é natural, que ele não se amedronte com aquilo, que não se intimide e que não bloqueie, que muitas vezes a forma como a gente intervém, sendo mais contundente com a criança, ela costuma travar na questão de querer escrever. “É tanto que alguns dizem:-” Não, professora, eu quero escrever só frases”, quando as vezes vocês estão fazendo um texto em prosa, quando você está desenvolvendo com a turma um poema, tem toda uma estrutura textual diferenciada, mas eles dizem: ”eu não sei fazer isto”, começa aquele conflito pessoal, você tem que ter paciência para não travar a criança de uma vez, muitas vezes ela não quer mais produzir, chega a dizer que não sabe e se acha incapaz. O 1º e 2º ano tem a responsabilidade de fazer com que isto não aconteça, por ex: na questão realmente da intervenção, a gente usa um texto coletivo em prosa, um texto coletivo, um passeio que a gente fez agora, na semana da saúde, fizemos m trabalho muito

interessante sobre alimentação saudável, sobre práticas de esportes, o passei que nos fizemos na Praça da Paz, na volta nos foi recomendado que fizéssemos um texto de registro, eles vão dizendo como escrever, por ex: 1ª etapa: Escrevi do jeito que eles falavam, ai trabalhamos a questão de paragrafação, letras maiúsculas iniciais, etc , pois no texto você tem esta riqueza de possibilidades de trabalhar, ele permite um conjunto de intervenções que você possa fazer de resgate dos conhecimentos que eles já tem: letras do alfabeto, posicionamento, grafema, fonema, estrutura de um texto em prosa, então primeiro a gente escreve a forma como eles dizem. Na 2ª etapa, eles próprios vão fazendo a correção, o que a gente pode modificar, se alguma palavra....eu não uso certo, nem errado, eu uso se ela existe ou não, para eles poderem melhorar, essa é segunda elaboração do texto, onde eles próprios vão dizendo e eu vou fazendo as perguntas, claro que vou induzindo e direcionando para realidade daquele texto...é uma questão da gente tentar atender a necessidade momentânea. Eles percebem e notam a diferença, daquilo que já progrediram, “ já estou melhor professora”, eles dizem , é interessante. Na 3ª etapa, é o produto final, que deve ser elaborada de forma melhor possível, aí, a gente dar um acabamento final, claro, com a intervenção da minha parte, numa produção coletiva, o professor como escriba, precisa de sua colaboração, mostrando realmente o que é correto, o que deve ser são formas diferenciadas, pois cada texto é necessário uma intervenção diferenciada, a gente não pode trabalhar da mesma forma, para todos os textos. Agora a questão a ser vencida é o medo e o pavor que eles tem da escrita, eles tem dificuldades que eles são escritores competentes. Na mente dele, acho que o ser humano é treinado para nunca errar, por isto acham que não capazes, são incompetentes, isto é, a partir da prática de escrita, é uma frustração que o individuo pode carregar, por isto que a gente observa na sociedade, pessoas que recusam a produção escrita, é o que mais vê, em testes, avaliações, cursinhos, provas do vestibular, concurso público, é a reprovação através do texto. Fica muito no inconsciente popular, que o verdadeiro letrado e educado é aquele que domina as práticas de escrita, de uma forma aceitável pela sociedade. Tudo isto....as crianças não são bobas, elas sentem especialmente no texto da linguagem da gente, os comentários que fazemos em sala de aula são perigosos, quando a gente supervaloriza a escrita de alguém, em detrimento de alguém que não atingiu, estamos condenando ele a uma retração pessoal e de problemas de criatividade e do desejo de escrever. Acho que temos que ter cuidado nas intervenções, os elogios exacerbados com aqueles que já atingiram os níveis de capacidades e competência que já deveriam ter, desejados para aquela série e aqueles que ainda não atingiram , porque pode

inferiorizar, porque a posição do professor diante do aluno é fundamental, eu sinto isto, é tanto que nas produções de duplas ou trios, os que tem dificuldades elegem imediatamente os parceiros, aqueles que escrevem melhor, pois eles querem ficar como coadjuvante e nunca como figura central, aí se tora na emenda, porque eu coloco eles na figura central, e digo: “Você é um escritor maravilhoso”, chegam até a chorar, mas é preciso vencer este medo, pois eles vão para o fundamental II, onde o rigor é bem maior. Agora, esta exigência do 1º e do 2º, não deve ser muito profunda, porque há toda uma questão de conquista com relação ao querer escrever, para não carregar trauma para o resto da vida, pois conheço pessoas que tem desejo, devora livros, mas você pede para escrever uma frase e afirma que não sabe escrever, a gentesabe que elas sabem, tem competência, mas há algo que aconteceu lá atrás.

ANEXO I – CARTA ACEITE A GESTÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para professores e gestores)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: ‘ A prática avaliativa nos desvios de produção escrita dos discentes nos primeiros anos do ensino fundamental, que tem como orientadora a Prof^ª. Dra. Evangelina Maria Brito de Fariado Programa de Linguística e Ensino(Mestrado Profissional) da UFPB- Campus I. Meu nome é Maria Zuleide Abrantes Soares, sou mestranda responsável pela realização da pesquisa e minha área de atuação é o ensino fundamental.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita

A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Esclarecemos, também, que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa.

A pesquisa consiste na realização de entrevistas com professores, observação e registro escrito e das rotinas de ensino das salas de aula e cópias do caderno do(a) alunos e não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria do processo de ensino aprendizagem em alfabetização bem como do serviço prestado a comunidade, além de fornecer subsídios teóricos para a elaboração de Políticas Públicas de Educação nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os dados da pesquisa serão analisados e os resultados serão apresentados em eventos da área de Educação e publicados em revista e periódicos científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará permitindo que a sua fotografia seja utilizada, e editada, unicamente para fins de pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas, em qualquer etapa, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Zuleide Abrantes Soares mestranda da UFPB-

Campus I no Mestrado Profissional de Linguística e Ensino. Telefones: (83) 8875-5631 ou (83) 9933-4850 e o orientador da pesquisa, profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, no Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino- Campus I – UFPB, e-mail: evangelinab.faria@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS. Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma gratificação ou pagamento por isso. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. João Pessoa _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO II – CARTA ACEITE A PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a prática avaliativa nos desvios de produção escrita dos discentes nos primeiros anos do ensino fundamental e está sendo desenvolvida por Maria Zuleide Abrantes Soares, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Evangelina Maria Brito de Faria.

Os objetivos do estudo são analisar as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita, caracterizar as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos e identificar a concepção de linguagem que perpassa a prática pedagógica dos professores do Ciclo de Aprendizagem.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no processo de alfabetização, com a pretensão de que os resultados da pesquisa possam contribuir para aprofundar a reflexão sobre as práticas avaliativas do professor no processo de produção textual escrito.

Solicitamos a sua colaboração para o preenchimento da ficha de informações, entrevista e observações da prática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área social e humana - Educação e publicar em revista e periódicos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar a pesquisadora Maria Zuleide Abrantes Soares. Endereço: (Setor de Trabalho): Secretaria de Educação do município de João Pessoa – SEDEC. Telefone: (83) 8875 -5631 ou (83) 9933- 4050

ANEXO III- VI(Resolução do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, instituindo o Ciclo de Aprendizagem da Rede de Ensino deste Município)



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO - SME
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

RESOLUÇÃO Nº001/2011

Institui na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, o Ciclo de Aprendizagem, constituído pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, usando de suas atribuições, e tendo em vista a Lei nº 11.274/2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Resolução CEB de nº 7, de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e considerando:

A necessidade de diagnósticos precisos e claros das dificuldades dos estudantes no processo de construção de conhecimento;

O respeito à pluralidade dos ritmos e características dos estudantes no processo de aprendizagem;

A responsabilidade da escola de compartilhar o resultado da avaliação diagnóstica, atendendo a pluralidade de demandas e garantindo a oferta de diversas oportunidades de aprendizagem e, considerando ainda

A importância do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências e habilidades, bem como a formação de valores e atitudes.

RESOLVE:

Art. 1º Assegurar aos estudantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, das escolas municipais, um convívio pedagógico de maior duração, oportunizando uma aprendizagem de

qualidade;

Art. 2º O Ciclo de Aprendizagem terá duração de 03 (três) anos e compreenderá o período característico da infância 6 a 8 anos;

Art. 3º Os três anos iniciais passam a constituir períodos destinados à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento garantindo o pleno domínio do desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo das diversas formas de expressão;

Art. 4º Na progressão das aprendizagens os objetivos devem ser definidos no início e no final de cada etapa do ano escolar;

Art. 5º Os conteúdos devem ser vistos de forma interdisciplinar e contextualizados;

Art. 6º A organização curricular no regime de Ciclo de Aprendizagem tem por finalidade desenvolver o interesse pela aprendizagem e a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e convivência social, consolidados no Projeto Político Pedagógico;

Art. 7º. A Proposta Pedagógica Curricular deve ser fundamentada numa relação dialógica com as diversidades socioculturais, étnicas, gênero, raça e religiosidade;

Art. 8º A avaliação deverá ser assumida de forma processual, participativa, cumulativa e diagnóstica, através de instrumentos de acompanhamento pedagógico;

Art. 9º A classificação dos estudantes no Ciclo de Aprendizagem far-se-á:

I - nos dois primeiros anos de forma processual, **sem retenção**;

II- no final do terceiro ano, caso não tenha atingido os objetivos propostos, **serão retidos**;

Art. 10 Os professores de Educação Física, Artes e professor da sala de aula deverão fazer planejamento integrado e interdisciplinar. E quanto ao processo avaliativo também de forma integrada objetivando o redimensionamento da prática pedagógica;

Art. 11 O registro do desempenho dos educandos deve ser realizado através de marcações das habilidades alcançadas e pareceres descritivos no início do ano letivo e a cada semestre, considerando o seu desempenho em cada área de conhecimento;

Art. 12 As dúvidas e os casos omissos serão resolvidos por este Conselho Municipal de Educação

Art. 13 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões do Conselho Municipal de Educação, em 01 de março de 2011.

