



REP's - Revista Even. Pedagógica.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 865-891, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

AVALIAÇÃO DO TEXTO INFANTIL: descobertas e possibilidades¹

Luísa Jacques Collato

Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre/RS - Brasil

RESUMO

A alfabetização por meio de textos tem adquirido importância na área da educação. Buscamos identificar e compreender estratégias e recursos na avaliação de textos infantis que desenvolvam a escrita inicial. O objetivo que orienta o estudo é o de compreender como as práticas de avaliação auxiliam na aquisição da escrita, problematizando possíveis relações estabelecidas entre as práticas de avaliação e o planejamento proposto. A pesquisa é de caráter qualitativo e envolve utilização de entrevista semiestruturada, enfocando modos de “correção” das produções dos alunos e sua compreensão a respeito dos papéis desempenhados pelos interlocutores adultos.

Palavras-chave: Avaliação. Texto. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização por meio de textos produzidos pelas crianças bem como sua análise são práticas que têm adquirido importância na área da educação de alguns anos para cá. Por esse motivo, pretendemos identificar e compreender estratégias e recursos na avaliação de textos infantis que podem ser mais produtivos para o

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento intitulado **Avaliação do texto infantil: descobertas e possibilidades** sob a orientação da Professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013/2.

desenvolvimento da escrita inicial da criança. Buscamos respostas para algumas perguntas que são as próprias questões de pesquisa: Como o professor pode avaliar as produções textuais visando à aquisição da escrita por crianças em fase inicial de alfabetização? Que significados são atribuídos às avaliações das produções textuais? Que papéis essas avaliações assumem nos trabalhos com a escrita realizados por crianças em período de alfabetização?

Os objetivos que orientam o estudo relatado neste artigo assumem relação direta com tais questionamentos e podem ser assim enunciados: compreender como as práticas de avaliação do texto infantil podem auxiliar na aquisição da escrita, identificando a proposta de avaliação adotada por uma professora alfabetizadora face às diferentes hipóteses de escrita dos alunos e problematizando as relações estabelecidas – ou não – por ela entre as suas práticas de avaliação e o planejamento proposto.

A pesquisa é de caráter qualitativo por focar “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21) assumidos por uma professora alfabetizadora, no caso deste estudo, relativamente às interfaces entre avaliação, produção de textos e planejamento. Como esclarece Minayo (2007), uma pesquisa com tal característica se constitui a partir de algumas etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise dos dados produzidos. O último passo envolveu um “[...] conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto [...]” (MINAYO, 2007, p. 26-27) de tal modo que fosse possível entender os processos de avaliação adotados pela professora e interpretá-los à luz das concepções de Luiz Carlos Cagliari (2001²; 2009; 2010) e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson (1993; 2002).

Sendo assim, a investigação envolveu entrevista semiestruturada, que foi endereçada a uma professora alfabetizadora que trabalha numa escola da rede privada localizada na zona norte de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), e análise das respostas produzidas por essa mesma professora. Os critérios para escolha desse sujeito de pesquisa foram dois: a realização de trabalhos com textos em sala de aula

²Ainda que esta obra, **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização, tenha sido produzida por Luiz Carlos Cagliari e Gladis Massini-Cagliari, neste artigo fazemos referência apenas a Cagliari em função de estarmos nos baseando em capítulos escritos por ele.

pela professora e o conhecimento sobre a proposta político-pedagógica da escola em que ela atua. O enfoque de análise foi nos modos de “correção” das produções textuais dos alunos e sua compreensão a respeito dos papéis desempenhados pelos interlocutores adultos no período inicial de aquisição da escrita.

Foram observados os modos de correção dos textos das crianças adotados pela professora e o significado dessas avaliações para o planejamento, por meio da análise das respostas da alfabetizadora e, também, pelas avaliações das produções feitas por seis alunos no período de fevereiro a novembro de 2013. A fim de conhecer melhor as crianças alfabetizadas e suas trajetórias de aprendizagens da língua escrita, buscou-se, junto à professora, algumas informações quanto à idade dos educandos no início do ano, ao seu nível de letramento³ (experiências de letramento⁴ extraescolares) e ao seu nível psicogenético⁵ no início do ano e em novembro de 2013, momento em que o período de geração de dados foi concluído.

As análises foram embasadas em revisão de literatura sobre metodologias e estratégias de correção de texto segundo Luiz Carlos Cagliari e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson. Tal estudo tem relevância na medida em que busca compreender melhor e mais detalhadamente o processo de avaliação por meio do texto na alfabetização, podendo auxiliar a prática dos professores alfabetizadores.

2 OS MÉTODOS

³Segundo Soares (1996), letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 85), portanto, tem relação com os efeitos do ler e escrever. Como retoma em outro texto, “[...] ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias [...]” (SOARES, 2004, p. 91). A este respeito, conferir também: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

⁴Segundo Magda Soares (2004), eventos de letramento se referem às situações em que “[...] a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação” (p. 105) e as práticas de letramento dizem respeito aos “[...] comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (op. cit.).

⁵Como pontua Grossi (2001; 2002), ao referir esclarecimentos dados por Emilia Ferreiro, a psicogênese não implica em definição de um método de alfabetização, mas em estudo a respeito do “[...] processo que percorrem aqueles que se apropriam da leitura e da escrita, procurando desvelar os mistérios da história pré-escolar desse processo” (p. 31). Este estudo possibilitou identificar diferentes níveis no processo de alfabetização, a saber: pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

Os métodos utilizados nas escolas são motivo de discussão por educadores, que estão sempre em busca do método de alfabetização ideal. Na realidade, a questão metodológica é apenas uma ferramenta utilizada na educação. Precisamos saber utilizar o melhor que cada alternativa pode nos oferecer, conhecendo suas qualidades, falhas e limites. Consoante Luiz Carlos Cagliari (2010), todos os métodos baseiam-se em duas vertentes respectivamente: a de ensino e a de aprendizagem. Para discuti-los, é importante salientar que, se ensinar é um ato coletivo, pois se pode ensinar a um grande número de pessoas reunidas em um local, aprender é um ato individual, pois cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual. Na maioria das vezes, isso não acontece paralelamente ao ensino, pois a aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida. Como adverte o próprio Cagliari:

A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando onde sua individualidade o levar. Por isso, a aprendizagem será sempre um processo heterogêneo, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo. (CAGLIARI, 2010, p. 39).

O método de ensino é o mais comum nas escolas. Nesse caso, o aluno é compreendido como alguém que inicia uma caminhada, sem nenhum conhecimento prévio, como uma página em branco. Segundo essa perspectiva, na escola, todos os alunos começarão deste mesmo ponto de partida, o zero. A técnica de alfabetização deste método consiste sempre na reprodução de um modelo, na montagem e desmontagem de palavras-chave em sílabas e letras. Alguns aprendizes conseguem realizar estas tarefas seguindo os passos do modelo dado, assim como espera o professor. Por outro lado, outros apenas reúnem as sílabas geradoras aleatoriamente, acreditando estarem formando novas palavras simplesmente por terem reunido alguns “pedacinhos”. O professor raramente instrui seus alunos de que não basta juntar as sílabas, mas é preciso checar se a palavra formada existe e se está escrita corretamente.

Desmontar e montar as palavras da língua não é um uso natural nem da linguagem oral nem da linguagem escrita, apenas uma estratégia de ensino escolar. Na linguagem oral, falamos tudo junto, fazendo pausas apenas em

alguns lugares. Não falamos fazendo pausas após cada palavra. Na escrita, separamos as palavras com um espaço em branco por razões ortográficas, não porque falamos desse modo. (CAGLIARI, 2010, p. 45-46).

Para o método do ensino, decorar e repetir um modelo dado é fundamental, assim vai-se acrescentando novas informações (do mais fácil para o mais difícil) que precisam ser dominadas e reproduzidas. Alguns alunos podem se mostrar ótimos repetidores de lições que já dominam, mas não conseguem aplicar um conhecimento de maneira individual para realizar uma tarefa, demonstrando que não ocorreu aprendizagem. É necessário estar sempre controlando e verificando o que o aprendiz já dominou, para que se possa seguir, dando um passo adiante, acrescentando novas informações. O erro é o que é levado em consideração na avaliação. Se o aluno errou, precisa voltar atrás e repetir novamente tudo o que já foi feito, pois, para este método, a repetição gera a “aprendizagem”. O erro apenas indica que o aluno não dominou algum conhecimento, porém não se analisa nem se discute o motivo pelo qual o erro aconteceu. Apenas ensina-se o correto, pois os professores temem que o aluno fixe o que está errado:

[...] o erro é um problema que o método não sabe resolver. Por isso, a solução que adota é ignorá-lo. Não se discute e muito menos se analisa o que está errado na tarefa do aluno. [...] Há, na tradição pedagógica de nossas escolas, sobretudo nas classes de alfabetização, a estranhíssima ideia de que não se pode mostrar o erro ao aluno, discutir o erro, porque isso levaria o aluno a aprender o errado, tendo maiores dificuldades futuras para fixar o certo. (CAGLIARI, 2010, p. 51).

Finalmente, podemos dizer que o método do ensino é mecanicista: o professor espera que o aluno siga sempre o modelo apresentado por ele, não havendo reflexão sobre a linguagem.

O método da aprendizagem entende que o aluno, como um ser racional, ao entrar na escola já possui diversos conhecimentos que foram adquiridos durante toda a sua vida, desde o nascimento. Cada um tem sua própria história de vida e de conhecimento, e o professor precisará conhecer a história de cada um de seus alunos, que é o ponto de partida para o processo de aprendizagem. Este método é centrado na reflexão, entendendo a linguagem como expressão do pensamento.

Como cada criança é diferente da outra, as aulas não poderão ser somente coletivas. O professor irá voltar-se para toda a turma, mas, em momentos oportunos

e de necessidade, precisará voltar-se para alguns alunos individualmente, com uma atenção especial. O professor que utiliza o método da aprendizagem necessita dar explicações adequadas aos seus alunos, sabendo da necessidade de esclarecimento de cada educando, pois cada um reage de uma maneira individual à construção de conhecimento. O educador deve ser mediador entre o saber e o aluno, ajudando o aprendiz a construir seu conhecimento: “Quando o aluno erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa, precisa ouvir do professor uma análise do caso e receber uma explicação adequada para entender o que fez ou deixou de fazer, a fim de agir corretamente nesses casos e fazer progredirem seus conhecimentos” (CAGLIARI, 2010, p.56).

Assim, quando o aluno realmente aprende, a intermediação do professor vai pouco a pouco dando lugar à sua própria competência para buscar soluções e explicações, construindo seu próprio saber. Para isso é necessário que os alunos tenham autonomia para realizar trabalhos espontâneos, realizando-os a partir de sua própria iniciativa.

A avaliação no método da aprendizagem analisa o processo pelo qual a criança passou, organizando-se um dossiê onde é possível visualizar o caminho e as aprendizagens construídas pelo aluno. A utilização de notas ou conceitos não faz sentido para este método, não basta constatar erros, e sim discuti-los e analisá-los com os alunos.

No método de ensino, a produção de textos é deixada de lado para fixar formas e dominá-las a fim de reproduzir em uma escrita ortográfica. No método de aprendizagem, a criança produz textos inicialmente como uma transferência do oral para o escrito e, aos poucos, com a mediação do professor, inicia-se a preocupação com a ortografia. Na alfabetização, é importante que o aprendiz saiba o significado real da linguagem. Quando o aluno acredita que escrever textos é apenas juntar as palavras que foram fixadas e dominadas, ele demonstra que não conhece esse real significado, e isso trará problemas ao longo da escolarização. Alfabetizar utilizando o método de aprendizagem exige muita competência, boa formação e investimento do professor, além do entendimento dos pais e da escola de que o processo não é linear e que a mera cópia para fixação e memorização resulta em um caderno bonito, mas não garante a aprendizagem e pode trazer consequências preocupantes para a vida escolar dos alunos.

3 A ESCRITA ESPONTÂNEA

Na linguagem oral, não utilizamos palavras isoladas, a não ser como respostas que possuem um contexto. A intenção do falante é dar uma informação através de um texto, preocupando-se em despertar reações em seu interlocutor. Na fala, não nos preocupamos com o certo ou errado, a não ser em algum momento em que o peso do uso da linguagem na sociedade se faça presente, como em situações da escola, com professores. Como no texto oral, o mais importante na alfabetização é que o texto escrito seja coeso e coerente, estabelecendo relações entre as palavras e frases. Um texto não é um acúmulo de palavras conhecidas. O aluno necessita compreender que o texto oral, do qual ele se utiliza com domínio, se assemelha muito ao texto escrito, e que, com o auxílio do professor, aos poucos se acrescentará a questão gramatical: “Há regras muito rígidas de coerência e coesão que estabelecem relações entre as palavras. Essas regras não estão em palavras isoladas, mas nas pontes que ligam as palavras num texto. Essas relações ou pontes jamais aparecerão num bá-bé-bi-bó-bu” (CAGLIARI, 2010, p. 202).

A esse respeito, convém lembrar o que esclarecem Koch e Travaglia (2001) quando assinalam que a coerência se relaciona com a linearidade do texto, portanto, com sua coesão compreendida como “[...] a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (p. 40). Se a coerência é subjacente, a coesão é evidenciada por meio de marcas linguísticas. “[...] a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência” (p. 41). Segundo esses autores,

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. [...] para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. (p. 21).

A criança é falante nativa da língua e, para que isso aconteça, não é necessário que os adultos ensinem a ela os sons isolados das letras, ou que pronunciem para ela apenas palavras consideradas “fáceis”. A mesma lógica pode ser aplicada na alfabetização. Ao contrário do que muitos alfabetizadores acreditam, é mais fácil para o aluno lidar com o texto como um todo que produz sentido, para que depois consiga realizar o jogo de montar e desmontar a linguagem. É papel do professor mostrar aos alunos que eles já sabem muito sobre a linguagem, mas que não estavam habituados, até então, a refletir sobre ela. “Para isso deverão usar a capacidade de refletir e examinar o que conhecem da linguagem através da simples introspecção da própria fala. [...] Esses conhecimentos estão implícitos na cabeça do professor, mas precisam estar explicitados aos alunos” (CAGLIARI, 2010, p. 204).

Falar e ouvir a linguagem diante de textos contempla habilidades de domínio dos sons da fala e de compreensão de significados literais, mas também abrange formas de argumentação, construção de coesão e coerência, entendimento da linguagem literal e metafórica. Como assinala Cagliari (2010), “Num texto, esses elementos são tão importantes quanto as palavras e os sons da fala. Isso tudo é adquirido com a aquisição da linguagem oral” (p. 204). Assim sendo, a escola precisa continuar a investir e enriquecer a linguagem oral, sobretudo na alfabetização, e não deixá-la em segundo plano, em detrimento da escrita. A linguagem oral é bem utilizada inclusive por pessoas que nunca frequentaram o ambiente escolar e a escola não pode ignorar algo que os alunos já tinham antes de ingressarem nela, exigindo textos coesos e coerentes de alunos que foram alfabetizados apenas com palavras isoladas, talvez, segundo princípios de um método que privilegia o ensino, a memorização, o trabalho com sílabas geradoras.

Outro fator importante para a alfabetização é proporcionar aos alunos o trabalho com bons textos, diferentes dos amontoados de frases sem sentido de cartilhas ainda utilizadas por professores que julgam estar facilitando a aprendizagem dos alunos. “Os escritores famosos conseguem envolver seus leitores de tal modo que eles nem se dão conta da forma do texto, muitas vezes deixando-se levar apenas pela mensagem transmitida” (CAGLIARI, 2010, p. 205) – o que se constitui em mais um motivo para que seja oportunizado o convívio dos alfabetizados com esse tipo de literatura. Um bom texto possui enredo envolvente,

rico, proporcionando a reflexão do educando e, por consequência, a construção de conhecimentos, moldando também o gosto pela leitura e pela escrita criativa.

O aprendiz, na alfabetização, necessita da liberdade de escrever espontaneamente, como desejar e sobre o que desejar, sem se prender a regras. Essas produções livres revelam as hipóteses de cada um e no que precisam avançar, auxiliando no planejamento do educador. Inicialmente, o professor não corrigirá os textos dos alunos, discutirá com eles sobre as produções e possibilidades e os arquivará formando um dossiê de cada criança. A produção de texto serve, ainda, para mostrar para o professor o que os alunos sabem e o que eles ainda precisam saber sobre a leitura e a escrita. Assim, o professor pode acompanhar o desenvolvimento dos alunos e planejar mais adequadamente. Seguir um modelo não mostra os avanços e hipóteses dos alunos. Muitas vezes cria uma ideia errada de que o aluno está aprendendo, quando, na verdade, está meramente seguindo a lógica de um modelo dado ou reproduzindo por meio de memorização.

Depois que os alunos já estiverem produzindo textos mais longos e de maneira mais hábil, cabe ao professor ensiná-los a realizar o planejamento da escrita e a autocorreção. Quando falamos, organizamos as ideias de acordo com o que estamos pensando e de acordo com a reação das pessoas para quem estamos falando. No momento da escrita, não contamos com a reação das pessoas. Por isso, no momento da escrita, o aluno deve considerar o interlocutor e dialogar com ele. Mesmo não se fazendo presente no momento da produção, ele integrará aquele texto mais tarde. João Wanderley Geraldi (1995), em *Portos de Passagem* – tese de doutorado transformada em livro, reforça esta ideia, agregando uma proposta de construção de texto que pode orientar as produções dos alfabetizandos e, de certa forma, sua correção pelos alfabetizadores. O autor, a este respeito, faz uma espécie de revelação:

Considero a produção de textos (orais/escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 141).

Sugere, também, que se considerem, no planejamento e na avaliação, as motivações para a escrita, sendo necessário que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal (sujeito que diz o que diz para quem diz); se escolham estratégias para realizar a produção. Cagliari (2001; 2009; 2010), agregando mais alguns argumentos, assinala que o professor deve ensinar os alunos a terem dúvidas e a desconfiar se algo está certo ou errado. É preciso dar aulas para ensinar aos alunos o que pode gerar dúvida ortográfica e o que não pode. Não adianta pedir para os alunos fazerem autocorreção se eles não souberem o que corrigir. Os roteiros de escrita, que se utilizam de perguntas cujas respostas formarão um “texto”, são estratégias dispensáveis e indesejáveis. Quando falam, as crianças não precisam desses roteiros. O texto sai espontaneamente, de acordo com as ideias que surgem na cabeça. A escrita de textos deve seguir o mesmo princípio. Seguir esses roteiros acaba com a criatividade e inibe a capacidade de produção, que a criança já possuía, na forma oral, desde bem pequena.

É tipicamente escolar ensinar os alunos a realizarem as tarefas de um jeito e depois cobrar o contrário, exigindo textos bem escritos após uma alfabetização proposta segundo métodos de cartilha. No entanto, não se pode esquecer que, no período de alfabetização, a produção de textos tem a finalidade de ensinar aos alunos a passar conhecimentos da linguagem oral para a linguagem escrita. Depois, deverá haver a preocupação com a aprendizagem dos diversos tipos de textos. É importante, desde a alfabetização, que os alunos escrevam para um leitor real (assim como acontece com a fala), além do professor. Cada criança pode compor seu livro de produções escritas e levar para a casa para mostrar aos pais, que serão, inicialmente, seus interlocutores.

Um fato muito importante na alfabetização por meio de textos é o julgamento pelos erros e pelos acertos do aluno. A criança, inicialmente, escreverá de maneira espontânea, e certamente existirão erros ortográficos de diversas origens. Porém, muitos professores esquecem-se de ler a produção, no seu conteúdo, e tampouco analisam o motivo pelo qual o aluno errou a grafia de determinadas palavras. “As professoras [...] se surpreendem quando leem uma redação de criança corretamente em voz alta. Com pausas, entonação, ritmo e pronúncia correta das palavras, o texto

toma sua verdadeira vida e elas acabam sempre achando, para sua surpresa, que a redação é melhor do que elas acharam antes...” (CAGLIARI, 2009, p.111).

A qualidade do erro leva o professor a constatar que a quantidade de acertos é muito pequena e que o aluno necessita de reprovação. Os acertos raramente são levados em consideração, e esta é uma forma desonesta de avaliar o texto da criança. É preciso considerar o texto como um todo, não apenas as questões ortográficas. De nada adianta exibir cadernos perfeitos desde o início do ano, se a aprendizagem de fato não ocorre, sendo apenas um resultado mascarado pelo método.

4 AVALIAÇÃO

A avaliação para a promoção é uma prática escolar usual. Atribui-se notas ou conceitos para promover ou castigar os alunos, e essa atribuição é extremamente criticável se pensarmos em uma escola formadora. Notas podem funcionar muito bem para classificações e seleções, mas isso não é (ou não deveria ser) útil para a escola. É preciso mudar a visão da avaliação. A trajetória escolar não é uma competição e esse não é o objetivo da educação. A escola precisa voltar-se para a formação, deixando de lado a competitividade e a compreensão da avaliação da escrita das crianças como se ela fosse um produto. Como lembra Mayrink-Sabinson (1993), esse tipo de avaliação que toma a produção escrita como um produto:

[...] se pauta por contar os “erros” da criança e penalizá-la por eles, sem considerar nunca seus acertos. [...] esses “acertos” nem tem que ser “acertos” do ponto de vista do adulto – podem ser “acertos” só do ponto de vista da criança, indícios ou hipóteses que ela formulou sobre a escrita, uma construção na qual o adulto pode ter um papel importante. (p. 19-20).

Segundo Cagliari (2010), “A nota só entrou na escola quando a prática pedagógica tirou a aprendizagem como alvo e colocou o ensino em seu lugar” (p. 66). A nota significa o resultado de provas, instrumento de avaliação em que não se considera o que o aluno viveu antes e o que viverá após, importando apenas aquele momento específico. Esse resultado é irremediável, apesar de se tratar de um momento específico, não sendo capaz de provar verdadeiramente se o aluno aprendeu ou não. Desde essa perspectiva de correção, pode-se especular, junto

com Mayrink-Sabinson (1993), que “[...] a escola continua avaliando a criança pelo produto de sua escrita, comparando-a quer a modelos estabelecidos pelo próprio professor, quer aos produtos de outros colegas, igualmente tomados como modelares” (p. 19). Esquece-se, pois, que tirar uma boa nota não significa aprendizagem e vice-versa.

A escola precisa retomar o seu papel e os seus objetivos de formação e educação para a vida, não para a nota. Acompanhar cada aluno em sala de aula, mediando aprendizagens, realizando anotações e observações é suficiente para que o professor identifique o que cada um sabe e o que ainda precisa saber. Realizar esse tipo de acompanhamento resultará, com certeza, numa avaliação muito mais justa e num melhor planejamento visando ao progresso de cada um. É preciso considerar, na avaliação, a história de vida da criança e a sua individualidade. Não é preciso que todos terminem o ano iguais, mas que cada um progrida na sua caminhada.

É indispensável que o professor saiba avaliar as produções de seus alunos, enxergando o que eles acertam. O que importa e chama a atenção normalmente são os erros, fazendo com que os acertos não tenham importância alguma. “Os acertos, em geral, não contam; são admitidos como absolutamente previsíveis... Por outro lado, os erros pesam toneladas nas avaliações” (CAGLIARI, 2010, p. 86). Cagliari (2009), em *Alfabetização e linguística*, chega a sugerir um caminho de identificação e trabalho com os chamados erros quando propõe:

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita. (p. 127).

Contudo, “[...] quando somente se corrigem os erros, as pessoas começam a ter a impressão de que não há progresso, que tudo é difícil, e o desânimo toma conta de todos” (op. cit., p. 82-83). Além disso, os erros precisam ser trabalhados e discutidos, em momentos oportunos, pois primeiramente a criança terá a liberdade de escrever como ela acha que deve. Para que os erros sejam discutidos, o professor precisa saber analisá-los e interpretá-los, realizando intervenções

adequadas: “[...] a correção não pode ser um ato isolado do professor: ele tem que corrigir explicando aos alunos o que está fazendo” (op. cit., p. 83) sem esquecer do papel importante de interlocutor que ele desempenha junto aos aprendizes.

O professor sempre será interlocutor do texto infantil, e precisará fazer interferências para que essa escrita se torne primeiramente coesa e coerente. Essas interferências podem ser realizadas através de marcas na produção dos alunos e também oralmente, não apenas nos momentos de escrita. É necessário que o educador esteja ciente de que pode e deve fornecer aos alunos informações sobre o sistema de escrita e suas convenções, pois existem aspectos da língua que a criança só descobrirá se a informação for explicitada a ela, e este é o papel do professor. Desta maneira, a criança começará a perceber tais “regras”, refletindo-as na sua escrita: “Os modos pelos quais esse interlocutor deixa suas marcas nas manipulações que a criança efetua em sua escrita variam, e comentários e cobranças que ele faça oralmente, em diferentes momentos, vão ser considerados no momento em que a criança escreve os seus textos” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 146).

A criança deve compreender que seu texto será lido por alguém, e que, portanto, ela precisa se fazer entender a partir da escrita. É importante que o professor saiba “medir” as interferências que realiza na escrita dos alunos. É preciso permitir também que as crianças escrevam livremente, para que se sintam seguras na aprendizagem da escrita e da produção de textos. O aluno que, ao término do primeiro ano, não aprendeu a ler e a escrever não deve ser punido por isso. Cada um tem a sua peculiaridade e o seu jeito de aprender. No entanto, para alguns professores, isso parece ser de difícil entendimento, insistindo na repetição das mesmas coisas, sem orientar (e conhecer) o aluno especificamente na sua dificuldade.

O ideal seria que todos os trabalhos dos alunos fossem arquivados, evidenciando os avanços e dispensando os boletins. Esse material seria muito mais claro, mostrando a história do progresso do aprendiz durante todo o ano escolar. Seria evidente que todos aprendem, cada um no seu ritmo. Apesar da escola hoje considerar que a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita, e que esse processo leva tempo, a mesma escola continua avaliando a criança pelo produto final da sua escrita, comparando a sua produção com o modelo do professor ou de

colegas. A trajetória percorrida pelo aprendiz é desconsiderada, quando na verdade a única comparação possível seria de momentos diferentes de produção do mesmo aluno como assinala Maria Laura Mayrink-Sabinson (1993) quando insiste na necessidade de que a avaliação da escrita infantil seja processual.

Uma escola competente não necessita de provas e notas, mas de educadores que assumam compromisso com a educação, que saibam lidar com as diferenças e valorizar os avanços de cada um. A formação escolar deve servir para a vida, para que, após a pesquisa e o trabalho em sala de aula, o aluno utilize essas aprendizagens para si, para o que escolher para a sua vida. Da mesma forma, mais do que reduzir a avaliação à aferição de resultados, classificatória e seletiva (avaliação somativa), cabe ao professor compreendê-la e produzi-la a partir de sua articulação com o futuro, ou seja, com o planejamento das ações pedagógicas (avaliação formativa). Cabe a ele fazer um deslocamento de uma perspectiva que toma a avaliação como “[...] medição de competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20) para uma compreensão segundo o qual ela precisa ser usada “[...] tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras” (op. cit.).

Desde essa concepção, que faz coro ao que assinalam Cagliari (2001; 2009; 2010) e Mayrink-Sabinson (1993; 2002), a avaliação se traduz como ação que “[...] orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redimensionando-os em seu percurso” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30). Portanto, assume funções que, consoante Fernandes e Freitas (2007), podem ser assim expressas: auxílio para professores e estudantes entenderem seus processos de ensinar e aprender de modo mais claro; obtenção de informações sobre as ações de aprendizagem ao longo do processo de trabalho; possibilidade de ajustes dos “percursos de formação” e das “intervenções e enquadramentos pedagógicos”; e desenvolvimento do protagonismo estudantil em seu processo de construção de conhecimentos.

5 ANÁLISES

A entrevista com a professora alfabetizadora (doravante referida como Margarida) ocorreu na instituição em que trabalha no ano de 2013: uma escola da rede privada localizada na zona norte de Porto Alegre, durante período de aula especializada. Ela foi realizada com autorização para gravação que, após, foi transcrita para análise. A professora possui Magistério, é formada em Pedagogia desde 1998, com Habilitação para Anos Iniciais e Educação Infantil, e é Pós-Graduada em Psicopedagogia. Exerce a profissão desde o último ano da graduação e alfabetiza há sete anos. Atua somente em uma escola, no período da tarde, em uma turma de primeiro ano, com 20 alunos com idades entre seis e sete anos.

5.1 SOBRE OS MÉTODOS

Como explicitado anteriormente, podemos classificar os métodos em dois grupos: os de ensino e os de aprendizagem. Entrevistando a professora, pude perceber que sua prática está mais identificada com o método de aprendizagem por centrar-se na reflexão, pela importância dada à história de vida dos alfabetizandos e às suas particularidades. Sua preocupação, inicialmente, está concentrada em uma escrita que flua para, depois, intervir na ortografia tendo como base seus registros da caminhada de cada aluno a partir de uma prática em que o aluno é colocado em comparação somente com ele mesmo. Quando questionada sobre o “fluir” da escrita de seus alunos, a professora relatou que eles se sentem seguros em escrever, expor suas ideias, justificando que, exatamente para que isso aconteça, precisa estar atenta em como intervir em cada caso, já que cada criança constrói a sua caminhada:

(01) Margarida: [...] a gente vai com cautela na correção [...] me interessa que ele expresse a ideia dele, que ele desenvolva o gosto pela escrita, pela leitura e, aos poucos a gente vai começando a interferir e a própria criança vai se interessando em escrever corretamente [...] então eles vão questionando e eles querem melhorar, então também é um ponto que tu não vai deixar errado pra

criança que já está lendo há um bom tempo. É muito individual também a questão da correção [...] eu tenho agora dois que descobriram que tão lendo e escrevendo. Se eu começar a marcar toda a palavrinha que eles escreverem, deu o gosto, né! Então **eu tenho que ter essa medida também** [...]. (grifos nossos).

Podemos perceber na sua fala que o ritmo de cada aluno é levado em consideração e respeitado, assim como a alfabetizadora demonstra compreender que as intervenções para proporcionar a reflexão sobre a língua serão diferentes para cada alfabetizando. Conforme ressalta Cagliari (2010, p. 54-55), ao referir-se ao método de aprendizagem, o alfabetizador

[...] levará em conta o fato de que cada aluno é diferente do outro, e que, portanto, o ensino não poderá ser somente coletivo, mas deverá em grande parte estar voltado para as peculiaridades de cada aluno ou de grupos de alunos que necessitem do mesmo tipo de assistência por parte do professor. [...] A aula é coletiva, mas numa sala de aula podem acontecer concomitantemente coisas diferentes [...] O professor deverá dizer coisas de interesse comum, voltando-se para toda a classe, e outras de interesse particular, nos momentos adequados, ensinando uma questão ou outra a um ou mais alunos, de maneira especial.

É evidente, considerando a fala da professora, que sua prática se alinha com o proposto por Cagliari. Contudo, em um aspecto se distancia do autor. Os alunos iniciam o ano com propostas de escrita de palavras, seguidas pela escrita de frases e, por fim, a escrita de textos, reportando-nos à ideia de “acrécimo” do método de ensino. Foi possível identificar que esta é uma prática da escola seguida pela professora. Também percebemos que, com crianças que ingressam na escola com conhecimentos mais avançados sobre o sistema de escrita, a proposta pode diferenciar-se um pouco:

(02) Margarida: Mas o que acontece: a criança que já está escrevendo lá no início, ela não vai ficar escrevendo palavra, então isso também vai muito de acordo com a produção da criança, a gente deixa mais livre pra ela poder se expressar de acordo com o que ela conseguir.

Apesar de que, no geral, o procedimento ocorra de forma parcial, acrescentando informações ao longo do ano para que assim se chegue ao texto.

5.2 SOBRE A ESCRITA

Apesar da escrita com autonomia ser realizada apenas no terceiro trimestre do ano letivo, a fala da alfabetizadora deixa clara a importância do uso de bons textos para a leitura desde o início do ano. O trabalho, no início do ano letivo, é desencadeado a partir de um livro de literatura infantil, estimulando a leitura de palavras significativas e nomes de personagens, além da leitura da história pela professora. Portanto, identificamos que sua prática pedagógica compreende a importância de as crianças terem acesso a textos de qualidade, não de amontoados de frases como os das cartilhas. Percebemos também a preocupação com o estímulo ao gosto pela leitura e pela escrita, devido à escolha de se trabalhar com a literatura.⁶ Cagliari (2010, p. 205) enfatiza essa importância quando assinala:

Ouvir, ler e entender esses textos é bem diferente de produzi-los. Se é difícil escrever um texto desse tipo, isso não significa que seja igualmente difícil lê-lo ou ouvi-lo. Os escritores famosos conseguem envolver seus leitores de tal modo que eles nem se dão conta da forma do texto, muitas vezes deixando-se levar apenas pela mensagem transmitida.

Quando pretendemos que a criança escreva coerentemente, utilizando elementos adequados de coesão, é necessário permitir a ela o prazer de escutar e ler bons enredos, que encontramos abundantemente na literatura infantil.

A professora demonstra, em diversos momentos, que sua preocupação e objetivo para o 1º ano é que os alfabetizandos terminem o ano letivo escrevendo com coesão e coerência. Questões como identificação, ortografia e pontuação aparecem quando o aluno demonstra a necessidade e o interesse pela aprendizagem, ou seja, geralmente a criança que exige esse aprofundamento é aquela que já lê e já escreve há um tempo considerável. De maneira geral, estas são questões da escrita que serão sistematizadas quando as crianças estiverem no 2º ano:

⁶A este respeito, convém conferir: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2010; COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000; SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

(03) Margarida: [...] Só que aí tem uma próxima etapa do trabalho com a escrita [...] agora eles tão nessa, [...] eu já escrevi 10 linhas, eu já escrevi 20 linhas. Só que daí o que **a gente tenta mostrar pra eles é que não adianta ter um texto enorme que vai ser “e daí, e daí, e daí” e um texto sem coerência, que não tem uma sequência de ideias** [...] aí a literatura vem ajudar de novo: ó, tem um início, aí tem um meio, onde desenvolve, acontecem as coisas e um final. Começamos a organizar essas ideias, embora é o segundo ano que vai fazer a sistematização de pontuação, parágrafo [...] então a gente diz que eles escrevem em bloco ainda [...] vai colocando a ideia [...] mas o que a gente estimula é ler pra ver se tá entendendo, troca com o colega pro colega ler o texto e ver se entendeu, pra se preocupar também com a coerência [...]. (grifos nossos).

A professora utiliza uma pasta nomeada **Evolução da Escrita** para arquivar alguns trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano a fim de que se evidencie o progresso de cada um. As propostas de produção variam entre temas pré-estabelecidos ou escrita espontânea. O texto espontâneo pode contribuir muito para a prática pedagógica do alfabetizador, e, por consequência, para o desenvolvimento da escrita infantil. O erro aparecerá abundantemente, mas é importante não corrigir o texto da criança neste início de processo. Mais importante é analisá-lo com a turma e fornecer informações adequadas sobre os usos da língua.

5.3 SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação da professora alfabetizadora entrevistada visa ao progresso do aluno na sua caminhada individual. Na sua fala, a professora relata que explicita aos seus alunos, nos momentos de produção escrita, que não é preciso preocupar-se com a maneira como o colega está escrevendo, ou com o certo ou errado, sendo a intenção deixá-los à vontade para produzir. Algumas dessas produções compõem a pasta “Evolução da Escrita”, documento individual de cada criança, onde evidencia-se o progresso da aquisição da escrita no decorrer do ano.

As produções contidas na pasta não possuem marcas, pois a intenção é deixá-las sem correção, exatamente como a criança escreveu, evidenciando suas reflexões sobre a língua escrita. A professora apenas faz marcações e correções

nas produções de alunos que já dominam o sistema de escrita e em trabalhos que não fazem parte da composição da pasta.

(04) Margarida: Nessa pasta, como ela se chama “a evolução da escrita”, não faz sentido a gente corrigir, então a gente deixa exatamente como eles escrevem...aí eu olho na pasta e eu faço as minhas anotações, individual por aluno [...] pra ir acompanhando durante o ano [...] **serve mais como um instrumento pra que eu possa seguir...e a pasta é legal porque no final do ano tem toda essa construção [...] (grifos nossos).**

Neste trecho da entrevista encontramos um instrumento de avaliação utilizado pela alfabetizadora e também sugerido por Cagliari (2010, p. 71), que afirma: “Em vez de boletim de notas, os professores deveriam ter arquivos para guardar os trabalhos que os alunos realizaram ao longo do ano. No final do ano letivo, o próprio aluno poderia ver, nesse arquivo, a história da sua educação naquele ano e constatar o quanto progrediu”. Sua prática não é presumida por meio de resultados de provas, pois, como afirma Cagliari (2010, p. 74), “Os alunos podem ter notas sem ligar para isso, considerando uma tarefa do professor, uma obrigação profissional sem consequências educacionais”. Dessa maneira, a alfabetizadora acompanha o desenvolvimento dos mesmos por meio de análise e anotações do seu progresso individual, conforme afirma Cagliari (2010, p. 69):

Um professor que acompanha de perto o trabalho de seus alunos na sala de aula acaba percebendo o que eles sabem e o que não sabem, aluno por aluno. Este acompanhamento é a melhor forma de avaliação, e a mais honesta. [...] Essas informações são cruciais para o professor planejar adequadamente suas aulas e dirigir os trabalhos do aluno para que ele progrida.

Pensar propostas especificamente por aluno ou por grupos de alunos que demonstram dificuldade em determinado ponto, acompanhar a turma no dia-a-dia e conhecer a história de vida e de letramento dos alfabetizados fora da escola, sem comparações, caracterizam uma avaliação e um processo de aprendizagem mais justo e formativo. Segundo a professora alfabetizadora entrevistada, esse acompanhamento se faz necessário dentro de sua sala de aula:


(05) Margarida: [...] eu já fico mais atenta [...] a criança que está trocando muito aqui, vou por mais palavrinhas lá que tenha C, pra gente ver se é mesmo troca, se é falta de atenção [...] tanto pro meu planejamento, como pras intervenções diárias, quando eu to trabalhando com eles, circulo muito pela sala, vou apontando “ó, como tu escreveu aqui? Lê pra profe como é que tá” [...] a gente vai observando e vai acompanhando.

Propor a reflexão dos alunos em fase de alfabetização, estimulando-os a pensar sobre a escrita, e planejar atividades que venham propositalmente provocar uma desconforto para a construção de novas hipóteses é essencial para a plena alfabetização. Desse modo, nos anos seguintes, os alunos poderão seguir seguros para construir e aprofundar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético. Do mesmo modo, assume igual importância o papel de “interlocutor empírico” desempenhado pela professora, ou seja, o de “[...] adulto letrado com o qual a criança interage e que, como representante da escrita “adulta”, contribuiria para o estabelecimento do espaço e dos limites aos movimentos da criança no processo de constituição de uma representação escrita para a linguagem que vem usando oralmente” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 117).

Ainda que o corpus analisado não permita identificar o papel do interlocutor nas modificações introduzidas pelas crianças em seus textos, é possível especular sobre um possível perfil assumido pela professora alfabetizadora quando declara: “[...] quando eu to trabalhando com eles, circulo muito pela sala, vou apontando “ó, como tu escreveu aqui? Lê pra profe como é que tá” [...] a gente vai observando e vai acompanhando [...]”. Este perfil indica uma interferência sistemática por meio da fala, de comentários ou perguntas orais endereçadas aos alunos, o que se constitui em elemento relevante na maneira como eles estabelecem suas relações com a linguagem haja vista que “Os modos pelos quais esse interlocutor deixa as suas marcas nas manipulações que a criança efetua em sua escrita variam, e comentários e cobranças que ele faça oralmente, em diferentes momentos, vão ser considerados no momento em que a criança escreve os seus textos” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 148).


Sendo assim, é possível compreender que tais “marcas orais” realizadas pela professora são consideradas pelos alunos nos momentos de escrita, pois percebemos grande evolução nas produções textuais de todos os seis alfabetizados cujo trabalho acompanhamos ao longo do ano de 2013. Como exemplo, apresentamos duas produções escolhidas aleatoriamente de dois dos educandos que constituíram esta pesquisa: “Minha Família”, de 04 de outubro, e “O Ratinho”, de 02 de dezembro. É importante ressaltar que, apesar do acompanhamento anual das produções, o terceiro trimestre letivo é composto pela maior parte dos textos escritos pelos alunos.

Fotografia 01: Produções textuais do aluno Quartzo (7 anos e 1 mês na época da última produção)

MINHA FAMÍLIA.	O RATINHO
QUANDO EU TANTO COM A MINHA FAMÍLIA AGENTE - COME CHURRÁSICO E GALETO E TAMBÉM AGENTE VISA JIMÓ E MEU PAI TRABALHA MUITO E MINHA MÃE ADORA GATO E EU ADORO MUITO JOGA FUTEBOL E BASKET E MINHA IRMÃ TA SEMPRE BUNTA E MEU DINDO OTAVIO ADORA CAVALO E MEU TIO MARSELO ADORA COZINHA E A MINHA TIA BETINA ADORA CENNAR E MEU VO ADISA JOGA TENIS E TAMBEM A VARIADA DO MEU VO TÁBEM ADORA JOGAR TENIS.	 <p>A BRUXA ESTAVA DEBRINDENDO NO SOFÁ E UM RATO ESTAVA NO PE DA BRUXA PORQUE O RATO QUEBROU O VÍDEO ENTÃO O GATO QUE BOBÔ O RATO DE DEBRINDENDO ACORDOU A BRUXA E A BRUXA OLHOU PARA O GATO E VIU O RATO E O GATO MORREU DE BAIXO ENTÃO A BRUXA PERCEBEU QUE O GATO TINHA BOBADO O RATO DE BRINQUEDO PARA ASSUSTAR A BRUXA ENTÃO A BRUXA FICOU BURRISA COM O GATO E A BRUXA ATENCOU O GATO COM A VARINHA DELEA E A BRUXA TAMBEM DESLIGOU A MUSICA E ELA TRANSFORMOU O RATO EM UM CACHORRO BOBO E ENQUANTO A BRUXA TRANSFORMAVA O RATO EM UM CACHORRO BOBO O GATO ESTAVA BUNDO BUNDO ATE NÃO PODEU MAIS ENTÃO O GATO SE CASOU DE MEDO DO CACHORRO BOBO QUEBROU A BRUXA QUE VES O</p>

Fonte: Luísa Collato, Acervo Particular, 2013.

Fotografia 02: Produções do aluno Rocha (7 anos e 2 meses na época da última produção)

EU E A MINHA FAMILIA E A MINHA PRIMA VIGORIA AS VIGORIA VIGORIA VAI PARA PRAIA E A MINHA FAMILIA TEM BEM-NOS DIA DE SEMANA- EU FICO COM O MEU IRMAO E COM A MINHA BABA E VOU BIRI A ESCOLA E OS MEUS PAIS VAO NO TRABALHO E A MINHA PRIMA TEM BEM VAI NA ESCOLA	
AO GOSTO DE COMER PEIXE DE ARROZ E DE FEIJÃO E DE LENTILHA DE MASSA.	

O RATINHO

UM DIA UMA BRUXA CHAMADA
LALA ESTAVA DESCANSANDO E O
CONVULSO E O GATO DELA
CHAMADO RATO TEM UMA PEGADINHA
PARA A BRUXA. ASSIM ELE
PEGOU UM RATINHO DE GATA
E DECHOU NO CHAM E
A BRUXA ACORDOU E VIU
O RATO E GRITOU AAAA!!!
E FICOU BRABISSIMA COM O
GATO E ELA FEZ UMA
MAGICA NOS SON E
TRANSFORMOU ELA EM UM
ROTI VALER DE CORDA
E TAMBEM DE A BRUXA
FICAR COM MEDO O
GATO QUE FICOU COM
MEDO E AI A BRUXA
DIZE ASSI AGORA VAI
PACER ABRASCA E VARRER
O RATO E O SAPATO E
O GATO DIZ E NAO
NAO NAO NAO NAO
NAO. NAO VOU PEGAR O
VASO E LIMPAR O GATO

Fonte: Luísa Collato, Acervo Particular, 2013.

A partir dos textos analisados, pode-se evidenciar avanço significativo na escrita dos alunos. Enquanto que na primeira produção considerada percebemos uma escrita que se assemelha mais a uma enumeração de características e fatos, na última produção evidenciamos uma escrita mais coesa e coerente, alcançando os objetivos pretendidos no 1º ano do Ensino Fundamental na escola em que foi realizada essa investigação.

6 CONCLUSÃO

Após as análises do material empírico, e retomando as questões propostas para a pesquisa, é possível perceber que o professor pode avaliar seus alunos utilizando instrumentos como dossiês onde arquivará materiais produzidos pelos alfabetizando ao longo do ano. Dessa maneira, a construção da aprendizagem pelo aluno aparece de modo mais claro e justo. As intervenções ou “marcas” orais foram descobertas importantes sobre modos de correção dos textos infantis, pois não é comum encontrarmos práticas em que o erro não seja marcado apenas graficamente, mas também discutido em momentos de intervenções orais

pertinentes, motivando a reflexão do aluno sobre a língua, para que ele considere tal intervenção em um próximo momento de escrita.

Quanto à evolução da escrita dos alunos ser fruto das intervenções orais realizadas pela alfabetizadora, considerando o material ao qual tivemos acesso e a entrevista realizada, é possível especular que tais avanços sejam resultado da intervenção reflexiva realizada por ela. Ademais, podemos destacar que os significados atribuídos pela professora alfabetizadora às avaliações das produções textuais infantis se constituem a partir de vínculos estabelecidos por ela entre avaliação, planejamento e acompanhamento do processo de “descoberta” da escrita pelo aluno.

Ainda que tenhamos produzido um trabalho analítico envolvendo as influências das “marcas” ou intervenções orais sobre as relações constituídas entre o alfabetizando e a linguagem, não foi possível pensar sobre que papéis as avaliações assumem nos trabalhos das crianças a partir da análise de marcas escritas deixadas pela alfabetizadora na produção dos alunos.⁷ No entanto, com base em seus depoimentos, evidencia-se de que modo as avaliações da escrita dos alunos afetam os trabalhos propostos por ela. Em certo momento da entrevista, a professora declara que:

(06) Margarida: [...] eu olho na pasta e eu faço as minhas anotações, individual por aluno [...] pra ir acompanhando durante o ano [...] como um instrumento pra que eu possa seguir. [...] a escrita até a gente avalia mais pela pastinha, outras atividades que eles escrevem espontaneamente, agora cada um faz do jeito que sabe, não precisa se preocupar se está certo, se está errado ou como o colega está escrevendo, então todo esse discurso a gente faz pra que eles se sintam à vontade pra escrever. (grifos nossos).

Essa declaração nos conta sobre como o acompanhamento das produções dos alunos influencia no seu trabalho. De certa forma, remete ao que Mayrink-Sabinson (2002) destaca quanto às relações de reciprocidade estabelecidas entre a

⁷ O acesso aos materiais dos alunos foi restrito devido ao fato de as produções, que não são arquivadas nas pastas e nas quais constam marcas escritas produzidas pela alfabetizadora, serem mandadas para a casa com regularidade.

criança em período de alfabetização e seu “interlocutor empírico”. A autora diz que o trabalho com as produções dos alunos permite uma “[...] reflexão sobre as modificações que o fazer e dizer da criança provocam no seu interlocutor, no adulto letrado, [...] apontando, portanto, para a necessidade de considerá-los não como sujeitos/outros já prontos, mas em constante movimento” (p. 123).

Em outras palavras, o modo de agir da criança com a linguagem introduz modificações no modo de agir de seu interlocutor adulto, no caso em estudo aqui, quanto ao planejamento das ações a serem propostas em sala de aula de modo a que o aluno desenvolva autonomia na escrita de textos coesos e coerentes conforme o que a escola define como objetivos a serem atingidos por ela no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a maneira como a professora conduz o trabalho avaliativo permite dizer que ela acredita que as conversas travadas entre as crianças e ela resultam na produção de movimentos por ambos: “[...] o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz e vice-versa” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 47), ou seja, o outro (interlocutor) assume papel muito relevante no processo de aquisição da linguagem e de sua representação escrita.

O modo de avaliação assumido pela professora nos permite identificar sua concepção de linguagem. Percebemos, a partir da sua fala, que ela se filia a uma compreensão segundo a qual se constitui uma “relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem” (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 2000, p. 140). A linguagem, desde esta perspectiva, é tomada como lugar de interação humana, de interlocução em que ocorrem constantemente mudanças operadas pelos sujeitos. Dessa forma, a avaliação pode ser pensada como um trabalho para o qual essa interação entre a criança e seu interlocutor é imprescindível, já que a aquisição da linguagem resulta tanto dessa interação quanto da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos – processos, aliás, interdependentes.

EVALUATION OF TEXTS OF CHILDREN: discoveries and possibilities

ABSTRACT

The literacy by the means of the texts have been acquiring importance in the area of education. We want to identify and comprehend strategies and means on the evaluation of child textbooks that can be more efficient for the development of child's initial writing. The goal that orientate the study is to comprehend how the practices of evaluation helps on writing acquisition, discussing possible relations between assessment practices and the proposed planning. The investigation has a qualitative form and includes the use of a semi-structure interview. The analysis approach was in "correction" mode of texts produced by students and the comprehension about the functions fulfilled by the adult interlocutors in initial writing acquisition.

Keywords: Avaliação. Text. Literacy.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2010.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.; FIAD, Raquel Salek. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, jun./2000, p. 135-151.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 61-96. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. A produção de textos espontâneos. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2010. p. 197-240.

_____. Avaliação, promoção, planejamento. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2010. p. 61-78.

_____. O ensino e a aprendizagem: os dois métodos. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2010. p. 35-60.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUVHAMP, Jeanette; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro

do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17-40.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Pré-Silábico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Didática do nível silábico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Didática do nível alfabético**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A produção escrita da criança e sua avaliação, **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (24): 19-33, jan./jun. 1993.

_____. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 117-151.

_____. Um evento singular. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 37-49.

_____. (Re)Escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 53-59.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, jul/ago 1996, v. 2, n. 10, p. 83-89.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Correspondência:

Luísa Jacques Collato. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Rede Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação (SMED), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luisajcollato@hotmail.com

Recebido em: 29 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.