

AValiação DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PRÁTICA AINDA EM CONSTRUÇÃO

Evangelina Maria Brito de Faria¹
Maria Zuleide Abrantes Soares²

Resumo: Nas últimas décadas, no campo educacional, os docentes vivenciam muitas mudanças. Em relação à Língua Portuguesa, podemos lembrar algumas: concepção de língua, letramento e, naturalmente, avaliação. A avaliação hoje é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com concepção excludente de avaliação para reprovação. Dentro dessa perspectiva, esse trabalho, que discute resultados de uma dissertação de Mestrado, tem por objetivo discutir práticas avaliativas de produção textual de professores engajados em Programas do MEC para a Alfabetização, para compreender os possíveis obstáculos que impedem a efetivação da aprendizagem da produção textual por parte das crianças. Teoricamente nos apoiamos em ESTEBAM (2003), LUCKESI (2006), LEAL (2007) dentre outros e no material didático desenvolvido para o PNAIC. Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com a professora e feitas análises de produções de duas crianças de sete anos, do segundo ano de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Os dados mostram que a avaliação ligada às ações de ensino de produção textual, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, ainda precisa ser efetivamente implementada em salas de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Produção escrita. Alfabetização

ABSTRACT: In recent decades, the field of education, teachers experience many changes. Regarding the Portuguese language, we can remember a few: conception of language, literacy and, of course, evaluation. The evaluation is now seen as intrinsically linked to teaching actions, serving as a starting point for teacher planning, breaking with exclusive design assessment for failure. Within this perspective, this work discusses result of a master's thesis and aims to discuss evaluation practices of textual production of teachers engaged in Programs MEC for alphabetization, to understand the possible barriers to effective learning of text production by children. Theoretically we rely on Esteban (2003), Luckesi (2006), FAIR (2007) among others, and in the material developed for the PNAIC. Methodologically, interviews were conducted with the teacher and analysis of production of two children of seven years, in the second year of a public school in the city of João Pessoa. The analysis shows that the evaluation of textual production, serving as a starting point for educational planning, has yet to be effectively implemented in alphabetization classes.

KEYWORDS: Evaluation. Written production. Alphabetization

1. Introdução

Em sua trajetória, as práticas de avaliação escolar têm sido tomadas muitas vezes como um instrumento simplesmente classificatório, centrado em provas e exames, tendo a tarefa de separar os alunos “capazes” e os “incapazes”, ou seja, os aprovados e reprovados. A avaliação no interior da escola revela-se como um processo que poderá consolidar, atestar e certificar a exclusão e isso extrapola o espaço escolar. O seu resultado é registrado no

¹ Professora do PROLING/UFPB- Orientadora. Contato: evangelinab.faria@gmail.com

² Autora da Dissertação “A prática avaliativa de docentes na produção escrita de discentes no ciclo de aprendizagem”, em 2012. Professora da Rede municipal de João Pessoa. Contato: mariazuleideabrantess@ig.com.br

Histórico Escolar de cada aluno e passa a fazer parte da sua história de vida, refletindo no seu processo de inserção ou exclusão social.

A avaliação tem um papel decisivo no processo educativo, porém, geralmente, é conduzida de forma superficial, sem admitir a pluralidade dos sujeitos, sem considerar a diversidade cultural, sem respeitar as suas identidades e as suas diferenças. Em meados do século passado, foram introduzidas algumas mudanças no campo educacional, onde os educadores passaram a valorizar o processo de reflexão sobre os objetivos educacionais e formar juízo na sua aplicabilidade. Com base nestas mudanças, surge, no discurso dos educadores, uma tendência de um novo paradigma de avaliação, que ainda se encontra em construção, que é a avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva formativa, inclusiva e/ou mediadora dos saberes que os educandos trazem consigo e dos saberes necessários para sua inserção social. Essa nova concepção de avaliação contribui para incluir alunos como sujeitos constitutivos e protagonistas da sociedade em que vivem.

Dentro deste contexto, o MEC vem propondo algumas ações para que sejam intensificados os esforços para reversão de resultados negativos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, decorrentes da avaliação externa, chamada Prova Brasil. Além da implantação do ensino fundamental de 09 anos, vem oferecendo programas de formação continuada aos estados e municípios brasileiros, para professores do Ciclo de Alfabetização, isto é, dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. No ano de 2007, foi lançado o Pró-letramento na área de Linguagem e Matemática e, em 2013, surgiu o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa), na área de Linguagem e 2014 na área de Matemática, como um acordo firmado entre os estados e municípios no esforço para alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Dentre das proposições do PNAIC, estão: Concepção sociointeracionista de língua, currículo inclusivo, organização escolar em ciclo para a alfabetização, sugerindo direitos de aprendizagem (capacidades, conhecimentos) para cada ano, alfabetização na perspectiva do letramento e avaliação formativa. Aqui discutiremos especialmente o que diz respeito aos critérios de avaliação na produção textual escrita, que foram referência para a pesquisa realizada na rede de ensino do município de João Pessoa, com uma professora do Ciclo de Alfabetização que participou do PNAIC.

Apesar destas recomendações legais, que apontam o processo de avaliação numa perspectiva mais formativa, pode-se ressaltar, no entanto, que ainda encontramos professores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que avaliam as produções textuais dos alunos, apenas, ou prioritariamente, por critérios ortográficos. Assim, esse texto tem por objetivo geral discutir práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita.

2. Avaliação no processo da produção textual

A lógica do Ciclo de Alfabetização induz a uma avaliação formativa, que vê a produção textual, como um processo e não como produto acabado, numa perspectiva sociointeracionista de língua, em que a linguagem é considerada como um conjunto de atividades e uma forma de ação que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade.

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

Dito de outro modo, tomando esta concepção como ponto de partida, a língua é tida como um sistema de interação verbal, mediada por textos ou discursivos ou falados, presente nas relações sociais dos sujeitos. A comunicação verbal

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

Neste sentido, o ensino da língua nesta perspectiva precisa valorizar o seu uso em diferentes situações ou contextos sociais, considerando sua diversidade e variedade, levando o aprendiz a refletir sobre as diferentes possibilidades do seu emprego, dando mais visibilidade entre a língua e seus contextos de uso. Para Antunes (2009)

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

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

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

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

Desse modo, a textualidade é constituída como um conjunto de características que indicam que um texto seja considerado como tal, e não, como um simples agregado de palavras e frases sem sentido. Os estudiosos da língua colocam duas propriedades fundamentais em relação à textualidade: coesão e coerência. Trata-se, respectivamente, às articulações de forma e de sentido. “A coesão pode ser definida como o conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas entre os constituintes articulados do texto” (MARTELOTA, 2001, p.195), enquanto que a “coerência diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva de produção pelo locutor, seja na da recepção da codificação linguística pelo interlocutor” (MARTELOTA, 2001, p.200).

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

Assim sendo, na construção de uma produção textual, é preciso haver clareza de seu contexto de circulação: sua função, objetivo e a quem se destina, ou seja, qual perfil do leitor³. Para que todas essas condições de produção aconteçam, é fundamental que o professor

³Também seria ouvinte, considerando a produção textual falada, entretanto este estudo foi voltado para a produção textual escrita.

ofereça ao aprendiz boas situações de aprendizagem - ações planejadas com o propósito de favorecer não só a produção, mas também a revisão dos textos construídos por ele. (WEISZ, 2002).

Como este estudo objetiva discutir as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos numa produção escrita, é imprescindível que nos reportemos ao processo de revisão textual, que consiste num “conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (PCNs, p.80).

Para realizar esse processo de revisão, é preciso lançar mão dos princípios da avaliação formativa⁴, em que é fundamental fazer um levantamento da natureza dos “erros” que se apresentam no texto e planejar intervenções para que o aluno avance nos seus conhecimentos, verificando, por exemplo, se os “erros” são de aquisição ou do desenvolvimento da escrita. Diante desse diagnóstico, o professor deve selecionar em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem mais, para que a correção seja realizada paulatinamente, e não tratar de todas as dificuldades ao mesmo tempo. Ou seja, é preciso definir qual será o foco da intervenção: na coerência do conteúdo? nos aspectos coesivos? na pontuação? na ortografia?

Tradicionalmente no contexto escolar o “erro” é considerado negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Para Estebam,

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

Esta perspectiva de “erro” traz subjacente uma concepção de avaliação, que evidencia uma prática avaliativa que pode silenciar as pessoas, desvalorizando seus conhecimentos e desrespeitando suas culturas, limitando as relações dialógicas, conseqüentemente, pouco contribuindo no avanço do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Estebam (2003) enfatiza que,

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

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

A avaliação é um meio para diagnosticar o nível de aprendizagem dos aprendizes, visando a uma tomada de decisão, para um nível mais complexo de aprendizagem, e

⁴ Na avaliação formativa é fundamental a realização do diagnóstico, visando ao planejamento das estratégias para que os aprendizes avancem.

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

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

O documento orientador do Pró- Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Ano/séries iniciais do Ensino Fundamental Alfabetização e Linguagem, MEC, 2008) também recomenda que as práticas avaliativas, especialmente no período compreendido pelos três primeiros anos de escolaridade (Ciclo de Alfabetização) assumam uma dimensão formativa, e sejam capazes de indicar os níveis já consolidados pelos alunos, suas limitações ao longo do processo e possibilitem a elaboração de estratégias de intervenção necessárias a seus avanços.

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

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

No seu caderno de apresentação, o PNAIC defende que a avaliação precisa ser feita para “garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam- como outrora acontecia nas escolas de todo mundo. O foco é uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo” (BRASIL, PNAIC, 2012 p.19).

Neste contexto, o programa aborda algumas implicações das práticas avaliativas baseadas no princípio da inclusão, tais como: avaliar para favorecer a aprendizagem, a defesa da não repetência e avaliação não só do aprendiz, mas também das estratégias didáticas implementadas. Dito de outra forma, o programa amplia e recomenda que o processo avaliativo perpassse pelos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização, ou seja, é preciso avaliar o sistema educacional, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação. O PNAIC recomenda que a avaliação seja realizada considerando os vários atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de conhecer o real funcionamento das ações desenvolvidas em todas as instâncias responsáveis pela garantia do direito do aprendiz de ser alfabetizado, para que sejam dados encaminhamentos buscando a otimização destas ações. No seu caderno de avaliação, afirma que

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

Portanto, podemos observar que algumas orientações advindas do MEC são fundamentais numa concepção de avaliação formativa, especialmente relacionada ao Ciclo de Alfabetização.

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

Deste modo, é importante considerar que o texto “mal escrito” aparece como objeto sobre o qual os alunos podem pensar e tentar melhorá-lo com a mediação do professor, para que eles se tornem mais autônomo, competentes e críticos na sua própria produção textual. Dito de outra forma, é preciso que avaliação apresente possibilidades, apontando perspectivas de melhoria do estágio em que o aprendiz se encontra, para que o mesmo possa sair de um estágio mais elementar de aprendizagem para uma mais complexa. Neste sentido, Antunes (2009), argumenta

A avaliação perspectivada aqui é aquela que alimenta o processo de ensino. Volta a ele. É signo. Atesta. Fala dos resultados. É ponto de referência para projetar o caminho adiante. Com segurança. Sem impressionismos ou intenções, apenas. É, portanto, ampla multifuncional, imprescindível e tem, reiteramos, uma indissociável relação com o ensino (ANTUNES, 2009, p.221)

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

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade, com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p.76-77).

Assim, pretende-se, com este texto, discutir as práticas avaliativas do professor na produção textual escrita, em que, conseqüentemente, pode-se identificar a concepção de avaliação que fundamenta suas intervenções, como também as condições nas quais é realizada essa produção. Passemos para os passos metodológicos

3. A questão do método

Os critérios para a análise dos dados foram os apresentados pelo PNAIC, para a produção textual. Os critérios estão resumidos nesses dois quadros:

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

Eixo	Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Produção de texto de escrito	Escrever com legibilidade	X	X	X
	Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita	X	X	X
	Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
	Escrever texto com segmentação	X	X	X
	Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
	Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
	Pontuar o texto			X
	Usar letra maiúscula			X
	Escrever com correção ortográfica			X
	Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

Fonte: Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização do PNAIC, p.32.

Como se vê, é imprescindível que o professor realize o registro de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, no sentido de sistematizar as suas dificuldades e seus avanços, objetivando planejar intervenções didáticas que possibilitem o desenvolvimento do processo de produção escrita, desde os aspectos linguísticos (exemplificado no quadro acima), como os aspectos sócio comunicativos que caracterizam um determinado gênero textual.

Foram realizadas entrevistas com a professora e análises de produções de duas crianças de sete anos, do segundo ano de uma escola pública da cidade de João Pessoa, que refletem, em parte, a prática da professora, que segue a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa análise refere-se às tarefas realizadas nos cadernos durante um mês: 39 atividades realizadas perpassando pelas várias áreas do conhecimento; 07 delas foram referentes à produção textual, em que, além do gênero textual lista, aparecem também outros gêneros textuais: bilhete, receita culinária, ficha pessoal, entrevista e aviso.

4. Resultados encontrados

Na análise da entrevista e da observação da aula, encontramos muitos avanços: uma professora que conhece as teorias linguísticas, que está preparada para entender e intervir nos problemas pontuais dos alunos, que trabalha dando realce aos aspectos discursivos e textuais nas abordagens em sala de aula, que propõe atividades dinâmicas construindo pontes entre escola e sociedade.

Na análise dos cadernos dos alunos, encontramos ainda desafios. Observou-se que: a maioria destes gêneros textuais são trabalhados como tarefa de casa; as versões dos textos são inexistentes, ou seja, não existem momentos de reescrita no caderno dos alunos; em sala de aula, a produção textual é o ditado de lista de palavras.

Com base nesses dados, percebe-se que muitos aspectos importantes dos mecanismos textuais deixam de ser trabalhados e avaliados em sala como, por exemplo, produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Sem o trabalho efetivado em sala com textos, a avaliação em todos os seus aspectos não pode ser realizada, restringindo-se à ortografia das palavras do ditado.

Sabemos que a aprendizagem da escrita envolve dois processos concomitantes: entender a natureza do sistema de escrita da língua, como por exemplo, conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever como os aspectos discursivos. Porém, na prática da sala de aula, como revela essa pesquisa, ainda insiste-se em reforçar o primeiro processo em detrimento do segundo. Lembramos que é um direito de aprendizagem a compreensão e produção de textos no ciclo da alfabetização.

Essa postura didática de separar os dois processos pode apontar para problemas futuros. Um, mais imediato, é com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), mais precisamente para a habilidade 12, que se encontra na matriz de Língua Portuguesa no eixo da escrita: *Produzir um texto a partir de uma situação dada*. No terceiro ano, a criança será avaliada neste aspecto e se ela não estiver familiarizada com esse tipo de atividade, naturalmente não apresentará um bom resultado. Outro não tão imediato e mais sério é com a própria dificuldade em produzir textos. Nesse aspecto, fazemos alusão a Antunes (2009, p.216): Será que o exercício de formar frases, aleatórias e soltas, pode promover a competência das pessoas para realizarem a complexa atividade da interação verbal?

Hoje já se sabe que escrever requer prática, muita prática, por isso precisamos iniciar na alfabetização. São desafios que precisamos enfrentar. Diante das análises realizadas, apresentamos os quadros abaixo para sistematizar os dados encontrados na pesquisa.

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

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

Direitos de aprendizagem do PNAIC (Eixo: Produção de textos escritos)	2º ano	Observação em sala de aula	Produção no caderno dos alunos
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C	Presente	Não observado
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para	A	Presente	Não observado

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

Vale salientar que este quadro diz respeito ao que foi observado numa aula da professora e na análise do caderno dos alunos durante um mês de aula. Portanto as expressões “presente” e “não observado” referem-se a esses respectivos momentos. Acreditamos que esse quadro apresentado reflete, em grande parte, a realidade de muitas salas de aula em todo o país, o que nos fornece dados para ver que a avaliação de texto escrito está em processo de construção em nossas escolas.

5. Considerações Finais

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

- a) Uma concepção de avaliação formativa, diagnóstica e processual, que auxilia o professor a planejar suas atividades a partir do diagnóstico dos alunos, das demandas objetivas e reais, considerando seus diferentes níveis de aprendizagem. Nesta perspectiva de avaliação, é fundamental realizar um levantamento da natureza dos desvios que se apresentam no texto dos aprendizes para planejar intervenções metodológicas;
- b) Uma concepção de Escrita como atividade sócio-cognitiva, em que se considera, de um lado, as condições de produção (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação) e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade (elaboração e seleção de ideias, textualização, registro, revisão);
- c) Alfabetização na perspectiva do letramento, em que a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever inserida nas práticas sociais.

Com base nestes princípios, é possível tecer algumas considerações. A primeira é que a avaliação da aprendizagem tem um papel decisivo no processo educativo, porém nem

sempre tem a função que merece na escola. A segunda evidencia que, na sala de aula, a escrita de textos e sua avaliação ainda estão em processo de construção.

A avaliação ligada às ações de ensino de produção textual, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, ainda precisa ser efetivamente implementada, pois, se os alunos não produzem textos e se não são avaliados, não há com planejar etapas posteriores.

Vale salientar que o PNAIC, apesar da recomendação de introduzir, aprofundar e consolidar o processo de revisão e reescrita textual, através dos direitos de aprendizagens, também apresenta limitações em relação à orientação para sistematização e aprofundamento desse processo por não trazer mais exemplos de avaliações de produções escritas.

Sabemos que a transferência da teoria para a prática demanda uma série conhecimentos e talvez isso não esteja sendo enfatizado nem na formação inicial do professor, nas graduações, nem nas formações continuadas, nem tampouco na formação em serviço no interior da escola. Diante do contexto, nos indagamos sobre quais as possibilidades e os desafios das instituições formadoras do professor, tanto da inicial, quanto da continuada, na melhoria da prática do professor alfabetizador? E no interior da escola, quais as limitações desta transposição didática?

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

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e Alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais o método sociológico na ciência da linguagem. 10 d. São Paulo-SP: Hucitec, 2002.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação-PNE /2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011 MEC.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Fascículo de Alfabetização e linguagem- Pró-Letramento. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões- PNAIC, Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado, PNAIC, Ano 03, Unidade 01, Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios, PNAIC, Ano 01, Unidade 01, Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem, PNAIC, Ano 02, Unidade 01, Brasília, 2012.
- ESTEBAM, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. Rio de Janeiro,

2003, 351p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

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

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FORIN, José Luiz. Introdução à Linguística. São Paulo: Contexto, 2002.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

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

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

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr, nº 25, 2004.