

Diagnóstico do aprendizado na alfabetização¹

*Thuinie Medeiros Vilela Daros²
Flávia Anastácio Paula³*

RESUMO:

O presente texto foi elaborado com fins didáticos para as aulas de graduação em Pedagogia. Compõe-se de considerações sobre o início do processo de alfabetização, em especial sobre a prática da avaliação ou do diagnóstico do aprendizado para os professores compreenderem sua turma e planejar suas ações. Elaboramos questões e interrogações sobre processo inicial de apropriação da alfabetização em torno dos cinco eixos: a) compreensão e valorização da cultura escrita, b) apropriação do sistema de escrita; c) leitura e produção de sentido; d) produção de textos escritos; e) desenvolvimento da oralidade. Esses cinco eixos são apresentados com o objeto de reflexão e fonte de informação para a reformulação e a orientação das práticas pedagógicas em alfabetização.

Palavras chave: Diagnóstico – Alfabetização – Aquisição da escrita.

Área: Educação

¹ Este artigo foi elaborado a partir da palestra proferida no I Colóquio de Alfabetização, Linguagem e Ensino realizado pela Faculdade União da Américas - UNIAMÉRICA (2011) e das dúvidas dos nossos estudantes tendo como finalidade produzir um texto didático sobre o tema para as aulas da graduação em Pedagogia.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE. Especialista em Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Foi alfabetizadora entre 1999 - 2008. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas - Mediar/UNIOESTE. Discente pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores (GPEFOR). Docente do colegiado de Pedagogia da Faculdade União das Américas/UNIAMÉRICA. E-mail: thuinie@hotmail.com.

³ Possui graduação em Pedagogia (UFMG -1992) e especialização em Alfabetização (PUC-MINAS-1994) e Psicopedagogia (UEMG-1996), mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores (2008). Foi alfabetizadora entre 1987-1998. Atualmente é professora adjunta da UNIOESTE-PR e líder do grupo de pesquisa MEDIAR. E-mail: fapaula@brturbo.com.br

INTRODUÇÃO

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27).

No cotidiano das aulas de graduação nas disciplinas de Alfabetização e de Estágio Supervisionado, geralmente temos dificuldades em encontrar textos introdutórios para nossos estudantes. Assim, elaboramos este texto no intuito convidar nossos leitores/estudantes para refletirem sobre o processo avaliativo frente à apropriação da linguagem escrita das crianças pertencentes aos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, e munidos de critérios básicos possam planejar sua intervenção pedagógica.

Consideramos os anos iniciais do ensino fundamental um período de alfabetização por excelência, o que deve ser realizado através da proposição de práticas que possibilitem o acompanhamento do desenvolvimento dessas crianças, envolvendo-as em atividades que permitam o exercício do direito vivenciarem as experiências próprias de sua faixa etária, “reconhecendo-as como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” e, ao mesmo tempo, “[...] reconhecer a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural” (BAZÍLIO; KRAMER, 2006, p. 15).

Conhecemos as dificuldades impostas pelo cotidiano escolar por vivenciarmos, por longos anos, diversas experiências que nos constituíram enquanto profissionais da educação e nos fizeram debruçar sobre os estudos teóricos diante de tais obstáculos. São por esses motivos que sabemos das fragilidades do texto e por acreditar na possibilidade de transformação esperamos que nossas questões sejam incorporadas como estímulos para pensar alguns dos critérios para a avaliação do aprendizado dos alunos quanto à apropriação da linguagem escrita na escola.

Neste sentido é importante considerar que trabalho em sala de aula exige mais do que uma visão ampla do programa de ensino adotado pelo professor, pois é preciso ter um conhecimento profundo das práticas de linguagem e do nível de aquisição/apropriação da língua e da língua escrita pelos alunos.

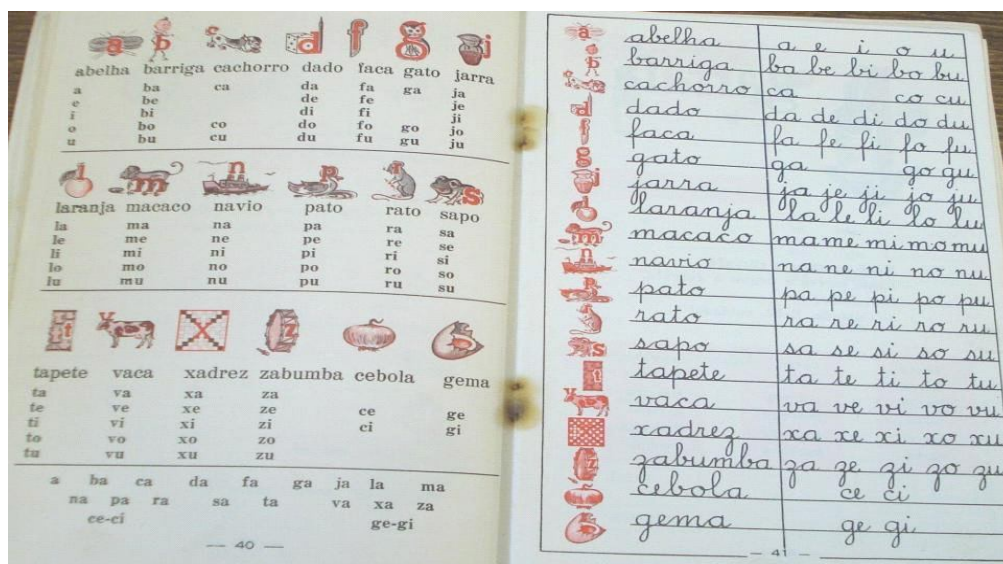
Para isso, algumas perguntas são fundamentais: – Que práticas de leitura e escrita fazem parte do cotidiano dos alunos? – Quais são suas formas de acesso aos materiais de escrita que circulam em nossa sociedade? – O que já sabem e o que ainda não sabem a respeito da língua escrita? – Que capacidades linguísticas já possuem e quais estão sendo desenvolvidas por eles?

As respostas das indagações levantadas permitem que os professores identifiquem o que as crianças sabem ou não sobre o sistema de escrita ortográfico alfabético, bem como as regras de

sua produção através da avaliação numa perspectiva diagnóstica permitindo que o profissional redimensione o seu trabalho pedagógico a partir da elaboração de práticas alfabetizadoras que levam a criança a pensar sobre a escrita e, sobretudo o que elas precisam avançar.

1. LER A CRIANÇA PARA ENSINÁ-LA A LER

Houve uma época, no início da década de 1980, que uma conversa entre alfabetizadoras podia acontecer: “Em que ponto da alfabetização você está com a sua turma? Eu estou no Z do Zabumba”. “Nossa! Como sua turma está adiantada!. Bem, eu estou no Z do zabumba, mas a minha turma eu não sei onde está!”. Dada essa suposta conversa, cabe questionar: – O que é “Z do zabumba?”. – O que isso representava naquela época? Observe-se, na ilustração abaixo, uma fotografia das últimas páginas da cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima:



Fonte: Atividades páginas 40 e 41 da cartilha Caminho Suave: Acervo do CEALE/Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, citado por Souza (2008).

Nas últimas páginas há um resumo em ordem alfabética da organização do livro. Ali “Z do Zabumba” correspondia ao ensino da família silábica za-ze-zi-zo-zu. Isso correspondia a certa concepção de linguagem e de ensino da escrita. Antes de meados da década de 1980, a fala da professora referente ao estar em uma lição e não saber onde as crianças estavam poderia muito bem não ser uma piada, mas uma real manifestação da forma de conduzir o ensino – isso mesmo, de conduzir o ensino separado da avaliação do processo de aprendizado.

Dessa forma, era realizada uma leitura reducionista, quase um simulacro: diferente de compreender o processo de ensino-

aprendizado, seja como descoberta ou como mediação, era mais enfatizada a instrução. Assim, mesmo a professora concluindo a cartilha, isso poderia não representar a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças, ou seja, podia não representar apropriação tanto pela concepção de ensino-aprendizado-avaliação como pela concepção de linguagem e de objeto do trabalho pedagógico em questão.

Nesses períodos, além dos métodos de alfabetização, havia orientações normativas por parte do Estado aos professores do ensino da leitura e da escrita. Nesse caso, a concepção vigente sobre a linguagem era concebida como estrutura, um sistema fechado, autônomo, construído por componentes não relacionados entre si. A aquisição da escrita se dava pelo ato de imitação e de repetição de fragmentos (letra, sílaba, palavras, sentenças) da mensagem, ou pelo movimento inverso (palavras, sílabas, letras).

De acordo com Braggio (1992, p. 8) o sujeito de aprendizado, nessa perspectiva, era um ser sem linguagem, sem história, sem cultura, abstratamente concebido, passivo, acrítico, sem contradições internas e capaz de mudar a si mesmo e a sociedade.

Nesse contexto, aos professores coube transmitir o conhecimento, encher o pote vazio e tornar concretas suas ações em escolas com mínimos recursos técnicos e didáticos. Nesse caso, a avaliação também estava relacionada ao desenvolvimento de uma linguagem escrita marcada pelos aspectos meramente técnicos e funcionalistas da linguagem, com a leitura entendida como ato mecânico e seu aprendizado ocorrendo pela inculcação e decodificação dos signos linguísticos.

A partir de meados da década de 1980, os sistemas de ensino e as professoras passaram a reconhecer a insuficiência de uma concepção de alfabetização entendida apenas como a aprendizagem "mecânica", ou "codificada" de ler e escrever. Assim, muda-se a concepção para incorporar ao aprender a ler e escrever o aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita. Essa ampliação do conceito de alfabetização decorre de outra concepção de linguagem e considera a centralidade da escrita nas sociedades do mundo inteiro. Era e é preciso ir além da simples aquisição do código escrito. É preciso, sobretudo, fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano e apropriar-se das diferentes materialidades da linguagem escrita.

Nesse sentido, a linguagem escrita passa a ser considerada pela perspectiva sócio-histórica e entendida como prática social e cultural mediadora das relações sociais humanas, o que é um entendimento contrário à ideia de a alfabetização ser um ato de desmontagem e de montagem da escrita, pois é muito mais, é um processo de inserção da criança no mundo da linguagem escrita.

2. PROVAR? TESTAR? CLASSIFICAR? MEDIAR? A AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO É DIAGNOSTICAR, ACOMPANHAR E INTERVIR!

Por reconhecemos que o ato de avaliar é uma atividade altamente complexa, pretendemos, através de alguns apontamentos, demonstrar critérios para a análise no diagnóstico para a alfabetização de forma que instigue os professores a buscarem a compreensão do contexto histórico, social, cultural e organizacional da atividade avaliadora no contexto da alfabetização, para que tenham condições de superar, definitivamente (ainda que gradativamente), a avaliação classificatória, ou a avaliação externa, ou a meritocrática.

Deve ser feita uma consideração inicial em torno da concepção de língua e de seu ensino, que é fundamento no desenvolvimento de uma proposta pedagógica calcada em cinco eixos de critérios para a observação e o registro. A língua, nessa proposta, é percebida como um sistema discursivo, sistema que tem origem na interlocução e que se organiza para a interlocução. Isso significa dizer que a língua não é um sistema fixo que funciona sempre do mesmo modo em qualquer situação de comunicação. Assim, portanto, ensinar língua não é ensinar uma série de listas ou de tarefas de repetição que exigem que o aprendiz apenas siga um modelo para memorizar regras.

Observe-se o episódio com o aluno Gabriel, no ano de 2008. Primeiro dia de aula de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Perguntei às crianças o que aconteceria no novo ano. Gabriel, um garoto assustado, questionou da seguinte maneira:

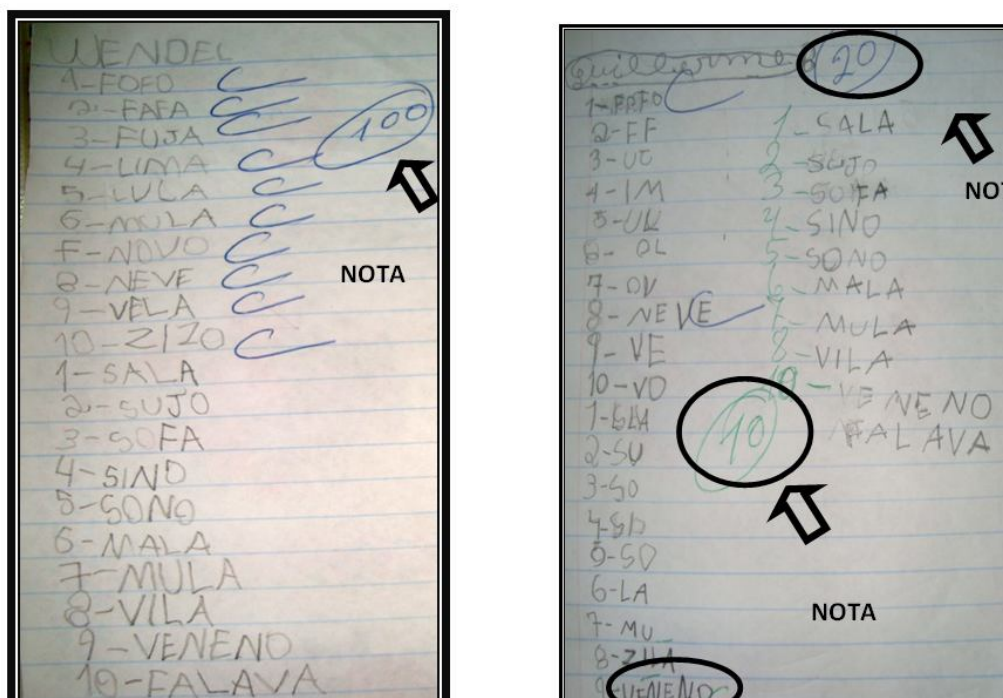
Professora, é verdade que agora tem prova?" Surpresa com a indagação deste menino, afinal ele só tinha cinco anos e já demonstrava preocupação com as provas, o indaguei: "Mas, o que é uma prova? Ele respondeu convicto: "A prova, professora! Um papel que está escrito um monte de coisas e que tem que acertar tudo senão não vai com os amigos pro outro ano! (DAROS, 2008, p. 34).

A fala do Gabriel denuncia parte do imaginário social e, na materialidade das relações interpessoais, a predominância da avaliação como um instrumento de classificação. Se não for isso, como explicaremos que um menino com apenas cinco anos de vida, em seu primeiro dia de aula e que provavelmente ainda não havia vivenciado a experiência da "prova", já demonstrava conceitos e comportamentos frente a esse processo?

É interessante perceber que as preocupações sobre a prova começam a aparecer somente a partir do ingresso no ensino fundamental, até mesmo de crianças que frequentaram instituições

de educação infantil públicas ou privadas, e que foram acompanhadas e avaliadas durante todo esse período (caso do Gabriel).

Pode-se acompanhar, ainda, através de uma investigação realizada no primeiro semestre de 2010 no município de Foz do Iguaçu-PR conforme registrado por Daros (2010) e Daros e Daros Junior (2012) referente ao trabalho pedagógico no contexto do ensino fundamental de nove anos no qual buscou, além de ouvir os alunos e professores, também, coletar materiais produzidos na aula, em uma atividade avaliativa no formato prova.



Fonte : Daros, Daros Junior (2012, p.71/72)

Na ocasião puderam ser melhor compreendidas as apropriações e os usos que essas professoras fazem tanto do processo de avaliação quanto do processo de apropriação da linguagem escrita. Notamos que os alfabetizadores não são um bloco homogêneo, pois temos ótimos alfabetizadores, mas também temos algumas práticas anacrônicas, que mais se parecem com aquelas que aconteciam há trinta anos atrás, no início da década de 1980. Observem-se essas imagens referentes ao resultado da avaliação realizada com toda a turma de primeiro ano com duas crianças entre cinco e seis anos em maio de 2010.

As duas crianças escreveram a mesma lista de palavras ditadas. A criança da esquerda recebeu um total de 100 pontos por dez palavras escritas de forma alfabética, já a criança da direita recebeu um total de 20 pontos por ter realizado a escrita silábica em oito palavras e duas com escrita alfabética, sendo que a professora desconsiderou os acertos silábicos (uma letra para cada sílaba oral) e considerou apenas as palavras alfabéticas, embora para a

criança o esforço seja o mesmo, e todas as letras colocadas tenham correspondência sonora adequada para a sílaba. Comparando as atividades e as notas, percebe-se que a professora desconsidera as hipóteses que as crianças realizam antes de se apropriarem da escrita convencional alfabética e ortográfica e utiliza o ditado como avaliação para atribuição de notas e não como diagnóstico de escrita.

Constatou-se que o ditado tradicional, realizado como avaliação, ainda é uma atividade muito utilizada nas salas de alfabetização dessa escola, pois as professoras o consideram eficiente, justificando que, além de avaliar seus alunos, serve de reforço para o aprendizado. Com assim? Que reforço para o aprendizado o aluno da direita tem ao ver todas as suas hipóteses silábicas desenvolvidas corretamente quanto ao valor sonoro serem consideradas erradas?

Como uma de nós estava presente durante a aplicação dessa atividade, pudemos observar que a técnica que utilizava para oralizar as palavras ditadas era uma pronúncia artificial. Por exemplo, na região onde moram é comum a pronúncia "novu", "sonu", "fofu" com o "u" átono no final da palavra, ao invés da pronúncia docente de "novo", "sono", "fofo", com ênfase no "o" fechado, o que levou as crianças a não identificarem um sentido para a palavra pronunciada (CAGLIARI, 2009, p. 286), distanciando cada vez mais as possibilidades de as crianças refletirem sobre as diferenças da língua oral e escrita de modo consciente.

No processo de alfabetização precisamos ter olhos voltados principalmente para os acertos, pois todo erro é, por princípio, uma tentativa de acerto e, como as crianças estão se desenvolvendo processualmente, pensar uma única avaliação distribuída em momentos específicos posiciona-se contra o próprio aluno. Para Cagliari (2009, p. 71)

a avaliação é sempre uma atividade voltada para cada indivíduo de maneira específica, porque cada um é diferente dos demais, cada um tem uma história de vida diferente e apresenta uma realidade escolar peculiar. O progresso do aluno não precisa ser igual do outro. O importante é que todos cresçam, trabalhando e fazendo o que tem que ser feito

Reafirmamos que ditados podem ocorrer na escola, pois ocorrem também na vida social. Reafirmamos que listas de palavras e listas semânticas são necessárias para uma sondagem ou avaliação diagnóstica. O essencial é não o gênero de texto, mas como a professora lê a produção das crianças segundo as suas hipóteses e possibilidades de produção.

3. A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Pode-se perceber que o termo avaliação, por referir um tema amplo, é, portanto, passível de significar diversas dimensões, como histórica, social, ideológica, institucional, larga escala, índices de aprendizagem por provas padronizadas, entre outras. Pretendemos, no entanto, focar, neste momento, a sua dimensão diagnóstica, ou seja, questões e interrogações como objeto de reflexão e fonte de informação para a reformulação e a orientação das práticas pedagógicas em alfabetização.

Infelizmente, no entanto, a avaliação do ensino, em sua dimensão diagnóstica, embora presente nos discursos pedagógicos, ainda não foi incorporada nas práticas escolares. De modo geral, o que se percebe é a utilização da avaliação como um instrumento de controle, de classificação e até de punição.

Essa função atribuída pelo imaginário social sobre o ato avaliativo não concebe esse momento como um instrumento a serviço da aprendizagem ou da regulação das aprendizagens e, por isso, seu potencial diagnóstico é desconsiderado, tornando-se um instrumento para um fim em si mesmo. Observe-se esta antiga (da década de 1930) argumentação de Vigotski (2002, p.138)

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

Defende-se a posição de que a avaliação diagnóstica é função do docente para um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita, mas, sobretudo, um levantamento dos conhecimentos e dos usos de linguagem como um todo e também sobre as condições para realizar um trabalho pedagógico.

Alfabetizar não é, no entanto, um trabalho individual do docente da turma, mas um trabalho coletivo no qual toda a escola deve estar compromissada. Como as crianças vão fazer uma apropriação intrapessoal de situações interpessoais, faz-se necessário perguntar sobre os espaços e os tempos coletivos desse processo de socialização e individualização:

Como está presente a escrita no espaço escolar? Como ela se materializa na arquitetura? Há o que se ler na arquitetura escolar? Como a escrita é utilizada no cotidiano das atividades escolares? Há uma biblioteca escolar? Como é o acesso ao seu material? Como é o acervo? Há biblioteca na sala de aula? Como o material escrito circula na sala? Que situações de uso são oportunizadas? Como é o acesso ao material digital? Como a escola se comunica por escrito

com os pais e com a comunidade? Em que situações as crianças participam de um uso real da linguagem escrita?

Como as turmas são formadas? Qual é o histórico (escolar e social) daquelas crianças? Em que situações elas já participam de eventos de letramento ou de leitura e escrita? Como são formados os agrupamentos dentro das salas e como são definidas as parcerias de trabalho entre os alunos? Como eles aprendem em outras áreas: matemática, desenho, consciência fonológica, movimento, mundo, relação com outras pessoas? Como o monitoramento, o acompanhamento e o registro das turmas são realizados. Quais critérios são priorizados? Como acompanhar os alunos, conhecer seus avanços e retrocessos e intervir adequadamente? Quais são as hipóteses sobre a linguagem escrita que as crianças já elaboraram? Com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizado?

Embora essas pareçam ser perguntas muito antigas, ainda da segunda metade da década de 1980, elas ainda são necessárias, pois possibilitam a definição dos objetivos ao assumirem os critérios de avaliação e encaminhamentos.

Nesse caso, as capacidades estão organizadas e distribuídas em torno de cinco eixos relevantes às capacidades linguísticas e aos critérios de referência para a apropriação da linguagem escrita: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção de textos escritos; e (v) desenvolvimento da oralidade.

4. AS CAPACIDADES LINGUÍSTICAS E OS CRITÉRIOS DE REFERÊNCIA

No ponto de vista metodológico, os encaminhamentos avaliativos devem estar pautados por critérios de referência que discriminam as capacidades linguísticas que devem ser desenvolvidas durante o processo de alfabetização distribuído no ano letivo. De acordo com Bregunci (2005, p.14)

uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliadas, com a finalidade de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Sendo assim, ao se elaborar alguma estratégia, sabe-se de forma sistemática as habilidades e objetivos que estão sendo avaliadas.

É importante considerar que os critérios de referência podem ser elaborados pelas próprias professoras e utilizados nos três primeiros anos do EF, desde que estejam relacionados ao projeto pedagógico da escola e olhem para capacidades progressivas e diferenciadas em relação ao grau de complexidade dos conteúdos

elencados.

As capacidades estão organizadas e distribuídas em torno dos cinco eixos considerados mais relevantes para a apropriação da linguagem escrita: a) compreensão e valorização da cultura escrita, b) apropriação do sistema de escrita; c) leitura e produção de sentido; d) produção de textos escritos; e) desenvolvimento da oralidade. Esses cinco eixos são apresentados em forma de quadros individuais, subdivididos em capacidades, conhecimento e atitudes que devem ser trabalhadas até sua consolidação em cada ano de escolaridade.

5. COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

O ensino da cultura escrita, numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, exige conhecimentos mais amplos de seu fenômeno. Sendo assim, não basta apenas ler, pois é preciso saber usar a escrita em seu cotidiano e, por isso, as suas funções e usos reais devem ser priorizados na medida em que as novas condições sociais passam a demandar o seu uso.

Nas situações cotidianas, especialmente no ambiente familiar, os indivíduos compreendem as variações da escrita, tornando-se usuários dela, sendo assim a relação do sujeito com o objeto da escrita implica o seu uso funcional por meio de diferentes eventos, como o uso de desenhos, ou de escrito para trocar, localizar endereço, ler revistas ou jornais, fazer listas, etc.

Na nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada: tem documentos escritos e realiza, bem ou mal, práticas que dependem da escrita (ex.: tomar ônibus, pagar contas, etc.).” (PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, Fascículo 1, 2008 p. 18,19).

No ambiente escolar, a verificação desses conhecimentos pode ser realizada através de perguntas que o alfabetizador deve fazer sobre a criança diante de si:

- Em quais das diversas manifestações da escrita ela aprendeu a empregar a linguagem? Aprendeu de maneira espontânea ou com ajuda ou em grupo?
- No transcurso do dia a dia, vivencia usos de escrita? Percebe que se escreve para comunicar alguma coisa? Para auxiliar a memória? Para registrar informações?
- Percebe que recorremos à escrita, através da leitura, para obter informações, bem como, para buscar entretenimento?

Retomando ainda as contribuições do material produzido pelo Pró-Letramento (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 16), com relação

ao eixo da compreensão e valorização da cultura escrita, vale destacar algumas questões que também podem ajudar as professoras com base nos critérios para diagnosticar o aprendizado na alfabetização, como: – As crianças conhecem, utilizam e valorizam os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade? – Conhecem os usos e as funções sociais da escrita? – Sabem usar objetos de escrita presentes na cultura escolar ou desenvolver capacidades específicas para escrever?

6. O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Sabe-se que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas. Essas marcas que são constituídas estão fundamentadas nos conhecimentos sobre a linguagem escrita e têm como principal referência a oralidade e, portanto, a oralidade e as interações com outros sujeitos são os fatores mais influentes na construção da escrita.

Ao entrar na escola, a criança já é capaz de entender e falar a língua materna nas mais diversas situações da vida, isso porque ela dispõe de vocabulário e de regras gramaticais adquiridas no contato com a linguagem, caracterizando-a como um falante nativo, podendo ainda tornar-se leitor e produtor de texto, mesmo que ainda não esteja alfabetizada.

O diálogo, na concepção bakhtiniana, não se limita apenas à comunicação estática do tipo – eu falo, ele responde –, mas abrange todo o processo amplo de comunicação: verbal (falado ou escrito) e não verbal. Bakhtin (2000, p. 123) afirma que

qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado.

Em se tratando do desenvolvimento da oralidade, deve-se atentar para a questão da variedade linguística e dos seus usos pela comunidade falante, pois cada indivíduo transfere para a escrita as marcas da oralidade. Um aspecto a ser destacado, segundo Cecília Goulart (2007, p. 90), é a existência das diferentes características dos atos de fala

a Língua oral não é falada homogeneamente pela população brasileira [...] as diferentes maneiras de falar uma mesma língua se chama variedades linguísticas. [...] A variação acontece em todos os níveis da língua: sintático (p. ex.

determinadas construções e modos de organizar o discurso são mais usados, ou menos usados, em determinadas variedades da língua); semântico (p. ex. usam-se palavras e expressões diferentes para designar a mesma coisa; ou certas palavras e expressões têm valores diferentes em diferentes variedades); morfológico (p. ex. palavras derivadas ou compostas são formadas em determinada variedade, mas não existem em outras); e fonológico (p. ex. diferentes maneiras de pronunciar as palavras, diferentes sotaques e entonações, nas diferentes variedades). Do ponto de vista da lingüística, todas essas variedades são legítimas e corretas. Cada uma é usada de acordo com aspectos discursivos que lhe são próprios.

Perguntas importantes para a professora fazer e registrar:

- Que oportunidades de uso esta criança tem para desenvolver sua oralidade?
- Quem são seus interlocutores cotidianos? Sobre o que conversam? A quais gêneros orais ela tem acesso?
- Como oportunizar situações nas quais as crianças conheçam e respeitem as diversidades das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola?
- Como fazê-la atenta sobre manifestações orais das pessoas da comunidade extraescolar? Como orientá-las à perceber como usamos a língua falada em diferentes situações escolares?
- Elas já buscam empregar a variedade linguística adequada? Revelam, no momento do ato, que diferenciam e planejam a fala em situações formais?
- Realizam com pertinência o papel da escuta atenta e compreensão?

Caso a inexistência dessas práticas seja diagnosticada, cabe às professoras redirecionar o ensino e buscar atender a essas necessidades sociais. Essas e outras habilidades fazem parte do desenvolvimento da oralidade (Pró-Letramento, 2008, p. 54).

7. LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Ler é atribuir um sentido. Ler não é um ato passivo, ler é um ato ativo. Diagnosticar as habilidades de leitura em sala pode ser difícil, mas necessário. A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É considerada atividade individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais, como percepção, análise, síntese, generalizações, inferências, entre

outras. E é atividade social porque, quando alguém lê, ele o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos na situação comunicativa.

A leitura envolve tanto a decifração do sistema de escrita quanto a construção de sentidos (ou construção de coerências). Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, procurar informações na internet, em jornais e em revistas.

Para aprenderem a ler com fluência e compreensão, os alunos de seis anos necessitam vivenciar atividades que os levem a levantar hipóteses sobre o conteúdo dos textos, observando, por exemplo, imagens e outras pistas gráficas; a confirmar suas hipóteses no texto; a recontar textos; a observar a finalidade dos textos, a partir da análise do suporte em que foram veiculados, do gênero e da sua autoria (Pró-Letramento, 2008, p. 40). Essas são atividades que precisam ser mediadas pelo professor com perguntas junto às crianças e ao texto.

Ao diagnosticar, a professora precisa manter o registro a respeito de cada aluno:

- Desenvolvem atitudes e disposições favoráveis à leitura?
- Desenvolvem as habilidades/capacidades de decifração do sistema de escrita?
- Sabem decodificar palavras?
- Sabem ler reconhecendo globalmente as palavras?
- Têm fluência em leitura neste gênero de texto?
- Compreendem textos? Listar quais.
- Antecipam conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte? Em função do seu gênero e de sua contextualização?
- Identificam finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto?
- Levantam e confirmam hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido?
- Buscam pistas textuais, intertextuais, contextuais para ler nas entrelinhas (fazer interferências), ampliando a compreensão?
- Constroem compreensão global do texto lido, unificado e inter-relacionado informações explícitas e implícitas?
- Avaliam ética e afetivamente o texto. Fazem extrapolações?

8. PRODUÇÃO ESCRITA

Muitas crianças chegam à escola sem saber escrever, além de não saberem por que e para que se escreve. A escrita, tanto na escola

como fora dela, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor. Essa é outra mediação docente necessária: diagnosticar e ensinar as diferentes funções da escrita na nossa sociedade. Conforme Paula (2008, p. 65)

As crianças não se alfabetizam por si, ou sozinhas. Alguém deveria ensiná-las, mediar o processo de alfabetização, interagir, procurar intencionalmente organizar a apropriação, corporificar o intersocial, para possibilitar para intrapessoal, tornar próprio, apropriar. Apropriadas e objetivadas a leitura e a escrita tornam-se um para si: alfabetiza-se.

Assim, a produção gráfica, imagética e escrita precisa ser planejada intencionalmente. As crianças precisam ouvir exemplos de textos orais e ouvir exemplos de textos escritos, precisam ver exemplos de imagens e desenhos e de escrita para interagir, imitar e corporificar. Abaixo temos o registro de uma produção escrita após a leitura de uma literatura cujo objetivo era recontar a história em casa. Na observação dos resultados apresentados selecionamos duas atividades que denominamos Texto A e Texto B, isso para ilustrar os níveis de conhecimento que uma mesma turma pode apresentar e os encaminhamentos na perspectiva diagnóstica. A alfabetizadora pode e deve usar as atividades mais simples e corriqueiras para o diagnóstico, mas precisa registrar e acompanhar.



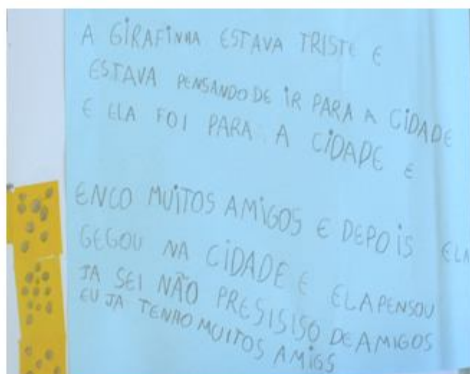
Texto A

Hipótese de escrita não alfabética:

OAHRITGRFHDCGBRDPB

Intenção de escrita:

A GIRAFINHA FLOR FEZ MUITOS AMIGOS NA CIDADE.



TEXTO B

Hipótese de escrita alfabética:

Intenção de escrita:

A girafinha estava triste e estava pensando de ir para a cidade e encontrou muitos amigos e depois ela chegou na cidade e ela pensou se precisava de tantos amigos pois ela já tinha muitos amigos

Ao diagnosticar, a professora precisa manter o registro das produções dos alunos e realizar os seus registros para o acompanhamento das questões abaixo a respeito de cada aluno:

- Compreendem e valorizam o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros?
- Produzem textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação?
- Dispõem, ordenam e organizam o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas?
- Escrevem segundo qual sistema de escrita? Compreendem que existe um princípio alfabético e as regras ortográficas convencionadas? Tentam usá-lo?
- Planejam a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos?
- Organizam os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade?
- Quando ditam para a professora escrever ou tentam escrever usam a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação? Fazem escolhas adequadas quanto ao vocabulário?
- Usam recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto?
- Revisam e reelaboram a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos?

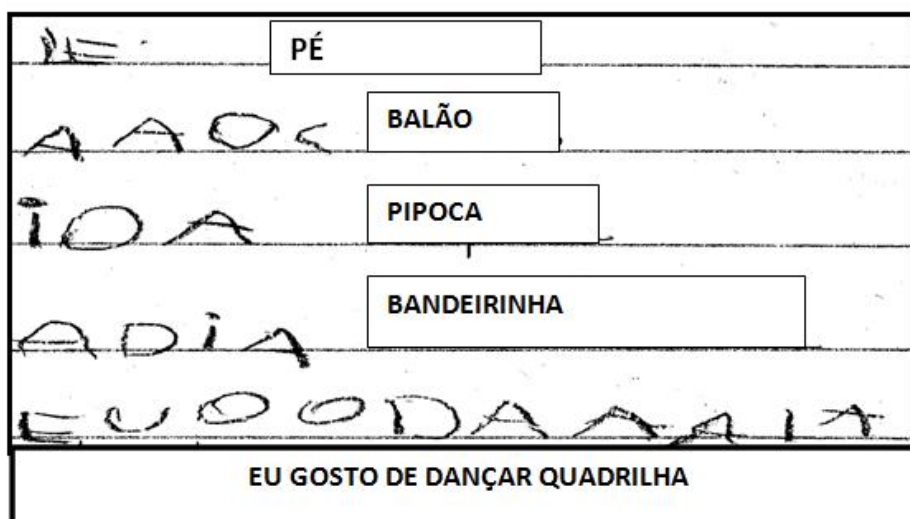
9. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E ORTOGRÁFICO

A aprendizagem da linguagem escrita é processual e se constitui em ritmos diferentes em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças apresentem níveis diferentes de conhecimento, considerando que segundo Vigotski (2002, p.110)

o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.

Com relação à apropriação do sistema de escrita, o diagnóstico é chamado também de sondagem inicial, sondagem que permite identificar quais hipóteses sobre a forma de notação da língua escrita as crianças apresentam.

A escolha certa das palavras e da frase (e da ordem em que elas serão ditadas) é essencial. O ideal é preparar uma lista de termos de um mesmo campo semântico, ou seja, agregados por uma unidade de sentido, e uma frase adequada ao contexto desse grupo conforme imagem. Tal atividade de sondagem pode ser individual ou coletiva. Observe uma produção de uma criança cujo eixo semântico era a festa junina:



Fonte: Acervo pessoal Thuinie Medeiros Vilela Daros (Daros, caderno de campo, junho 2007)

Na produção acima registramos que a criança faz uso da hipótese silábica do sistema de escrita. Segundo Emília Ferreiro (1985), cabe ao professor identificar e registrar o desenvolvimento de todas as habilidades referentes ao aprendizado do sistema de escrita, dentre elas:

- Compreendem diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas?
- Dominam convenções gráficas?
- Compreendem a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa?
- Compreendem a função de segmento dos espaços em branco e da pontuação de final de frase?
- Compreendem a categorização gráfica e funcional das letras?
- Conhecem e utilizam diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)?
- Compreendem a natureza alfabética do sistema escrita? Ou qual hipótese elabora? Pré-silábica? Silábica? Silábica

alfabética? Alfabética? Alfabético-ortográfica?

- Dominam as relações entre grafemas e fonemas?
- Dominam as regularidades e irregularidades ortográficas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se concebermos a avaliação da alfabetização numa perspectiva diagnóstica, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes (as crianças), mas, sim, o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem, de forma mais organizada, seus processos de ensinar e aprender. Avaliar-se-á o que a criança apresenta de conhecimentos iniciais e o que foi de fato aprendido, permitindo o acompanhamento claro da aquisição e do desenvolvimento das capacidades linguísticas necessárias para o aprendizado da linguagem escrita. Se, por outro lado, encaminharmos a avaliação numa perspectiva classificatória, tratando-a como mera verificação dos acertos ortográficos ou gramaticais. Tal instrumento servirá apenas para classificar o que a criança não sabe. Finalmente, precisamos ter olhos voltados principalmente para os acertos, pois todo erro é, por princípio, uma tentativa de acerto pela criança. Cabe ressaltar que um bom diagnóstico é condição para um bom planejamento.

Na condição de alfabetizadoras e pesquisadoras, esperamos que nossos apontamentos sejam interpretados por nossos interlocutores e que se sintam convidados ao estudo e à reflexão sobre a necessidade da avaliação diagnóstica nas salas alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1992.

BREGUNCI, M. G. C. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte-MG: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico; alfabetização e letramento com eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

DAROS, T. M. V. **A organização do trabalho pedagógico das práticas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por professores do primeiro ano do ensino fundamental no município de Foz do Iguaçu**. VI Educasul 2010. Anais. Florianópolis, 2010.

DAROS, T. M. V.; DAROS JUNIOR, A. O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.17 n.1 jan./jun. 2012.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 103 p.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 136 p.

PAULA, F. A. **Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos de uma sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. 2008.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **Alfabetização e linguagem**. Ed. ver. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SOUZA, N. B. **Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.