

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Maristela Antonia Samberg

ALFABETIZAR LETRANDO:
Produção de textos e domínio do código alfabético

Porto Alegre

2010

Maristela Antonia Samberg

**ALFABETIZAR LETRANDO:
Produção de textos e domínio do código alfabético**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado sob a orientação da Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques.

**Porto Alegre
2010**

Qual seria a tarefa primordial da educação se não levar-nos a aprender a amar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, a ousar pensar diferente... a sermos cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo? (Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... primeiramente a Deus, Criador de todas as coisas, por essa oportunidade de estudar e desenvolver minhas idéias;

... *in memórium* aos meus queridos pais, por terem me ensinado valores que acredito serem a âncora dos meus princípios;

... ao meu marido Iderson, obrigada pelo apoio, pela paciência com meus inúmeros silêncios e por toda a aprendizagem durante tantos anos de convivência, se mostrando atencioso e disponível quando eu mais precisava;

... à minha filha Raquel, pela sua sensibilidade e seu exemplo de viver. Sem ela, certamente eu não teria compreendido o real significado da educação;

... aos alunos da escola onde fiz meu estágio de docência, agradeço pela colaboração e por existirem, pois sem eles meu trabalho não seria possível de ser realizado;

... à minha orientadora, Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques, que com sua simplicidade, soube demonstrar a sabedoria necessária para me orientar pelo caminho da educação. Serei sempre grata pela sua dedicação neste período, sendo sua presença fundamental para a conclusão deste trabalho;

... e, finalmente, dedico a todos os meus professores, tutores, colegas e amigos, que, durante minha vida escolar, proporcionaram o necessário para o sucesso de minha aprendizagem.

RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos do segundo Ano do Ensino Fundamental na faixa etária de 7 a 8 anos de idade, tendo como principal referencial teórico as teorias de Paulo Freire e Magda Soares, e o programa de formação Pró-Letramento. Tendo como temática o letramento e a alfabetização, adotei a abordagem qualitativa, pautando-me num processo dinâmico de estudos teóricos para alfabetização dos alunos, bem como, a abordagem sobre o planejamento e organização do trabalho do professor. Este trabalho possibilitou-me compreender que a alfabetização e o letramento são processos intrínsecos e indissociáveis e que, face à pluralidade de estímulos escritos, o professor precisa incentivar os alunos a explorar as diferentes possibilidades de dialogar com os textos e de participar de situações de leitura. A coleta de dados foi realizada por meio de observações e de anotações colhidas durante o estágio docente no 1º semestre de 2010, numa escola pública municipal de São Leopoldo, RS. A partir deste trabalho, verifiquei porque se torna essencial refletir sobre uma educação onde o professor precisa incentivar os alunos a explorar as diferentes possibilidades de dialogar com os textos e de participar de situações de leitura, assumindo um papel de orientador e facilitador na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura; escrita.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 07 |
| 1. LETRAMENTO E OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS | 09 |
| 1.1. Revisando alguns conceitos | 09 |
| 1.2. Diversos gêneros textuais | 10 |
| 1.3. Estabelecendo metas de trabalho às práticas iniciais | 13 |
| 2. DESENVOLVENDO O GOSTO PELA LEITURA | 17 |
| 3. A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA | 20 |
| 3.1. O desafio da escrita | 20 |
| 3.2. A aquisição da escrita - erros construtivos | 22 |
| 3.3. Conto e reconto de histórias | 25 |
| 4. O LETRAMENTO E A LUDICIDADE NA SALA DE AULA | 28 |
| 4.1. A organização do espaço da sala de aula | 28 |
| 4.2. A música | 29 |
| 4.3. A massinha de modelar | 30 |
| 5. A AVALIAÇÃO | 33 |
| 5.1. Avaliação, diagnóstico e monitoramento | 33 |
| 5.2. A avaliação das capacidades relacionadas à alfabetização | 34 |
| 5.3. A Provinha Brasil | 36 |
| 5.4. Reflexões sobre a prática | 38 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| REFERÊNCIAS | 43 |

INTRODUÇÃO

O processo de apropriação da leitura e da escrita tem me preocupado muito e suscitou-me diferentes reflexões sobre sua importância para os educandos. Essas reflexões me instigaram a buscar alternativas para que todos os alunos compreendam o funcionamento do sistema alfabético de escrita e que saibam utilizá-lo em situações de comunicação escrita, envolvendo os procedimentos de leitor e escritor desde o início da alfabetização. Sendo assim, o tema adotado em meu estágio curricular obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia foi a forma de alfabetizar letrando, onde procurei trabalhar a produção de textos e o domínio do código alfabético os quais fortalecem o processo de letramento por meio de atividades pedagógicas direcionadas a situações de leitura e de produção escrita mediadas por intervenções individuais e coletivas buscando auxiliar com qualidade a aprendizagem dos vinte e cinco alunos do segundo Ano do Ensino Fundamental.

No segundo semestre do curso de Pedagogia iniciaram-se estudos bibliográficos sobre alfabetização e letramento, tendo como base autores como Jean Piaget, Paulo Freire e Magda Soares, e o programa de formação Pró-Letramento, buscando assim a compreensão sobre esses processos tão complexos, que, ao mesmo tempo em que são indissociáveis, se dão de forma distinta.

Assim, partindo das revisões teóricas e através das reflexões sobre a minha prática no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, seguiram-se as investigações, fazendo um paralelo com a experiência profissional de vinte anos no magistério, sendo oito anos como alfabetizadora. Neste período, percebi o quanto é importante fazermos uma avaliação diagnóstica dos nossos alunos para, a partir dessa premissa, estabelecer uma linha de ação, pois essas preocupações e trocas influenciam na aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização.

Estes estudos trouxeram possibilidades de compreensão sobre as práticas de linguagem no enfoque educacional, tendo como temática letramento e alfabetização e suas respectivas implicações e, ao mesmo tempo, a projeção de abordagens voltadas para as práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a leitura no âmbito educativo por meio de um processo dinâmico com a intenção de obter um ensino produtivo e de qualidade.

Apresento este estudo dividido por capítulos, sendo que no primeiro cito alguns conceitos para posteriormente fundamentar meu trabalho. Destaco a importância da aplicação dos diferentes gêneros de texto para na alfabetização e letramento, e ainda faço alguns questionamentos sobre a metodologia do meu trabalho. No segundo capítulo, procuro demonstrar a importância de desenvolvermos o gosto pela leitura em nossos alunos já na fase inicial da alfabetização. No terceiro capítulo relato alguns exemplos de minha prática em relação à aquisição da leitura e escrita pelos alunos, fazendo um paralelo com as teorias estudadas. No quarto capítulo menciono algumas práticas na forma lúdica de ensinar que foi sucesso em meu trabalho de estágio, bem como algumas considerações importantes sobre o assunto. No quinto capítulo, como não poderia deixar faltar, trato da avaliação no processo de alfabetização e letramento. E, por fim, as considerações possíveis a partir do estudo realizado.

1. LETRAMENTO E OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS

1.1 Revisando Alguns Conceitos

Primeiramente apresento alguns conceitos fundamentais para um melhor entendimento deste trabalho, de acordo com a wikipédia¹.

Educação engloba ensinar e aprender. É também algo menos tangível, mas mais profundo: construção do conhecimento, bom julgamento e sabedoria. A educação tem nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração.

Aprendizagem é o processo que pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento.

Alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas à aquisição dessas habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento (MEC, 2008, p.10).

Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que a criança reconhece (MEC, 2008, p.11).

Gênero de textos são as diferentes espécies de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone,

¹ www.pt.wikipedia.org

contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros (MEC, 2008, p.19).

Suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, o catálogo, a agenda e outros, conforme MEC (2008. p.19).

1.2. Os diversos gêneros textuais

São muitos os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita, porém estudos recentes incluem entre estes fatores o nível de letramento. Paulo Freire afirma que “na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo, que aqui chamamos de letramento”.

Atualmente, o ensino passa por um momento delicado, pois os envolvidos neste processo aprendizagem em grande parte, são alfabetizados, mas não são letrados. Lêem o que está escrito, mas não conseguem compreender, interpretar o que leram e isso faz do indivíduo alguém com muitas limitações, pois se não interpreta ou compreende corretamente, terá problemas em todas as disciplinas que fazem parte do seu currículo escolar. De acordo com Freire (1989, p. 58-9), “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.”

Portanto, o papel do educador deve ser no sentido de transformar uma pessoa alfabetizada em uma pessoa letrada e, para tanto, é necessário oferecer incentivos variados, no que diz respeito à leitura de diversas tipologias textuais e também utilizando-se de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos, em que vários tipos de ferramentas podem ser

utilizados. Podem ser usados materiais mais convencionais como livros, revistas e jornais e materiais mais modernos como internet, blogs e e-mails.

Portanto, mais importante que decodificar símbolos como letras e palavras, é preciso compreender a funcionalidade da língua escrita, pois é assim que o cidadão torna-se mais atuante, participativo e autônomo, de forma significativa na sociedade na qual está inserido.

Compreendo a alfabetização como sendo um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, sendo que a conquista dos princípios alfabético e ortográfico faz com que o aluno adquira autonomia ao ler e escrever. Entede-se, por sua vez, o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade em susportes como placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas e livros, e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Considero que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com a sua complexidade, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Sendo assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas sim alfabetizar letrando.

O meu grande desafio foi conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético e oferecer condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Partindo do fato que cada criança traz para dentro da sala de aula uma bagagem enorme de conhecimento, em meu estágio curricular procurei valorizá-la de forma significativa. Seguindo a linha de Paulo Freire, é preciso entender que nós, professores, não somos somente transmissores de conhecimento. É preciso levar em conta a concepção de mundo letrado ao iniciar o processo escolar de alfabetização.

Essa mediação, que consistiu na ligação entre elementos de ensino, professor, aluno e conhecimento, pode ser realizada através de situações

didáticas que envolveram, por exemplo, a leitura e análise de textos de diferentes gêneros, para que os alunos, ao refletirem sobre estratégias textuais, tivessem boas referências para suas produções.

Piaget (1936, p.18) afirma que "o homem aprende assimilando a realidade e acomodando os esquemas e operações de sua mente para novas assimilações." Para ele, o conhecimento é ação, é a transformação e estabelecimento de relações. É bastante perceptível o quanto essas idéias estão presentes neste início de vida escolar das crianças, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disto. A evolução de níveis de escrita é um ótimo exemplo disso.

Sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que aprender a escrever não é apenas um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural, essencial para a criação de vínculos entre cultura e conhecimento. Ferreiro (2001) observa que o processo de desenvolvimento da escrita ocorre na interação sociocultural que o indivíduo mantém com o objeto de conhecimento. Conforme a autora, a alfabetização representa um dos processos cognitivos mais complexos, sob o enfoque da psicologia genética piagetiana.

Alguns trabalhos têm se dedicado a estudar as fases da alfabetização. Dentre eles, podemos destacar o trabalho desenvolvido por Cagliari (1989) que se deteve na tipificação dos erros ortográficos cometidos pelas crianças. Lemle (1989) apresentou uma sistematização interessante das relações entre letras e sons e vice-versa que pode, com as devidas adequações para cada comunidade linguística, contribuir na construção do trabalho pedagógico. Soares (1991, p. 155) aponta trabalhos desenvolvidos na década de 1970-80 que se dedicaram a analisar:

[...] o processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, ou de forma teórica, através da análise das relações fonemas-grafemas na língua portuguesa (como em LEMLE, 1982, SILVA, 1974), ou buscando identificar o processo de

construção do sistema ortográfico pela criança (são exemplos GNERRE, 1985, MORAIS, 1986).

Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, "mas cada um dá um significado particular a essas vivências. O jeito de cada um aprender o mundo é individual", explica Rego (2001, p.25).

Vygotsky afirma, ainda, que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Portanto, quanto mais diretamente colocarmos nosso aluno em contato com o objeto de ensino, mais facilmente ele poderá aprender.

1.3. Estabelecendo metas de trabalho às práticas iniciais

Primeiramente, a tarefa de ensinar, segundo Freire (1999, p.10), "exige do educando um exercício permanente de convivência amorosa com seus alunos, uma postura curiosa e aberta, que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando."

É preciso estabelecer uma meta de trabalho e necessário se faz ao iniciar este trabalho alguns questionamentos, tais como: Como educador gosto do que faço? Ensino o que sei? Se não sei, vou à busca dos interesses de meus alunos? Quais os objetivos a ser alcançados? Quem são os envolvidos? Qual o material disponível? Como trabalhar com este material? Como avaliar?

Durante meu estágio obrigatório, pude verificar algumas situações que me fizeram perceber que a aprendizagem aconteceu porque os envolvidos,

professora e alunos, conseguiram estabelecer uma situação de bastante harmonia. Esta situação me fez refletir um pouco mais sobre a importância de como a prática deve ser aplicada nos processos de ensino e de aprendizagem, para que ocorram de forma prazerosa entre todos os envolvidos nesta relação. Houve uma integração entre todos e sem perceberem aprenderam e provaram que os conteúdos apresentados desta forma despertam mais o prazer em aprender.

Fui à busca dos interesses de meus alunos. Observei que diariamente a nossa escola recebe dois exemplares de um jornal da região, o *Vale dos Sinos*. Todos os dias, durante uma semana, eu levei emprestado um exemplar para sala de aula para circular entre os alunos. No final desta primeira semana tornou-se um hábito, os que sabiam ler liam informalmente para os que não sabiam ler sem que eu nada cobrasse.

Na próxima semana, dei um exemplar velho para cada aluno e eles, com ar de satisfação, folhearam e procuravam algo que pudesse lhes chamar atenção e que poderia chamar atenção dos colegas. Os alunos puderam observar e identificar as diferentes formas de representação da escrita, de como as letras se apresentam, maiúscula, minúscula, script e, em alguns casos, cursiva.

Foi elaborada uma enquete coletiva, entre os alunos e com meu auxílio, a qual deveria ser levada para casa para os pais responderem. Das famílias dos vinte e cinco alunos apenas dois disseram que tinham assinatura e que os pais liam diariamente algum tipo de jornal. Três disseram que os pais compravam jornal somente no final de semana. Quatro disseram que os jornais eram recolhidos pelos pais para posterior reciclagem e que nem se importavam com a leitura. Três disseram que os jornais eram utilizados para os cachorros fazerem suas necessidades fisiológicas. Os demais, treze alunos, não tinham contato com jornais.

Com o manuseio dos jornais na sala de aula os alunos ficaram impressionados com a variedade de assuntos que apareciam em apenas um exemplar.

Trabalhamos com os jornais durante três semanas. O interesse maior dos alunos acabou por ser um suplemento infantil que vem em todos os exemplares das sextas-feiras. E, assim, tomei por hábito até hoje, toda segunda-feira leio as novidades deste suplemento.

Após as três semanas de trabalho com jornais, agendamos uma visita na redação do Vale dos Sinos, em São Leopoldo. Lá os alunos puderam ver como funciona uma redação de jornal, e participaram do suplemento infantil da semana posterior que foi em homenagem ao Dia do índio. Alguns foram entrevistados, outros fizeram desenhos, dos quais um foi publicado, e ainda aprenderam a fazer um cocar onde um aluno serviu de mascote. Na segunda seguinte, como de costume, levei o exemplar para sala de aula, e, dos vinte e cinco alunos, quinze já tinham visto e lido, e acharam o máximo, terem aparecido no jornal.

Ainda em posse do exemplar, demos continuidade aos estudos, agora referente aos índios. Fizemos os cocares da maneira como estavam as instruções no jornal, e em conjunto lemos as inúmeras curiosidades sobre os índios, que haviam sido publicadas, tais como: história, comidas típicas, brincadeiras, receitas, canções, enfeites, etc.

Desta atividade inicial do meu estágio curricular, concluí o quanto as crianças dão importância ao mundo letrado, que está ao nosso redor, mas que precisamos mostrar, e despertar o interesse por este mundo. Coisas muito simples podem se transformar em um recurso muito valioso nos processos de ensino e de aprendizagem.

Aqueles alunos que não sabem ler sentem a necessidade de aprender a ler urgentemente não por serem cobrados, mas porque observam que os colegas estão lendo. Estes mesmos alunos levam o material para casa e

cobram das famílias para que participem, de forma que eles não fiquem para trás. Muitas famílias me procuraram preocupadas pelo fato de que seus filhos comentaram que a maioria da turma lia e seus filhos ainda não. O simples fato destas famílias me procurarem, com esta preocupação, prova que consegui trazê-las para o meio escolar e participarem deste processo.

2. DESENVOLVENDO O GOSTO PELA LEITURA

Desenvolvi a atividade habitual de ir à biblioteca e selecionar e ler um livro de literatura infantil para cada dia da semana. Sempre na segunda-feira, levo todos os livros e os coloco em cima da mesa e durante a aula os alunos que tiverem interesse podem pegar e ler. Faço a leitura de um dos livros a cada dia da semana, alguns cobram atividades, mas, na sua maioria, faço a leitura, apenas como leitura que chamo Leitura Deleite e até hoje os alunos cobram somente quando não leio. Interessante frisar que, se ao chegar ao final do período e eu ainda não li o livro, sempre tem um que diz: *Profe, Você não vai ler hoje?*

Observo que no dia-a-dia ainda paira entre os educadores a idéia de que a leitura como fruição é um tempo desperdiçado. A leitura, infelizmente, para muitos ainda tem o objetivo apenas instrutivo, ligado à realização de tarefas e de exercícios. Como afirma o documento do MEC (2008. p.21):

A inserção do momento da Leitura Deleite na sala de aula permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades. Seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender, etc. e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos. É importante, pois, contribuir para o alcance de um dos objetivos atitudinais: a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura; além do que pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre estimulando a imaginação e a curiosidade; Faz com as crianças tenham acesso a vários textos (e vários gêneros), conhecerem vários autores e estilos de escrita.

Outra forma de despertar o gosto pela leitura foi criar a mala da leitura onde um aluno de cada vez, por sorteio, levou para casa, essa mala, e ficou com ela por três ou quatro dias. Solicitei que os alunos fossem acrescentando na mala alguma leitura que possuía em sua casa e que achasse interessante e

que gostaria de compartilhar com os colegas. A mala continha vários gêneros de textos, além de livros de literatura, receitas, folders, livros, gibis, notícias de jornais, informes publicitários, enfim, algo que contribuiu e que pudesse ser dividido com colegas em sala de aula.

Os alunos juntamente com seus familiares compartilharam de momentos de leitura, sendo que dois alunos disseram que juntamente com suas mães utilizaram receitas de bolos e que se divertiram muito. Os familiares de forma geral apoiaram a idéia e deixaram suas opiniões favoráveis em relação a esta prática de trabalho.

Uma prática comum entre alguns educadores é a de deixar para ler um livro no final da aula, fazendo com que os alunos guardem todo material e prestem atenção na história, por considerar que o dever do professor, ao final do dia, foi cumprido, escolhendo livros mais curtos para dar tempo antes que o sinal toque. São atitudes que acabam demonstrando que a leitura de histórias em voz alta é algo pouco importante, que não merece atenção, já que pode ser realizada em condições adversas, como as interrupções, a dispersão e o esvaziamento da classe.

Durante o segundo semestre do curso de graduação em Pedagogia, aprendi que foi Comenius, o autor da *Didática Magna*, o primeiro a sistematizar, em 1657, as rotinas escolares. Ele defendia a idéia de que o funcionamento do relógio e da tipografia, era baseado na divisão ordenada e complementar de tarefas, e que deveria ser modelo de organização da escola. Nesse contexto, uma prática da leitura que não contemplasse uma aplicação, como é a leitura fruição, era condenada por ser vista como desperdício de tempo. O relógio marcando um tempo impessoal ordenava a atividade de todos os alunos, estabelecia com precisão os intervalos de trabalho e de repouso, delimitando seu início, duração e término, para que nem um minuto fosse desperdiçado. Diante deste estudo, concluí que, nos dias de hoje, quatro séculos após, não podemos mais ser ingênuos em acreditar que em quaisquer condições garantimos o aprendizado da leitura e da escrita a nossos alunos.

Ao final do estágio, observei que durante minhas aulas dificilmente permaneceram livros em cima da minha mesa, ou seja, os livros da semana lidos ou não, iam circulando entre os alunos enquanto executavam as atividades propostas e todas as atividades propostas iam sendo concluídas sem prejuízo algum dos livros estarem circulando entre os mesmos. Dito isto, torna-se evidente que o aprendizado e a avanço do aluno dependem do processo por ele desenvolvido, do patamar em que ele se encontra e, principalmente, das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões. Importante, ainda, ressaltar, que se o professor gosta de livros o aluno gostará de livros, se o professor lê livros e comenta o aluno procurará, de alguma forma ler, ou pelo menos ouvir a leitura.

Outra prática comum utilizada pelos educadores é a da caixa da leitura. De nada adianta aquela caixa de livros, o denominado cantinho da leitura, no fundo da sala de aula para os alunos irem até ela quando terminarem suas atividades e pegarem um livro e lerem para si para não atrapalhar os demais. Pior ainda aquele professor que desconhece as histórias que aquela famosa caixa contempla. Da mesma forma que de nada adianta o aluno ler simplesmente por ler. De acordo com Soares (1991, p.155), “a leitura, no contexto da alfabetização e do letramento não é apenas decodificar símbolos linguísticos, mas sim, interpretar e compreender o sentido do texto”. O mais importante quando falamos em letramento é que para que se efetive a aprendizagem na sala de aula realmente é necessária a troca e a socialização dos diversos textos entre os envolvidos.

3. A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

3.1. O desafio da escrita

Dando sequência ao estágio, seguiu-se o projeto identidade, no qual trabalhamos a certidão de nascimento de cada aluno, suas origens e as diversas culturas. Realizamos um passeio ao museu do índio, embora nossos estudos não tivessem como finalidade aprofundar-se no assunto das diferentes tribos indígenas, o que eles verão nos próximos anos de escola. O desafio para o passeio, além de ver tudo que lá estava exposto, tinha um objetivo muito maior que era anotar o que viam, e, para tanto, levaram caderno e lápis.

Penso que quando o aluno é desafiado a grafar palavras que quer empregar é uma forma de provocar nele a necessidade de refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba podem ser representados na escrita. O aluno terá que se esforçar para distinguir os fonemas que compõem tais palavras e descobrir possibilidades coerentes de escrever os sons identificados, apoiando-se nos princípios e regularidades que já tiver compreendido, mas também buscando soluções inéditas.

Dessa forma, solicitei às crianças que registrassem os textos de modo que pudessem lembrá-los por meio da escrita. O aluno Pedro² deixou evidente uma das fases da evolução da escrita que transcrevo: “*ESCELETO DIMUA CABESA DI TUBARAN. ESCELETO DI UMA CABESA DI JACARE. ESCELETO DINDIO.*”

A escrita do aluno Pedro pode ser lida, apesar de se observar a falta de domínio na relação entre grafemas e fonemas. Segundo Cagliari (1991, p.12), apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender

² Todos os nomes dos alunos citados neste trabalho são fictícios.

um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas na escrita.

Os fonemas são entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis como no exemplo que o aluno escreveu “ESCELETO DIUMA CABESA” quando queria na verdade escrever “ESQUELETO DE UMA CABEÇA”. É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas a partir de um trabalho sistemático em sala de aula.

Alguns exemplos de atividades propícias para esse aprendizado são as que se baseiam na decomposição e composição de palavras em sílabas. Separar as sílabas em palavras faladas e observar de que maneira essa separação se configura na escrita ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas. Podemos destacar outras atividades que ajudam na compreensão da escrita tais como bingo, textos com lacunas, colocação de palavras em ordem alfabética, confronto entre a escrita produzida pelo aluno e a escrita padrão.

A criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a escrita. As palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido mesmo quando decompostas em unidades sonoras. Assim, o aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, em vez de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas. Nas primeiras tentativas de escrita os alunos usam letras quaisquer, ou mesmo traços. Tão logo vão aprendendo letras e palavras novas passam a usá-las para suas escritas e muitos usam somente as letras do seu nome. O progresso para os níveis seguintes acontece paralelamente às assimilações e acomodações ocorridas.

A escrita é uma produção humana, um objeto cultural com qualidades especiais, pois, de posse desse conhecimento, os indivíduos podem acessar novas, variadas e complexas formas de conhecimento. Desse modo, como

mostrou Gontijo (2002, p. 2), “a alfabetização, a despeito da heterogeneidade de sentidos que lhe é atribuída, é um processo formativo para-si. Ela realiza um dos círculos essenciais da formação da individualidade humana”, pois contribui para a formação da consciência crítica. Nesse sentido, de acordo com Luria (1996, p. 177), “no processo de desenvolvimento [especificamente no processo de desenvolvimento da escrita], a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada [grifos do autor]” à medida que se apropria da cultura.

Como objeto cultural, a escrita tem que ser apropriada pelas crianças. A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo e estreitamente vinculado com as práticas educativas de alfabetização.

Outra prática de estágio ligada ao letramento foi o conto e reconto. Após ler inúmeros contos, solicitei que os alunos escolhessem um de sua preferência e o escolhido foi *Chapeuzinho Vermelho*. Diante desta escolha, aprofundei meus estudos em dois enfoques relacionados ao letramento, o primeiro da aquisição da escrita, e o segundo da reconstrução de histórias.

3.2. A aquisição da escrita - erros construtivos

Para ilustrar um exemplo de aquisição da escrita, reproduzirei a escrita elaborada por uma de minhas alunas em letra maiúscula e escreverei em letras minúsculas a leitura efetuada do texto escrito:

CHAPEUZINHO E O LOBO
A RAUMAVEZ UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAPEUZINHO
VERMELHO
Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho.
É LA ADORAVA SUA VÔ
Ela adorava sua avó.
A TÉ QUE A MÃE DALA FALO QUE É RA PRA I LEVA OS LECHE PARA
A VÔ
Até que a mãe dela falou que era para ela ir levar os lanches para a vovó
E LATAVA É LA LALA
Lá estava ela.
-Lá lá...
A TÉ QUE A PA RESEU O LOBO
Até que apareceu o lobo.
O LÁ MIMININHA A O DÉ QUE VOSE ESTAIDO

- Olá menininha! Onde você está indo?
 EU É EU VO NACASA DA VÔ
 -Eu vou na casa da vovó.
 E O LOBO SI FOISI PA A CASA DA A VÓ
 E o lobo se foi para a casa da avó.
 E QUE DO CHEGOU LÁ I MITO A VOIS DA CHAPEUZINHO
 E quando chegou lá, imitou a voz da Chapeuzinho.
 O LÁ VÔVÔ A TÉ QUE O LOBO PULO E COMEU A VÔ
 -Olá vovó! Foi quando o lobo pulou e comeu a avó.
 E DA I A CHAPEUZINHO CHAMO A JUDA E TIRARÃ A VÔ
 Daí, a Chapeuzinho chamou ajuda e tiraram a vovó.

Na produção escrita da Paula, acima exposta, passo a fazer uma análise classificando os erros segundo a tipologia estabelecida por Cagliari (MEC, 2008, p.39). A aluna encontra-se na fase de transição entre a forma da escrita script e cursiva. Utiliza letras maiúsculas no meio das frases. Observa-se a necessidade de trabalhar a grafia da letra “Q”, maiúscula e minúscula cursiva. A expressão era uma vez foi grafada “A *raumavez*”. Neste caso ocorreu uma juntura vocabular ou hipersegmentação, o que também reflete na influência da fala, que não mostra à criança como separar as palavras de uma expressão ou enunciado.

Outro erro comum na grafia de algumas palavras foi a separação indevida ou hipersegmentação, que decorre, provavelmente, do fato das crianças já conhecerem parte da palavra como vocábulo autônomo como foi nos exemplos “*é la*” ela , “*i mito*” imitou, “*o la*” olá , “*a te*” até, “*a Judá*” ajuda. Omite letras no final de algumas palavras tais como: “*falo*” falou, “*i mito*” imitou, “*pulo*” pulou “*chego*” chegou “*vo*” vou. Omite letras no meio de algumas palavras tal como: “*ido*” indo. Não faz uso de pontuação. Acentua palavras como “*éla*” ela, “*éra*” era. Há omissões e troca de letras em palavras como “*leches*” lanches, “*minininha*” menininha, “*dala*” dela, “*si foisi*” se foi , “*que do*” quando, “*vois*” voz. Na palavra grafada “*vois*” voz ou “*falo*” falou ocorre, além do citado acima, uma transcrição fonética o que consiste na reprodução literal da fala.

Na troca, omissão ou acréscimo de letras como nosso sistema de escrita, nem sempre se cumpre o já mencionado princípio das escritas alfabéticas e muitos erros de grafia advêm das irregularidades do próprio sistema.

Observei que, durante o registro, a aluna falava baixinho e, outras vezes, escrevia silenciosamente. Quando percebo que as crianças falam dessa maneira durante a escrita, passo a incentivá-las a falar em voz alta. Neste caso, foi possível verificar que, para cada um dos enunciados, a menina pronunciava as palavras que deveriam ser escritas e, em seguida, grafava a palavra completa.

A leitura efetuada pela aluna evidencia que se valeu da escrita para lembrar o texto. Tendo em vista que escreveu grafias inexpressivas para algumas palavras, se a criança analisasse cada palavra escrita, não realizaria a leitura.

Importa salientar que, embora devamos levar em conta sempre os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada “língua padrão”, que, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente, por outro lado, têm mesmo direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado. Na comunidade onde atuo é comum as crianças dizerem e escreverem arroiz (arroz) três (três) etc.

Concluo que as crianças elaboravam grafias inexpressivas para palavras cuja escrita não dominavam; entretanto, atribuem-lhes os significados, durante a leitura, que são dados durante o registro. Desse modo, a leitura é feita tomando por base, também, o conhecimento que as crianças tinham do texto e isso possibilitava a leitura/recordação do texto. Numa ação previamente planejada, a produção e a reconstrução de textos precisam ser trabalhadas em um processo que implica construções e reconstruções, nas quais o erro será visto não só como indício de possíveis dificuldades do aluno, mas também

como resultado de um momento reflexivo que, apesar de equivocado em dada situação, pode ser repensado e realimentado, com a mediação do professor. Essa mediação, que consiste na ligação entre elementos de ensino - professor, aluno e conhecimento pode ser realizada através de situações didáticas que envolvem, por exemplo, a leitura e análise de textos de diferentes gêneros, para que os alunos, ao refletirem sobre estratégias textuais, tenham boas referências para suas produções.

3.3. Conto e reconto de histórias

Após a correção dos trabalhos relacionados ao conto e reconto, pude observar o grau de criatividade na minha sala de aula. Cada aluno fez em sala de aula, de forma individual, o reconto da história *Chapeuzinho Vermelho*.

Recontar histórias possibilitou aos alunos aprender a respeito do funcionamento da linguagem escrita. Recontar a história não foi mera reprodução, foi recriação, pois ainda que os pequenos tivessem o compromisso de preservar o enredo, imprimiram à história o seu estilo próprio. A proposta permitiu que os alunos da turma de Segundo Ano ampliassem seus repertórios de contos, bem como aprendessem a ajustar a linguagem às suas intenções comunicativas, isto é, aos efeitos provocados em seus leitores. Como exemplo, não poderia deixar de citar alguns recontos:

LOBO QUE FAZIA O QUE A BRUXA MANDAVA

Era uma vez um lobo que gostava de crianças, não para comer mas para brincar de esconde esconde. Um dia uma bruxa disse que ele tinha que comer crianças para ficar gordo.

Ele aceitou.

A bruxa veio na casa dele e disse que ele estava gordo mas que ele tinha que comer a Chapeuzinho Vermelho, e ele comeu.

Os dias se passaram e a bruxa voltou na casa do lobo e ela disse _Você está gordo!

Então a bruxa comeu o lobo. (Luana)

CHAPEUZINHO E O LOBO MALUCO

Era uma vez Chapeuzinho Xadrez e o lobo maluco. Chapeuzinho era uma menina linda de cachinhos cor de fogo. Sua roupa tem grandes listras verdes com branco, e a sua felicidade é ser amiga do lobo maluco.

Ele tem olhos grandes cor de chocolate e uma boca banguela. Ele não poe medo e sim faz ela dar muitas risadas. O lobo maluco por não ser malvado se tornou amigo de todos e assim Chapeuzinho Xadrez realizou seu grande sonho de ter um amigo como o lobo maluco. (Jorge)

O LOBO CURIOSO

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Numa bela tarde sua mãe mandou ela ir a casa da vovó.

Então ela encontrou o lobo bom.

Ele perguntou: - Onde vai Chapeuzinho?

Eu vou para a casa da vovó, ela está doente.

E o lobo disse:- Então melhoras para ela.

-Então adeus! E fim. (José)

A CHAPEUZINHO VERDE

Era uma vez uma Chapeuzinho Verde andava pela floresta até que se encontrou com o lobo.

E a chapeuzinho disse: - Ora, ora lobo, vem comigo lobo, colher flores.

-Está bem.

E eles ficarão colhendo flores e eles viveram felizes. (Karen)

Digitei todos os recontos e confeccionei um mural, e, no início de uma das aulas, li as histórias como nossa Leitura Deleite. Eles adoraram e se divertiram ao ouvir as histórias dos colegas e ainda sentiram-se lisonjeados quando ouviram as histórias que eles criaram. Foi uma forma que encontrei de valorizar e elevar a auto-estima dos meus pequenos escritores.

A partir das contribuições teóricas da Epistemologia Genética, de Piaget, procurei contemplar e ampliar a teoria estudada, na Interdisciplina de psicologia. Piaget (1936, p.18) afirma que "o homem aprende assimilando a realidade e acomodando os esquemas e operações de sua mente para novas

assimilações.” Para ele, o conhecimento é ação, transformação e o estabelecimento de relações. É bastante perceptível o quanto essas idéias estão presentes neste início de vida escolar das crianças, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disto. A evolução de níveis de escrita é um ótimo exemplo.

4. O LETRAMENTO E A LUDICIDADE NA SALA DE AULA

No cotidiano da sala de aula, os professores buscam formas de tornar o ensino mais eficaz e também mais estimulante. Uma das alternativas é aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem.

4.1. A organização do espaço da sala de aula

Fato importante que faço questão de expor neste ponto é em relação à organização do espaço físico da sala de aula. Procuo sempre variar a organização dos alunos na sala aula. Sentam-se em grupos de dois, três ou quatro alunos, em “U”, em forma de equipes, etc. Para definir a melhor alternativa, é necessário, primeiramente, diagnosticar o que cada um sabe sobre o conteúdo.

Conforme Freire (1994, p.15) “Alfabetizar é adquirir a língua escrita através de um processo de construção de conhecimento com uma visão crítica da realidade valorizando sempre o lúdico.” Desde o início do ano venho trabalhando a forma de organização da sala, e atualmente basta o comando e eles já conseguem se organizar sem muito barulho, empurrões, materiais caindo pelo chão. Procuo sempre fazer com que todos convivam socialmente. Percebo o quanto gostam e se sentem gratificados em ajudar os colegas, e o quanto levam a sério os trabalhos. Eles já não têm tão presente a linguagem egocêntrica e são capazes de compreender o ponto de vista dos outros, discutir e comunicar-se com os colegas.

Eles conseguem tanto concentrar-se para fazer tarefas individuais quanto colaborarem na realização de tarefas em grupo. Além do que, os jogos e brincadeiras, quando bem direcionados para alfabetização, são plenamente eficazes no ensino e na aprendizagem.

Menciono, a seguir, algumas das várias práticas utilizadas no estágio curricular obrigatório em relação ao lúdico na sala de aula, tais como: gincana na turma com utilização de dados para realizar cálculos, música e confecção massinha de modelar. Estas práticas renderam ótimas reflexões de onde tirei algumas conclusões significativas que passo a expor. Por estarem no estágio das operações concretas, procurei utilizar materiais variados para atividades de raciocínio lógico e matemático, como por exemplo, em uma das aulas do estágio, com uso de dados de cartolina confeccionados por eles mesmos, quando estávamos realizando cálculos de adição e subtração com três parcelas. Cálculos estes que eles mesmos criaram com as jogadas dos dados, registro no caderno e depois decidiram qual seria o cálculo que iriam perguntar para o colega da equipe adversária sentindo-se importantes e procurando demonstrar o melhor de si para com os colegas. Isso provou que, trabalhando com objetos concretos e situações do cotidiano dos alunos, eles têm mais facilidade em partir para o pensamento abstrato e tirar conclusões a partir de hipóteses.

4.2. A música

Outra maneira de trabalhar a alfabetização e o letramento da forma lúdica na sala de aula é através da música. A música tem influência significativa na leitura e na escrita. Trabalhar com letras antigas e conhecidas cantigas de roda, músicas modernas, temas de novelas, etc. faz com que os alunos se motivem mais, pois como eles já sabem mentalmente as letras das músicas envolvem-se integralmente. Partindo desta premissa, ampliei as dificuldades e realizando várias atividades em cima das letras, e não poderia ser diferente, os alunos sem perceberem foram motivados no processo aprendizagem o que contribuiu para um ambiente estimulante, prazeroso e rico. A partir dos trabalhos com as músicas os alunos foram realizando as atividades de leitura com maior empenho, e, desta forma, ficou demonstrada mais autonomia na leitura e os resultados foram significativos. Com relação à escrita, especificamente, observei maior interesse pelas produções textuais e na construção de hipóteses de escrita relacionadas ao repertório musical.

Meus alunos sempre se interessam muito por músicas, gostam dos mais variados tipos. Tenho um menino que gosta tanto de música que quando trabalho com uma poesia ele logo vai perguntando se é letra de música, se poderemos cantar depois da leitura, e até chega a inventar melodias para estas poesias. Os alunos normalmente fazem a leitura individual e coletiva da letra das músicas. Com muito esforço, consigo que eles apenas ouçam o CD, para depois cantarmos, tão logo entram no ritmo, vão improvisando, criando e interpretando alguns passos de dança. Na turma há alguns alunos, meninos e meninas, que são extremamente tímidos. Uma menina, que é aluna de inclusão, pois apresenta sérios problemas neurológicos, dançava como ninguém na turma e foi ela quem levou os demais para frente da sala motivando a todos no momento das apresentações, e fazendo questão de participar em todos os grupos. Dito isto, concluo que estas aulas proporcionaram alegria, disciplina e socialização, favorecendo o desenvolvimento da personalidade e levando a um equilíbrio emocional e social.

Passo a destacar aspectos positivos que observei ao trabalhar com a música na sala de aula: os alunos estavam engajados nas atividades lúdicas, por meio das quais se divertiram e aprenderam; os alunos ampliaram seus repertórios de músicas, aumentando os conhecimentos e valorizando a cultura local; as atividades de leitura e escrita foram realizadas durante os períodos, ajudando os alunos a desenvolver diferentes capacidades textuais; as atividades de escrita das cantigas, que os alunos sabiam de cor, e de palavras, como na brincadeira “*O pato Pateta*”, com minha ajuda, foram ricas situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; a exploração de cantigas, particularmente rimas, contribuiu para o processo de alfabetização das crianças, à medida que fez com que eles pensassem sobre as semelhanças entre palavras e sobre as relações entre a escrita e a pauta sonora.

4.3. A Massinha de Modelar

O trabalho com massinha de modelar foi riquíssimo, pois permitiu uma gama significativa de abstrações, assimilações e construções do conhecimento pelos alunos, principalmente do conhecimento lógico-matemático, quando

partimos do preparo da massinha, das quantidades dos ingredientes, dos olhares atentos para a mágica da transformação na realização da mistura destes ingredientes, após passada a receita no quadro e a cópia desta nos cadernos. Posteriormente, sob minha orientação, os alunos partiram para a criação dos seus bichinhos e deram nomes que ficaram bem curiosos, principalmente após o recorte e troca de parte deste, com os colegas. Foi pura diversão. Alguns levaram mais tempo para confeccionar seu bichinho e inventar o nome e principalmente na hora de escrever uma história. Preferiram retornar à sala de aula, após o recreio, do que ir à pracinha para brincar. Mesmo assim, a pracinha fazia parte da nossa rotina naquele dia, fizemos um texto coletivo onde eles apenas trocaram os nomes dos personagens. E após fomos à pracinha. Os alunos ficaram satisfeitos também, porque tinham a receita da massinha que poderiam fazer em casa, e ainda levaram de amostra uma bolinha de cada cor, para brincar em casa.

Cada criança tem seu ritmo de aprender, umas aprendem mais rápido que outras; umas necessitam de mais interferência do professor do que outras; muitas também necessitam de contato mais concreto para se desenvolverem. Em alguns casos também se percebe que o resultado do aprendizado depende do grupo cultural em que a criança está inserida. Também sabemos que as crianças que têm um aprendizado mais lento e que estão em uma turma em que as demais crianças têm uma maior desenvoltura, sentir-se-ão cada vez mais intimidadas perante a turma.

Diante do exposto, concluo que os objetivos pedagógicos devem nortear o uso das atividades lúdicas no processo de alfabetização: brincar por brincar pode ser divertido, mas não necessariamente contribui para os processos de ensino e de aprendizagem. As atividades podem contemplar objetivos diversos: cabe aos professores focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para uma dada turma; o planejamento é essencial para o sucesso de todo trabalho a ser desenvolvido. Cada atividade deve se articular com as anteriores e posteriores para que a aprendizagem se dê progressivamente sempre conduzindo ao momento/produto final. O mero improvisado não deve conduzir a escolha de jogos para a apropriação do sistema

de escrita: realizar determinado jogo como atividade esporádica exige reflexão do professor sobre a contribuição desse jogo no processo de alfabetização dos alunos que dele participarão e, finalmente, sem a pretensão de ter esgotado todos os aspectos que poderiam ser abordados, priorizei apenas os que julguei mais relevantes. A motivação pelo prazer é o princípio de tudo e deve ser realimentada a cada etapa dos trabalhos. Quero, com isso, afirmar que alunos motivados se envolvem mais facilmente nas atividades e, conseqüentemente estão mais dispostos a aprender. Os alunos envolvidos pela atividade lúdica sentem-se mais livres para criticar, argumentar e criar.

5. A AVALIAÇÃO

Avaliar significa, na forma dicionarizada, *valorar, estimar o valor ou o merecimento*. É um processo, portanto, regulado por valores, que marcarão as concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Esses valores mudam em função das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e das concepções e convicções de cada professor/a. Por isso mesmo, é um processo complexo, com muitas possibilidades e limitações.

5.1. Avaliação, diagnóstico e monitoramento

Segundo o programa de Pró-Letramento, o conjunto de iniciativas ou procedimentos que utilizamos para avaliar é entendido como uma ação avaliativa. Ela inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico ou mais burocrático ou serve para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, ou apenas serve à finalidade formal de registro, certificação e comunicação de resultados. Na concepção de avaliação que estamos enfatizando como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento.

A função diagnóstica da avaliação busca responder a duas questões centrais: a) com quais capacidades ou conhecimentos e atitudes o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou ano? b) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade? Assim, dependendo das respostas desejadas, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo.

Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas.

E por que introduzir a função de monitoramento no conjunto de ações e funções avaliativas? Monitorar o processo de alfabetização significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos.

Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas. Mais do que isso: criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas de ensino e corrigir ações inadequadas.

Por isso, o monitoramento tem uma função preventiva e permite que a ação docente se oriente por um prognóstico positivo: ele indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender, antes que as avaliações burocráticas apareçam com uma sentença fatal de fracasso, ou antes que se leve muito tempo para se descobrir que não houve a aprendizagem suposta ou esperada.

5.2. A avaliação das capacidades relacionadas à alfabetização

As ações avaliativas implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam abranger as capacidades e os conteúdos curriculares pertinentes a esse segmento. Nas práticas pedagógicas sustentadas pelos atuais Parâmetros Curriculares, a produção de instrumentos de avaliação tem levado em consideração várias dimensões ou eixos do conhecimento: a) conceituais: capacidades para operar com símbolos, imagens, idéias ou representações, em função das áreas do conhecimento contempladas na

proposta curricular; b) procedimentais: desempenhos que indicam um nível de "saber fazer", ou seja, a apropriação de instrumentos ou equipamentos relacionados à aquisição da escrita e da leitura; c) atitudinais: comportamentos que expressam apreciações e incorporação de valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização do trabalho escolar e à socialização, expressa nas interações com professores, com os pares e com grupos em geral. (MEC, 1997).

É importante reiterar que a abordagem aqui desenvolvida vem focalizando os processos de alfabetização e letramento como objeto de reflexão e, especialmente, como meta de ações e intervenções pedagógicas. Embora a ênfase desta proposta se volte para esses focos, não se pode perder de vista a amplitude que a avaliação formativa deve assumir na escolarização inicial, abrangendo todas as áreas de conteúdos curriculares.

A avaliação faz parte do meu cotidiano em sala de aula. Estou continuamente avaliando: se meus alunos estão conseguindo buscar informações, pesquisar, se estão conseguindo entender o que explico, se conseguem compreender o assunto em debate e dar um relato com suas palavras, se o tema é importante e as atividades realizadas estão sendo significativas, se estão interagindo com os colegas e com as fontes de informação e material de pesquisa. Procuro utilizar a avaliação para mostrar ao meu aluno o quanto o conhecimento contribuiu para o seu crescimento pessoal ou para mostrar-lhe suas reais dificuldades e conseguirmos superá-las.

O interesse e a participação dos alunos nas atividades realizadas, a habilidade que ele tem de observar, descrever com suas palavras, resumir, analisar e relacionar o tema com situações do cotidiano ou com outras áreas do conhecimento também são critérios de avaliação. O registro desse processo é diário, quer por uma simbologia que convenciono com eles e registro rapidamente ao lado do nome na lista de chamada, quer em atividades que eles registram no caderno, apresentam em aula ou fazem em folha a ser entregue a mim.

O resultado da avaliação serve como referência para a continuidade do meu trabalho, é a forma de medir que indica se consegui fazê-los refletir, interagir e reorganizar seus conhecimentos ou se preciso mudar minha metodologia e oferecer outra proposta com outro enfoque. Como bem ilustra Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, (1996 p.47): “Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.” É sabido que para o sistema de ensino, a prova escrita tem peso maior. Como o próprio nome diz é a prova de que o aluno realmente sabe.

5.3 A Provinha Brasil

Após cinco anos da criação da Provinha Brasil, ainda pairam no ar dúvidas sobre este instrumento avaliativo, que avalia de forma diagnóstica todos os estudantes da rede pública do ensino Fundamental. É preciso que entendamos que a avaliação diagnóstica da alfabetização não deve ser a de rotular, classificar ou premiar profissionais ou escolas e sim de compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de aprimorá-los. Uma avaliação diagnóstica possui a finalidade de (re)orientar a prática pedagógica do professor, com intenção de possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades adequadas e necessárias aos seus alunos.

Temos o conhecimento que a provinha Brasil, primeira fase, deve ser aplicada nos primeiros meses do ano letivo, e é a forma de diagnosticar os níveis de aprendizagens em que os alunos se encontram, e a segunda fase da provinha, ao final do ano letivo, possui a finalidade de diagnosticar os níveis que os alunos atingiram. Possui a finalidade, também, de realizarmos uma ação reflexiva a respeito do nosso trabalho como educadores. No entanto, em nenhuma das três vezes em que apliquei este instrumento de avaliação, ele foi discutido no grande grupo, sequer quais são os níveis de aprendizagens que existem. Infelizmente foi apenas realizado um relatório e enviado para a Secretaria de Educação e as provas ficaram guardadas no fundo do armário no silêncio absoluto. Sem argumentações, sem reflexões e muito menos

conclusões. Cada um por si. Os professores mais atualizados sabem o real e importante significado deste diagnóstico. Segundo Freire (1996 p.43), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

O primeiro Kit da Provinha Brasil 2010 veio em minhas mãos composto por um caderno do professor/aplicador com orientações gerais de aplicação, os cadernos dos alunos teste 1; Guia de correção e Interpretação de resultados. A primeira fase da Provinha Brasil, neste ano letivo, foi realizada no dia 04 de maio. Este foi o Relatório da minha turma em relação à Provinha Brasil.

Turma 2º Ano 1 – do Ensino Fundamental- Turno Manhã - Ano 2010
Professora: Maristela Antonia Samberg
Data da aplicação: 04 de maio de 2010, horário das 7h45h às 9h30h, local: sala de aula da turma, sala 3, dependências da escola.
Prova aplicada sob orientação da professora titular da turma, Maristela Antonia Samberg.

Perfil da Turma

A turma é composta por 13 meninas e 12 meninos, totalizando 25 alunos, destes um é repetente no 2º Ano, dos 25 alunos três foram encaminhados ao atendimento especializado NAPPI, por apresentarem dificuldades sérias de aprendizagens. A maioria dos alunos frequentou o primeiro ano nesta escola.

Realizaram, a Provinha Brasil, 20 alunos os demais (05 alunos) estavam ausentes.

A prova foi composta de 24 questões de múltipla escolha.

A média atingida pelos alunos da turma, que realizaram a Provinha foi de 20 acertos.

Níveis de Desempenho da Provinha Brasil

| NIVEIS | NÚMERO DE ALUNOS |
|------------------------|------------------|
| 01(até 6 acertos) | 0 |
| 02(de 07 a 11 acertos) | 01 |
| 03(de 12 a 17 acertos) | 05 |
| 04(de 18 a 21 acertos) | 03 |
| 05(de 22 a 24 acertos) | 11 |

São Leopoldo, 04 de maio de 2010.

Maristela Antonia Samberg

Os relatórios meu e das demais turmas foram enviados à Secretaria de Educação do Município e as provinhas permanecem guardadas sem qualquer conclusão por parte dos professores. Diante deste fato, tenho tentado demonstrar em reuniões pedagógicas que a perspectiva de avaliação não pode se esgotar na relação ensino-aprendizagem que se processa nos limites da sala de aula. Professores e professoras não são, afinal, os únicos responsáveis pela aprendizagem de seus alunos.

5.4 Reflexões sobre a prática

Embasada nos estudos realizados no decorrer de curso de pedagogia, é de responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, a partir de avaliações diagnósticas e de metas estabelecidas quanto às capacidades esperadas em cada patamar de aprendizagem. Dessa forma, será possível implementar ações diversificadas de acompanhamento e monitoramento dos alunos que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como investir em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. O professor não pode se limitar a práticas solitárias, sem parcerias para compartilhar êxitos, dúvidas e conflitos, pois também precisa de acompanhamento e monitoramento.

Debatermos no grande grupo qual é o diagnóstico de uma turma em relação à aprendizagem de forma individual e/ou coletiva é um ponto de referência importante para darmos, em conjunto, continuidade ao nosso trabalho. Para que os alunos, quando chegarem às séries posteriores, tenham a segurança que aprenderam os conteúdos. Considero deprimente ministrar aula para um sexto ano em que os alunos não sabem interpretar um texto simples, como foi o caso relatado em meu estágio, onde tive que substituir uma professora de História por um dia. Onde foi que falhamos? O que aconteceu

com estes alunos durante os anos que se seguiram? Houve parceria entre os educadores na escola em que trabalham?

Se parássemos para pensar e debater algumas questões de forma coletiva, talvez não passássemos por episódio deste porte. Pensando sobre o assunto, cito algumas questões que poderiam guiar essa reflexão, acompanhando as avaliações diagnósticas dos desempenhos dos alunos: Quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelo aluno no período a que se refere a avaliação diagnóstica em discussão? Foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos? Quais foram as capacidades não trabalhadas? O professor ou a professora propiciou variedade de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades no interior da turma? O professor ofereceu suficientes oportunidades de revisão e reelaboração das produções dos alunos, com sua intervenção, com trocas recíprocas ou auto-avaliações dos alunos? Quais alunos não tiveram oportunidade de participar dessas atividades ou não chegaram a consolidar e avançar nos conhecimentos e capacidades esperados para essa etapa? Foram propiciadas a tais alunos outras possibilidades de recomposição de seu processo de aprendizagem?

Algumas questões adicionais podem continuar guiando essa reflexão, voltada para a avaliação do trabalho coletivo da escola e do projeto por ela proposto: A escola estabelece procedimentos e mecanismos de avaliação dos fracassos evidenciados ao longo do processo e do trabalho realizado em torno da alfabetização? Há proposição de Conselhos (de série ou de ciclo)? Quais são os segmentos da comunidade escolar representados nesses Conselhos? As progressões e dificuldades dos alunos são objeto de reflexão nessas instâncias? As decisões relativas a possíveis reagrupamentos de alunos são discutidas coletivamente entre os professores? A escola propicia recursos e oportunidades a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais são os programas atualmente oferecidos para essa finalidade? A escola implementa alguma proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais? Avalia os recursos disponibilizados para fazer face às dificuldades

daí derivadas? Investe na preparação de seus profissionais para atuação nessa área?

Reitero, nesta proposta, que as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de alfabetização são fonte de informações para as decisões relativas ao trabalho docente e ao projeto pedagógico da escola. Entretanto, um ponto deve ficar bem evidente: avaliar a aprendizagem do aluno implica também a avaliação das práticas de ensino e das instituições responsáveis por esse ensino. Em outros termos, quando identificamos problemas na aprendizagem dos alunos, devemos buscar também problemas que podem estar ocorrendo nas práticas de ensino. Afinal, o trabalho docente precisa ser permanentemente avaliado. A tomada de decisão a partir dos diagnósticos obtidos supõe uma avaliação abrangente de todo o projeto da escola e das metas estabelecidas junto aos alunos e à comunidade escolar.

Pelas questões anteriormente apresentadas, constata-se que muitas outras dimensões do processo avaliativo passam a desafiar os que atuam em educação: avaliação de projetos político-pedagógicos e curriculares, de programas e inovações, avaliação institucional, avaliação do sistema. As questões problematizadas nesta abordagem apresentam grandes desafios. Entretanto, muito já tem sido feito em direção à ampliação das ações avaliativas e das instâncias de participação nessas ações. Por outro lado, muito pode ser feito, ainda, para aprimorar esses mecanismos.

Como bem ilustra Paulo Freire (1996, p.77) “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.”

Ainda, com base no documento do MEC (2008, p.21), apresento a seguir uma síntese de metas principais para se sistematizar a avaliação da escola, pela própria escola e por toda a comunidade escolar, tendo como eixo o trabalho desenvolvido em torno da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental: a consolidação do coletivo de educadores, como instância de reflexão, estudo, planejamento e avaliação das ações pedagógicas pertinentes a esse processo; a valorização de experiências de sucesso em alfabetização, através de relatos de experiências, estudos de casos, realização de oficinas em torno de produções, projetos e portfólios, envolvendo professores e alunos; a reflexão crítica sobre o que já existe como acervo de práticas de avaliação utilizadas por professores e professoras, como base para qualquer redimensionamento proposto; a análise de concepções avaliativas implícitas ou explícitas nos referenciais da escola, principalmente em seu projeto pedagógico-curricular, entendido como um documento que sistematiza as intenções e metas educativas da instituição; a tomada de posição em relação às capacidades correspondentes aos objetivos de cada patamar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja no sistema de ciclos ou no sistema seriado; a tomada de decisão em relação aos critérios ou indicadores observáveis que serão utilizados nos instrumentos destinados à avaliação de cada etapa ou patamar organização de conselhos escolares avaliação como instâncias de ampliação da participação dos segmentos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, tais como educadores, alunos, pais; o investimento na comunicação dos resultados dos alunos aos pais, de forma clara e acessível, abrangendo sempre o que foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que representa dificuldades; o investimento na comunicação das metas de ensino alcançadas, a partir do planejamento proposto e da avaliação das aprendizagens, bem como das metas que serão objeto de novas ações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão serviu para me trazer a certeza de que ensinar exige segurança, competência profissional, comprometimento e generosidade. Mais uma vez ficou provado que não existem fórmulas prontas para que possamos aplicá-las, devemos estar sempre buscando uma melhor forma de aplicar o que já conhecemos, respeitando os saberes dos alunos, criticando e, ao mesmo tempo, sendo éticos, refletindo, pesquisando, interagindo e tendo bom senso em nossas atitudes.

Durante o período do estágio, pude mostrar um pouquinho do que aprendi e pus em prática com meus pequenos e pude sentir o quanto sou importante na vida dos outros. Definitivamente, ser professora é buscar permanentemente a melhor forma de acabamento, mesmo tendo consciência de que “Onde há vida, há inacabamento”, conforme Freire (2007, p.50).

Durante esta graduação aprendi a fazer um exercício crítico da minha prática pedagógica, o que, algumas vezes, foi difícil e muito desafiador principalmente pelos vícios que foram adquiridos durante anos de experiência. Jamais teremos esgotados os assuntos tratados neste TCC, pois lidamos com seres humanos diferentes, nas mesmas turmas, em diferentes turmas, no dia-a-dia, em anos diferentes. Procuro a cada dia planejar a melhor forma de ensinar e aprender, exercitando a direção dos olhares em relação ao fazer pedagógico.

Acredito que alfabetização e letramento foram criados por pessoas que têm sede de busca. Considero atualmente este o melhor dos métodos de alfabetizar nossos alunos. Oportunizar ao aluno vários gêneros textuais, fazer despertar no aluno o gosto pela leitura, estudar como ocorre a aquisição da escrita para poder auxiliar nos pontos de maior dificuldade, trabalhar sempre de forma lúdica, saber diagnosticar através das avaliações e trocas constantes e

tratar bem os alunos são formas de obter o sucesso no ensino e na aprendizagem dos pequenos.

Durante todo curso de pedagogia aprendi a me conhecer melhor como profissional. Minha busca começa a pedir novos rumos, novas descobertas. Aprendi que a cada desafio terei momentos de ansiedade, mas que facilmente serão superados. Quem sabe, meu próximo passo seja uma pós-graduação na área da educação.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luis C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 20ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983

FREIRE, Paulo. *Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1989.

LURIA, Alexandr Romonovich. *A criança e o seu comportamento*. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MEC. *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. PRO-LETRAMENTO*: Ed. ver. e ampl. Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p. Inclindo SAEB/Prova Barsil matriz de referencial

MEC. PCN: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª. Ed. Brasília: A Secretaria, 1997.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1936.

REGO, Teresa Cristina. *Aprenda com Eles e Ensine Melhor*. Revista Nova Escola. p. 25, jan e fev./2001.

_____. *Vygotski, uma perspectiva histórico cultural da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). 1991.