



UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

Bolsa Escola Pública
e Universidade na Alfabetização



2008

Agradecimentos

As professoras orientadoras Dinéia Hipolitto e Neusa de Souza Costa, pela confiança e segura orientação deste trabalho.

Ao professor Fernando Ferrari Duch, diretor do Centro de Extensão da Universidade São Judas Tadeu, pelo apoio para que este projeto se concretizasse.

A professora Cristina Maria Salvador, pela amizade nesta caminhada.

A professora Zenaide Caciare Pereira, que contribuiu para o aperfeiçoamento deste trabalho dedicando, preciosas horas de seu tempo...

*Ao professor Everaldo José de Campos Pinheiro, que contribuiu
com a sua valiosa revisão.*

*Aos professores e diretores, companheiros deste projeto que
possibilitaram a coleta do material de campo.*

A FDE, pelo apoio.

Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a prática.

Isabel Araújo

Sumário

Apresentação

Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa 2

Produção de texto: um desafio para o professor alfabetizador

Débora Regina Camasmie de Campos, Deise Soares Anselmo, Keila de Abreu e Natália Gomes Finotto 3

Avaliação em alfabetização: a importância do ato amoroso na intervenção do professor

Alessandra Corsetti, Camila Pompeu, Amanda Belotti, Fernanda Barata Bigatan, Maria Angélica Alves Ribeiro e Thais Andrijic Pereira 12

Avaliação tradicional x avaliação sócio-interacionista em alfabetização

Bruna A. Gómez Nitri, Fernanda Tavares e Fernanda de M. Mena 21

Cópia e ditado – como trabalhar com essas atividades tornando-as boas situações de aprendizagem

Aline Luiza Campana, Eline Branchi Cremonesi, Lais Cavichioli Cezário e Salua Dosa Acras 31

Considerações Finais

Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa 41

Apresentação

Os textos apresentados a seguir foram produzidos pelos alunos pesquisadores do Curso de Pedagogia, da Universidade São Judas Tadeu no ano de 2008, sob a orientação das professoras Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa. Oriundos da observação e participação em salas de aula da 1ª. Série – ciclo I do Ensino Fundamental da Escola Pública Estadual de São Paulo, Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Visam além da socialização de experiências, favorecer momentos de reflexão para toda a equipe que participou do referido projeto.

Os alunos pesquisadores enfocaram diferentes ângulos da problemática educacional, de acordo com as linhas de pesquisa selecionadas: avaliação da aprendizagem escolar em alfabetização, produção de textos e, cópia e ditado. As questões levantadas nestes textos têm como pano de fundo a escola atual, que mudou e que está exigindo uma formação continuada e inicial adequadas à realidade brasileira.

Sendo assim, a equipe que participou do Projeto Bolsa Escola procurou refletir sobre a realidade teoria-prática-teoria, não isoladamente, mas em sua totalidade e problematicidade, na perspectiva concreta da experiência de cada um.

O objetivo dos textos produzidos pelos autores deverão servir de apoio às discussões em sala de aula, e pretende servir como subsídio para a formação continuada dos professores alfabetizadores da escola pública estadual de São Paulo e inicial dos nossos alunos pesquisadores.

Embora tenha sido grande o nosso esforço, reconhecemos contudo que a nossa contribuição poderá ser apropriada por colegas e alunos, para as modificações que se fizerem necessárias.

Produção de texto: um desafio para o professor alfabetizador ¹

*Débora Regina Camasmie de Campos**
*Deise Soares**
*Keila de Abreu**
*Natália Gomes Finotto**

Introdução

Este texto tem por objetivo articular teorias de alguns pesquisadores a respeito do processo de aprendizagem e alfabetização com a prática docente observada nas classes de 1ª série do Ensino Fundamental – Ciclo I, nas escolas públicas Estaduais de São Paulo.

Como alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, procuramos observar a prática do professor no que se refere à produção de texto, diversidade textual e utilização de situações de escrita que se aproximem a sua prática social.

Pretendemos refletir sobre a forma de ensino de produção de texto nessas escolas, bem como a visão que os professores alfabetizadores têm do assunto. Procuramos descrever situações em que a alfabetização é realizada de forma significativa para o aluno, em que, mais do que reconhecer as letras, ele possa se tornar leitor e produtor de textos.

Aprendizagem significativa X aprendizagem mecânica

Apesar de muito se falar a respeito de aprendizagem, ainda encontramos nas escolas atividades diárias que desprezam a capacidade criativa do aluno, que não o consideram produtor de seu conhecimento. Por isso, antes de falarmos a respeito da

¹ Texto orientado pelas professoras Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa, do curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu.

* Pedagogas pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

produção de textos, há que refletir a respeito das concepções de aprendizagem, uma vez que fundamentam o trabalho de qualquer professor.

Primeiramente, diferenciaremos a aprendizagem significativa, segundo a concepção construtivista, da aprendizagem mecânica. A aprendizagem significativa é aquela em que o aprendiz não é um receptor passivo, mas aquele que atribui significados para os conhecimentos novos adquiridos, organiza os novos conhecimentos, comparando com os já existentes em sua estrutura. O aprendiz constrói e produz seu próprio conhecimento. Esse é um processo contínuo e progressivo em que a linguagem e as interações pessoais são muito importantes. Nessa concepção, são elaboradas atividades que exijam raciocínio por parte dos alunos. Um dos exercícios para trabalhar o raciocínio é a ordenação de frases de uma parlenda. Nessa atividade, os alunos levantam hipóteses sobre o que está escrito, a partir da fala.

Por outro lado, a aprendizagem mecânica é aquela em que o aprendiz é apenas um reproduzidor do conhecimento que lhe é passado. As novas informações são memorizadas de maneira arbitrária e não significativa, ou seja, não requerem compreensão e têm pouca retenção por parte do aluno.

As atividades elaboradas segundo essa concepção são geralmente de cópia e reprodução de frases ou palavras criadas pelo professor.

A teoria do conhecimento empirista (...) considera que os alunos entram na escola igualmente ignorantes de tudo o que se refere à escrita. Que basta ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para eles compreenderem o modo de funcionamento do sistema alfabético, e que a história de que é preciso participar de situações de reflexão sobre a escrita para aprender a ler e escrever é bobagem: o importante seria memorizar as relações fonema/grafema. Que ler é apenas transformar grafemas em fonemas e que escrever é também apenas o seu inverso: transformar fonemas em grafemas (WEIZ,2008, p.3).

Weiz (2008) afirma que na teoria tradicional não são considerados os saberes que os alunos já possuem sobre a escrita antes de entrar na escola, exatamente por acreditar que não possuem qualquer conhecimento.

Porém, para Vygotsky (1994) a aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo se relaciona com o mundo e com outras pessoas. A relação com o outro é muito importante, pois é ele que nos orienta no processo de apropriação da cultura. Nesse caso, a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde seu nascimento ela já está exposta a elementos da cultura e à presença do outro.

A escola, nesse sentido, torna-se lugar privilegiado para o desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. Os professores e os colegas formam um conjunto de mediadores que possibilitam o avanço no desenvolvimento da criança.

O papel do professor no processo de aprendizagem é fundamental, uma vez que ele é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, e para isso deve propiciar aos educandos, situações de produção de conhecimento.

Nessa concepção, é inadequado o professor propor atividades de cópia, acreditando que desta maneira os alunos aprenderão a ler e escrever corretamente. Mesmo sem saber ler e escrever, as crianças possuem conhecimentos sobre o sistema de escrita. São capazes de refletir sobre a escrita, além de expressarem-se verbalmente, por isso os professores devem dispor de recursos que exercitem essas capacidades.

Uma aluna pesquisadora observou em sala de aula a situação abaixo descrita:

A professora utilizou em sala de aula uma parlenda. Entregou uma cópia para cada aluno e leu em voz alta para os que não a conheciam. Em um segundo momento, pediu para que todos juntos cantassem, acompanhando a letra impressa. A partir dessa leitura, solicitou então a criação de sua própria parlenda. Foi muito divertido, porque mesmo os alunos que não sabiam escrever alfabeticamente construíram um texto, e leram a sua versão para a classe. As palavras, apesar de não escritas corretamente, formavam um texto com a mesma estrutura da parlenda. Depois disso, foi trabalhada a escrita das palavras contidas na parlenda. A professora escreveu o texto na lousa, deixando um espaço para os alunos completarem algumas palavras. (...) Em sala de aula, são realizadas várias atividades dessa maneira, desafiando as crianças em suas próprias aprendizagens, favorecendo a busca do saber e explorando a imaginação.

Essas atividades observadas permitem que alunos possam ler antes mesmo de aprender a ler convencionalmente, e colocar em prática estratégias de leitura para refletir sobre a escrita e suas hipóteses.

A leitura como prática social

A leitura é um dos principais recursos para a construção do conhecimento, pois é por meio dos mais diversos tipos de textos que se tem contato com a informação. É no contato com livros e jornais que se adquirem as informações necessárias para o educando que, com seu senso crítico, julga, opina, reflete e, a partir disso, produz seu próprio saber.

A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. (FIORI apud FREIRE, 1987, p.14).

A referida autora destaca a importância da leitura e da escrita como transmissores da palavra, ou seja, é lendo e escrevendo que as crianças devem transmitir as suas experiências e idéias.

A leitura envolve interpretação e compreensão, e não apenas o ato de decodificar os signos lingüísticos. Durante a leitura, desvendamos uma mensagem que, por muitas vezes, não está explícita. Essa interpretação depende das experiências, das vivências, das lembranças, da imaginação e do conhecimento do leitor.

O ato de ler envolve uma prática social, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, onde a leitura e a escrita estão presentes em todas as situações do dia-a-dia. As crianças, portanto, têm contato com a leitura antes mesmo de entrar na escola, seja em forma de receita, de instruções na caixa do brinquedo. As palavras, em forma de escrita, já fazem parte de seu cotidiano.

A criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extra-escolar se parece com a informação lingüística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é freqüentemente informação descontextualizada (FERREIRO, 1986, p.39).

Muitas vezes, na fase de alfabetização, os professores esquecem os saberes que os alunos já possuem e mostram textos que nada têm em comum com o dia-a-dia da criança. Esquecem que uma criança de seis anos já consegue elaborar frases e textos coerentes, e apresentam um modelo de texto (geralmente retirado de cartilhas), cujas frases não têm sentido, que menosprezam a capacidade criativa do aluno, e que, ao invés de ampliar seus conhecimentos, impedem seu desenvolvimento. Conforme observação em sala de aula, uma aluna pesquisadora relata que:

Não há atividades de escrita com intenção comunicativa, nem que façam sentido para o aluno. Na sala de aula a escrita se distancia da sua prática social, pois as crianças escrevem apenas as sílabas e algumas palavras. A professora não realiza a partir da história lida no início da aula outra atividade.

Não podemos esquecer que as crianças, antes mesmo de saberem ler ou escrever, já conhecem as palavras e o significado de algumas delas, ou seja, são usuárias da linguagem oral, sendo capazes de comunicar-se e expressar seus pensamentos. A alfabetização, nesse sentido, contribui para que elas possam ter contato com a linguagem na forma escrita, e assim ampliar seus conhecimentos por meio da leitura de textos, livros e outras fontes de informação. Com a crescente prática da leitura, a criança, progressivamente, compreende que é possível dizer a mesma coisa de diversas formas.

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura-sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar essa bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a idéia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras (SOLÉ, 1998, p. 58).

A alfabetização não deve restringir-se apenas à decodificação dos signos lingüísticos, deve envolver a compreensão de todo o sistema de escrita, permitindo à criança o acesso à mensagem contida no texto. É preciso que os professores assumam a postura de mediadores entre o texto e o aluno. Apresentando aos alunos uma diversidade textual, mostrando-lhes a função social da escrita e, principalmente, evitando a divisão entre a leitura que é feita fora da escola e a leitura escolar.

Ao solicitar aos alunos que escrevam um bilhete, por exemplo, o professor proporciona-lhes a aprendizagem de diversos fatores importantes da língua, tais como: a escrita das palavras, a estrutura desse tipo de texto (local, data, nome do destinatário, do remetente e assinatura), o fato de que o escrito transmite uma mensagem, e que essa mensagem é destinada a alguém e precisa ser compreendida.

Escrever apenas algumas palavras soltas não contribui para a compreensão da escrita como transmissora de significados. Os alunos aprendem a escrever algumas palavras, mas não aprendem quando escrevê-las. Ou seja, conhecem a ortografia das palavras, sabem escrevê-las corretamente, mas não são capazes de produzir textos nem compreendê-los.

É importante que os professores percebam a leitura como uma fonte de informação, e que passem a trabalhar para que seus alunos compreendam os textos orais e escritos, com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, ou seja, que utilizam além dos muros escolares.

Leitura e diversidade textual

No método tradicional, a alfabetização é feita em um processo crescente, os professores ensinam primeiramente as letras, depois as sílabas, para então construir uma frase. Só após aprenderem todas as letras é que são apresentados textos mais complexos e passam a produzir textos com algum sentido. Parte-se do princípio de que fazendo uma leitura mecânica são capazes de adquirir uma leitura compreensiva.

Na leitura significativa ou compreensiva, o indivíduo lê com atenção e com a preocupação de compreender o significado do texto. A leitura mecânica apenas decifra os códigos lingüísticos, mas não tem a compreensão de seu significado. Neste caso, o leitor apenas decodifica o texto, porém não atribui significado à mensagem, até mesmo porque o texto muitas vezes não possui significado, principalmente se retirado de cartilhas.

Os textos apresentados nas cartilhas estão longe de favorecer o desenvolvimento de uma leitura significativa, uma vez que são frases descontextualizadas.

As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus “textos” são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. (...) A função do material escrito numa cartilha é apenas ajudar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que *b* com *a* dá *ba*, e por aí fora. Centrada nessa abordagem que vê a língua como pura fonologia, a cartilha introduz o aluno no mundo da escrita apresentando-lhe um texto que, na verdade, é apenas um agregado de frases desconectadas (WEIZ, 1999, pp.1-2).

Por outro lado, quando permitimos à criança um contato com os diferentes tipos de texto, estamos enriquecendo seus conhecimentos sobre as diversas funções da escrita, enquanto a iniciamos no processo de alfabetização. O texto deve possuir um significado real para o aluno que passa a ser um leitor ativo, ou seja, mesmo não conhecendo completamente o sistema de escrita possui conhecimentos sobre o que esse sistema representa, passa a sentir necessidade de dominá-lo para que sozinho tenha acesso a sua mensagem.

Dentre as modalidades de texto, encontram-se os textos literários (conto, poema), jornalísticos (notícia, artigo de opinião), instrucionais (receitas, manuais), epistolares (carta, comunicado), humorísticos e publicitários.

Literatura infantil, por exemplo, é ficção, e assim alimenta a curiosidade, o interesse pela descoberta e permite que a criança imagine as situações novas apresentadas pela história e as vivencie. São experiências vividas apenas na imaginação, mas que torna o leitor mais crítico e criativo. Ao mesmo tempo em que a

criança, ao decorar uma cantiga de roda, pode acompanhar o texto com os olhos ou o dedo enquanto canta, possibilitando, assim, o reconhecimento das letras.

Os textos jornalísticos têm como principal função a de informar os acontecimentos da atualidade e as novidades de diferentes partes do mundo. Os jornais e as revistas são facilmente encontrados no dia-a-dia de pais e alunos e, por isso, são recursos didáticos fundamentais e devem ser utilizados pelos professores. Ou seja, ao propor atividades com jornais, o professor não deve trabalhar apenas com recortes de palavras ou textos, mas com a compreensão do texto do jornal, de suas características e finalidades, propondo a leitura e a produção de uma notícia, por exemplo.

Para que o professor consiga formar leitores autônomos e produtores de textos, que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário apresentar-lhes diversos textos a fim de compreender as suas características. Cabe à escola permitir o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

Considerações parciais

A conclusão a que chegamos é que, por meio da linguagem (oral ou escrita), se tem oportunidade de comunicar, de ter acesso à informação, de expressar-se e defender pontos de vista, de construir visões de mundo e de produzir conhecimento.

Ler e escrever são, cada vez mais, condições necessárias para que os alunos garantam sua participação social, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada. Não basta que os alunos aprendam a decodificar o sistema de escrita, é preciso compreender o que está escrito, refletir e produzir seus próprios textos.

A escrita possui uma função social, está presente nas situações do dia-a-dia. Para conseguir formar leitores autônomos e produtores de textos, que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário que lhes sejam dadas oportunidades de conhecer diversos textos. Para isto, o professor precisa conhecer-lhes as

características para elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Referências

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. de Horácio Gonzalez. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*; trad. José Cipolla Nt. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Telma. *Didática da leitura e da escrita: questões teóricas* www.escolapublica.sp.gov.br/rodada3/apoio Acesso em: 02/08/2008.

WEISZ, Telma. *Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

Avaliação em alfabetização: a importância do ato amoroso na intervenção do professor ¹

*Alessandra Corsetti**
*Camila Pompeu**
*Amanda Belotti**
*Fernanda Barata Bigatan**
*Maria Angélica Alves Ribeiro**
*Thais Andrijic Pereira**

Introdução

Este artigo busca refletir sobre a avaliação nas classes de 1ª série, Ciclo I, do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo. Nosso objetivo é mostrar a prática observada em sala de aula, questionar, juntamente com alguns teóricos, como se avalia a alfabetização e apontar os conceitos classificatórios impostos pelo nosso sistema de avaliação, para reavaliar a prática pedagógica e a atitude do educador.

Como alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, pudemos observar a prática do professor no que se refere à avaliação classificatória, a avaliação inclusiva e o papel do professor alfabetizador.

O que é avaliar?

O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a” (LUCKESI, 2008, p. 92).

Quando falamos em avaliação, confundimos com o momento de atribuição de notas ou com o momento em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram.

¹ Texto orientado pelas professoras Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa, do curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu.

* Pedagogas pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

A avaliação da aprendizagem, como recurso pedagógico, auxilia o educador e o educando na busca e na construção da aprendizagem de cada um.

Hoffmann (1993) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a reformular e formular hipóteses, direcionando para um saber enriquecedor.

Observamos que muitos professores avaliam os conceitos, as informações que foram transmitidas, cobrando os conteúdos aprendidos de forma mecânica, sem significado para o aluno.

Luckesi (2008) afirma que a avaliação praticada na escola é uma avaliação de culpa². Mostra que notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, comparando desempenhos e não os objetivos que desejam atingir.

O que nós vimos é a massificação do ensino, uniformizando a realidade pessoal e social do aluno com turmas de trinta ou mais alunos, sem perceber as possibilidades e potencialidades individuais.

A avaliação deve ser encarada como um instrumento de trabalho do professor e não como o fim. Portanto, não podemos uniformizar o aluno durante o seu processo de aprendizagem, mas criar condições de aprendizagem significativas para a construção do seu conhecimento.

A avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/ reprovação. A avaliação não pode ser tirana, não pode ameaçar ou excluir.

A avaliação classificatória e avaliação diagnóstica

Segundo Perrenoud (1999), podemos definir o fracasso escolar como conseqüência de dificuldades de aprendizagem e como expressão de uma “falta

² Ver Cipriano Carlos Luckesi, in: *Avaliação da aprendizagem escolar*. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude, pp.48 - 58, 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

objetiva” de conhecimentos e competências. Esta visão classificatória³ reflete da “normalidade” de formas e normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução mostra arbitriedades, entre as quais a definição do nível de exigência.

A avaliação tem sido utilizada como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, constituindo um instrumento freador. Os alunos são conduzidos a estudar e pensar em relação à nota, e não para a obtenção do conhecimento, fazendo da aprendizagem um processo cansativo e desmotivador.

No decorrer do ano de 2008, acompanhamos os professores regentes da 1ª série do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual na prática avaliativa e observamos o seguinte:

Ao longo das tarefas, de um modo geral, percorrem todas as carteiras dos alunos, corrigindo-as. Se está errada a tarefa, colocam um X e mandam refazê-la. Alguns docentes não têm paciência para explicar o porquê dos erros, e chegam até a gritar com os educandos quando eles não conseguem fazer a atividade. A avaliação com provas é feita bimestralmente. Corrigem as provas e não mostram para as crianças, ou seja, elas não ficam sabendo as suas dificuldades, que ficam sem ser trabalhadas.

Sendo assim, o processo avaliativo reflete a concepção de ensino adotada pelo professor. O ensino está associado à mera transmissão de conteúdo e funcionando como mera verificação de resultados.

A seguir, o relato de duas alunas pesquisadoras:

O professor não mostra as provas e as sondagens realizadas no bimestre para os seus alunos. Durante as atividades, explica uma vez só, caso o aluno erre, fica bravo e grita muito. Quando o aluno acerta, ele não dá importância. As notas no diário são referentes a apenas algumas atividades dadas, e por meio da sondagem, a professora aumenta ou não as notas dos alunos...

³ A visão classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. Esse fato se revela com força no processo de obtenção de aprovação ou reprovação.

Analisando o exposto, fica evidente a questão classificatória dessa prática avaliativa, que visa medir os erros e acertos na aprendizagem dos alunos em relação à escrita. Nessa avaliação, que usa como critério “notas” para cada atividade, os resultados da aprendizagem têm a função de estabelecer uma classificação do educando que se expressa em aprendeu e não aprendeu.

A avaliação como ferramenta permite ao professor fazer um diagnóstico⁴ do processo ensino-aprendizagem, observando como o aluno está apreendendo o conhecimento, quais as dificuldades encontradas para apreendê-lo.

É um momento em que o professor faz uma auto-avaliação. Quais reformulações em seu método de ensino devem ser efetuadas para suprir as necessidades do seu educando etc, ou seja, a avaliação torna-se um instrumento para o professor facilitar o acesso do aluno ao conhecimento.

A aprendizagem hoje envolve as emoções que giram em torno do sujeito constantemente. Para que essa ampla dimensão seja satisfatória, é necessário um projeto específico e eficaz, que envolva não apenas os sentimentos que giram em torno do educando, mas também no próprio agente de ensino. Modificar a forma de avaliar implica reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

Saviani afirma que:

O caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretiza-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos (2000, p.41).

O autor mostra a importância do cotidiano, em que o aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. Cabe ao professor instigar o educando,

⁴ O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições de maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas também, o aluno como referência.

A análise do seu progresso considera aspectos tais como o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Esse avaliar é contínuo, leva em conta a construção do conhecimento por parte do aluno, propondo um ser autônomo e consciente.

É fundamental transformar a avaliação da aprendizagem do aluno em uma avaliação acolhedora⁵, que o motive a estudar e enriquecer seus conhecimentos.

Luckesi diz que:

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é neste momento (2008, p 171).

O ato amoroso que deve revestir a prática avaliativa é oposto à exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar tem exercido em relação aos alunos no passado e no presente.

Concordamos com Luckesi (2008), a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Para compreender tal perspectiva, é preciso distinguir a avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher a situação, para então ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar suporte de mudança, se necessário. Podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que ela tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo avaliativo, integrando as suas experiências de vida. O acolhimento integra, e o julgamento afasta. Todos necessitam do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros.

⁵ Para maiores esclarecimentos ver Cipriano Carlos Luckesi, in: *Avaliação da aprendizagem escolar*. Avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.171.

O ato amoroso é inclusivo, tem poder transformador. Ele acolhe ações, alegrias e dores, integrando, e não separando o certo do errado, propondo a qualidade no aprendizado do aluno, pois muda o enfoque da prática.

O acolhimento permite que o aluno saiba o porquê da avaliação, e que esta será feita tranquilamente, sem julgamento. Ele deve saber que esse é o meio de o professor fazer as intervenções necessárias para o seu crescimento pessoal.

O professor alfabetizador na avaliação

No período em que os alunos estão se alfabetizando, o seu desempenho dependerá de sentirem-se seguros de que não serão recriminados ao cometerem “erros”.

É preciso que o educador tenha um olhar atento sobre seus alunos, rompendo com a visão simplista, procurando compreender mais profundamente como ocorre o processo de aprender, numa abordagem integrada em que não se toma apenas uma “parte” da pessoa, mas sua integralidade.

Para Vygotsky (1988), o papel do professor é de desafiar as estruturas mentais dos alunos, ajudando-os a ordenar e compreender o mundo, simbolizando, transformando, quantificando e organizando os dados da realidade, classificando-os por critérios de semelhança ou de diferença, haja vista que ele é visto como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Não se pode negar, entretanto, que a ação pedagógica do professor, principalmente o alfabetizador, contribui, em grande parte, para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça ou deixe de acontecer.

A seguir, conforme observado em sala de aula, o relato de uma aluna pesquisadora:

A professora tem postura construtivista⁶. Trabalha com atividades diferenciadas principalmente com os alunos que não são “alfabéticos”. Ela avalia a partir das atividades realizadas e conforme seu desenvolvimento. Ela aplica uma avaliação bimestral, pois é o critério da escola. E nessa avaliação, ela explica cada questão, e espera todos terminarem para continuar a próxima. Uma atividade corriqueira que ela faz, é devolver as atividades do começo do ano para que os alunos comparem como começaram a escrever e como escrevem agora. Com esse tipo de trabalho diferenciado, ela conseguiu “transformar” quase todos os alunos em “alfabéticos”, porém, ainda há alunos que são “silábico-alfabéticos”.

Analisando o exposto, é importante estar atento ao processo de correção e devolução do que foi avaliado durante os bimestres. Tendo um diálogo, comentando o que deve fazer nas questões e auxiliando nas correções. Assim, a criança tem um referente do seu andamento durante o ano, conseguindo se auto-avaliar.

Para Weiz (2006), “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”.

Observamos ainda que não há muita problematização, que é um dos mais importantes tipos de intervenção. A intervenção do professor deverá estar voltada para fazer que o aluno aprenda a partir do erro cometido, levando-o a pensar sobre questões, as quais ele ainda não tinha percebido ou refletido.

O professor alfabetizador, na sua prática escolar, tem o desafio de promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e culturais da criança, visando a uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita. A aprendizagem, para ter sentido na vida de uma criança, precisa fazer parte do seu mundo real. É preciso buscar situações em contextos cotidianos nos quais ler, escrever, contar, desenhar, tenham uma função real na vida da criança e dos homens em sociedade.

⁶ Construtivismo não é um método de ensino, corresponde ao processo de aprendizagem que coloca o sujeito da aprendizagem como alguém que conhece, e que o conhecimento é algo que se constrói pela ação deste sujeito. Nesse processo de aprendizagem, o ambiente também exerce seu papel, pois, o sujeito que conhece faz parte de um determinado ambiente cultural. Para maiores esclarecimentos. Ver Weisz, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.

O conhecimento deve ser construído e não transmitido. O professor alfabetizador, em sua avaliação, considera o que o aluno já sabe ou conhece, pois avaliar implica disposição de acolher.

Não basta simplesmente substituir lousa e giz por outras ferramentas pedagógicas. É preciso muito mais. O professor precisa preparar bem a aula para motivar seus alunos e fazê-los prestar atenção no conteúdo, por meio de atividades condizentes à sua faixa etária.

Avaliar um aluno na alfabetização é criar condições de incluí-lo no círculo da aprendizagem. Assim sendo, a avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso, à inclusão, sendo um ato amoroso, na medida em que inclui o educando.

Considerações Parciais

Acreditamos que, com as observações e reflexões realizadas no decorrer do ano letivo de 2008, foi possível aprimorarmos nossos conhecimentos com relação à prática avaliativa. Durante a trajetória, ainda deparamos momentos em que a avaliação vem sendo utilizada de maneira inadequada, trazendo conseqüências maléficas, pois julga e exclui.

Aprendemos ainda com a pesquisa e as observações que a prática de provas e exames exclui uma parte dos alunos, já que se baseia no julgamento, e a avaliação deve ser inclusiva, devido ao fato de proceder por diagnóstico, oferecendo assim condições melhores de encontrar o caminho de resultados favoráveis na aprendizagem.

O ato de avaliar a aprendizagem implica acompanhamento e reorientação permanente. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas o olhar que se tem sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui.

Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo. Ao final de um período de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, o professor pode verificar a qualidade do desenvolvimento de seu aluno. Portanto, concluímos que a avaliação deve ser usada como meio de intervenção pedagógica. Professor e aluno devem

fazer uma reflexão conjunta na forma de aquisição do conhecimento. O professor irá observar e analisar o conhecimento construído pelo aluno, intervindo quando for preciso, encorajando-o na resolução das dificuldades encontradas.

Referências

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 11. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. *Saber escolar, currículo e didática*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.

Avaliação tradicional x avaliação sócio-interacionista em alfabetização ¹

*Bruna A. Gomez Nitri**
*Fernanda Tavares**
*Silvia Fernanda de M. Mena**

Este texto foi produzido a partir de observações vivenciadas no decorrer do ano letivo de 2008, em três escolas da rede pública estadual de São Paulo, capital. Examinamos as práticas pedagógicas que vêm ocorrendo, além de sentir as hipóteses levantadas pelas crianças sobre o sistema da escrita, podendo assim ampliar os nossos conhecimentos como futuras professoras.

Buscamos ainda compreender o sentido de avaliar o aluno no seu processo de ensino e aprendizagem, e entender a importância e o porquê da avaliação.

Entendemos, assim, que o sistema de avaliação que atualmente se apresenta nas escolas observadas restringe-se a um determinado momento, em que os professores buscam com provas, correções de cadernos e comparações entre um aluno e outro, atribuir notas. Por muitas vezes, enfrentam dificuldades dentro desse processo, já que não encontram respostas plausíveis para avaliar os alunos.

Observamos também que os professores refletem sua prática pedagógica e sua trajetória escolar, e, com isso, muitos procuram avaliar seus alunos da mesma forma que foram avaliados.

Com este texto pretendemos comparar o sistema de avaliação tradicional ao sócio-interacionista, visando ampliar os nossos conhecimentos sobre o tema em questão.

¹ Texto orientado pelas professoras Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa, do curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu.

* Graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu (USJT) e alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

Buscamos ainda, com relatos vivenciados por nós em sala de aula, perceber quais as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos na 1ª. Série-ciclo I, do ensino fundamental, das escolas observadas.

As escolas citadas no texto serão identificadas pelas letras W, X e Z.

A atual prática de avaliação utilizada pelas escolas estipula como função do ato de avaliar a classificação² dos seus alunos e não o diagnóstico. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de realmente avaliar, e de possibilitar uma nova tomada de decisão pelo professor sobre o objeto avaliado, passa a ter função estática de classificar um objeto ou um ser humano num padrão determinado.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

A avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer (HOFFMANN, 2000, p.15).

Nós, alunas pesquisadoras, constatamos que infelizmente ainda hoje dentro das salas de primeira série-ciclo 1, do ensino fundamental, algumas professoras avaliam o aluno partindo de provas e testes para verificar o conhecimento adquirido. Classificam a partir de notas e conceitos e da estagnação do conhecimento.

O processo avaliativo deve ser uma constante no dia-a-dia escolar e, portanto, não pode ser confundido com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com o momento em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram.

² “Com a **função classificatória**, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a **função diagnóstica**, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc”. Ver Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35.

O ato de avaliar a aprendizagem implica acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação (LUCKESI, 2004, p.18).

Para Luckesi (2004), o valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos.

A avaliação escolar tradicional classifica os alunos como bons e maus, fracos e fortes. Quando a avaliação é assim realizada, corre-se o risco de restringir os alunos à apreensão de conteúdos previamente escolhidos pela escola e pelo professor. Isto leva o aluno a somente saber o que a escola, o professor e o livro didático determinam.

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos (HOFFMANN, 2003, p.11).

Por tudo isso, e, mais ainda, pela classificação que faz, partindo de notas ou conceitos e do atraso que causa ao crescimento e desenvolvimento dos alunos a avaliação tradicional tem sido criticada.

Podemos citar um exemplo que ocorre na escola citada aqui como **W**. A professora dessa escola avalia seus alunos fazendo comparações entre eles, procurando assim um modelo a ser seguido por eles. Atribui suas notas, verificando o desempenho dos alunos nas cópias que ela passa na lousa. Isto é, se o aluno já domina o traçado da letra cursiva e se memorizou a família silábica que está sendo ensinada no momento.

Nesse processo, os alunos que avançam são aqueles que os pais estimulam a aprender, não tendo dificuldade nos exercícios propostos pela professora. Por outro lado, há os alunos que têm muitas dificuldades, até mesmo por enfrentar outra realidade de vida.

Os alunos que não apresentam a evolução determinada pela professora são julgados sem possibilidade de passar para próxima fase, uma vez que em sua opinião esse aluno não adquiriu os conhecimentos necessários, tirando-lhe o direito de ter novas experiências em sua vida, além de fazê-lo reviver o processo.

Outro fator observado é que a professora culpa os alunos pelas dificuldades que encontram nas atividades propostas, e não realiza análise sobre o seu sistema de ensino.

Na avaliação tradicional, o instrumento utilizado examina apenas uma pequena parte do conhecimento, geralmente aquela já previamente constituída, exigindo do aluno apenas a capacidade de memorização mecânica para que, quando solicitado, possa "retransmiti-la".

Luckesi (2004) alerta que a avaliação com função classificatória³ não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático do processo educativo.

O aluno passa a ser um mero retransmissor, sem que haja espaço para desenvolvimento e exposição dos meios pelos quais o conhecimento pôde ser construído e adquirido. Valoriza-se somente o que o aluno se lembra do que lhe foi transmitido e não o que ele pode fazer com o que aprendeu. Além de ser um método que supervaloriza o conhecimento já constituído, em detrimento às formas pelas quais novos conhecimentos podem ser gerados, a avaliação tradicional inverte o verdadeiro sentido de se estar em uma sala de aula.

³ “A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 2004, p. 35).

Para o aluno, com a aprovação de alguns professores, uma boa nota final, um elevado conceito, passa a ser o objetivo principal, deixando em segundo plano aquilo que deveria ser prioridade: a construção do conhecimento.

Além disso, um caráter puramente comercial algumas vezes permeia a relação de pais e filhos: se as notas dos filhos são excelentes, os pais oferecem presentes que podem aliciar comportamentos, fazendo que o aluno, em vez de estudar para aprender, estude para sair-se bem na prova.

Nesse contexto, uma boa nota passa a ser o núcleo de interesse do estudo, e não mais o desejo de construir e adquirir conhecimento, uma vez que a não obtenção de uma boa nota exercerá um papel punitivo e repressivo. Sabe-se, no entanto, que ser submetido a um processo de aprendizagem por receio à punição produz resultados insatisfatórios e indesejáveis.

Na escola denominada como **X**, a professora se utiliza de ameaças para obter respostas satisfatórias de seus alunos. As ameaças são as seguintes: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!”, “Quem estiver falando na hora da prova, já tem a nota mais baixa!”, “Não vai pintar de qualquer jeito, pois está valendo nota!”, entre outras. Ou seja, essa professora utiliza como foco de avaliação as provas, objeto de pressão psicológica, sob pretexto de ser elemento motivador da aprendizagem.

Para a professora da escola **Z**, as notas vão sendo observadas e registradas, não importando como foram obtidas. A criança é avaliada no momento em que acredita ser preciso saber como anda o seu processo de aprendizado, interessando somente o resultado final.

Segundo Luckesi (2004) a avaliação deveria ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade o objeto avaliado, fator que implica uma tomada de decisão a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo.

A avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é necessário que a avaliação inicie no Projeto Curricular, passando pela programação do ensino em sala de aula e de seus resultados.

Tradicionalmente, o que se observa é que o processo de avaliação se reduz apenas aos resultados obtidos pelos alunos, o que, no contexto de um processo de avaliação formativa, não tem sentido. A informação dos resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um novo planejamento dos objetivos e conteúdos.

Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e que deverá propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Hoje a sociedade brasileira está demandando alunos com horizontes mais amplos, mais criativos e com genialidade. Seus saberes não podem continuar cristalizados, visto que os saberes socialmente produzidos são precários, transitórios e, constantemente, precisam ser superados.

Dentro da proposta construtivista, pudemos observar, nas escolas W e Z, momentos em que as crianças construíam seus próprios conhecimentos e trocavam informações e experiências com a professora. Ainda que esses momentos fossem raros, eles começavam a acontecer.

Cabe ao professor compreender e valorizar as manifestações diferentes dos alunos diante das tarefas que envolvem a aprendizagem.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas (HOFFMANN, 2003, p.41).

A visão que o educador tem do papel da avaliação está diretamente relacionada a sua história de vida, de suas lembranças escolares, de seus ex-professores, de suas expectativas em relação a seus alunos. E é por isso que para discutir mudanças no que diz respeito à avaliação é preciso pensar no papel social da escola e na profissão (formação de educador), pois esses são alguns dos princípios que devem nortear a avaliação.

O ser professor envolve histórias de vida, conhecimentos construídos e o contexto real do trabalho pedagógico. Mais do que agir de forma diferente, o professor precisa pensar de jeito diferente acerca do que faz. Ele poderá até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender e acreditar no sentido da nova proposta pedagógica, ele não saberá como desenvolvê-la em sala de aula. Ao planejar, avaliar, decidir, relacionar-se com o aluno, o professor imprime nessas ações o seu modo de ser, sua individualidade, reinterpretando normas e prescrições à sua própria maneira. Portanto, o ponto de partida é a escuta, a troca, o compartilhamento de idéias entre professores em serviço; para que, através do apoio mútuo, da interlocução, possam reconstruir valores e crenças que embasarão as metodologias a serem recriadas por cada um em sua sala de aula (HOFFMANN, 2003, p. 42).

Hoffmann (2000) ainda explica que a prática da avaliação da aprendizagem deve servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem seu efetivo desenvolvimento. O ato de avaliar implica coleta, análise, síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescidos de atribuição de valor ou qualidade que, dados ao objeto, conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve ato que ultrapassa a configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é ação que “congela” o objeto. A avaliação, por sua vez, direciona e compreende o objeto, numa trilha dinâmica de ação.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela: mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida ocorrer a retomada da marcha da forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada (LUCKESI, 2004, p. 34).

A avaliação feita de forma adequada torna-se um meio precioso para se obter informações úteis a respeito dos avanços feitos pelo aluno, e necessária às correções que possibilitarão o desejado. Para que essa avaliação ocorra realmente, o educador pode contar com importantes instrumentos que o apoiarão em sua prática pedagógica, são eles: a observação, a reflexão e o registro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) explicam que, por meio deles, o educador pode registrar os processos de aprendizagem dos alunos e acompanhar o

desenvolvimento, obtendo informações de avanços de cada criança. Essa observação, reflexão e registro fornecem ao educador uma visão integral do aluno.

Avaliar é sempre buscar novos conhecimentos, e o compromisso do educador passa a ser, então, o de orientar o aluno a buscar sempre novos conhecimentos.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucesso ou fracassos do aluno, é comprometida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, portanto, a avaliação da aprendizagem só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando as adequações das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem. (PCNs, 1997).

Cada criança possui uma experiência própria com relação à escrita, portanto, avaliar as crianças em relação a um desempenho comum é, antes de tudo, injusta. Fica claro assim que o educador deve considerar, além da compreensão do aluno e as aquisições que conseguiu desenvolver, seu processo de assimilação, considerando as possibilidades de constante construção da escrita. Outro aspecto fundamental que deverá orientar a avaliação é o próprio conteúdo trabalhado com o aluno, pois o educador deve fazer uma avaliação cumulativa desde a compreensão da escrita até a leitura coerente.

Acreditamos que o educador deva deixar de lado toda aquela postura tradicional da avaliação com provas, testes, questionários, exercícios etc, e usar uma avaliação abrangente que envolva toda a vida escolar do aluno e, de modo particular, seu desempenho, participação e interesse nos trabalhos realizados para as disciplinas. Se em vez de nota, os alunos fossem avaliados diante dos seus avanços, com um acompanhamento do progresso e um levantamento das possibilidades de aprender, a tarefa escolar se tornaria bem mais prazerosa para alguns alunos que vão obrigados para a escola, e que ainda não encontraram um lado positivo de freqüentar por tanto tempo uma sala de aula.

Precisamos ressignificar a avaliação em todas as instâncias da educação. Mas só estaremos ressignificando a prática avaliativa quando intensificarmos as discussões sobre alfabetização, sobre interdisciplinaridade, sobre estética na educação, enfim, quando abordarmos o que realmente importa: a aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Para ressignificar o processo avaliativo, é preciso entender avaliação como promoção de melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (HOFFMANN, 2001, p. 34).

A avaliação formativa⁴ que, conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os alunos estão de fato atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas, representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, obtendo maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por esse tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente por meio de mecanismos de *feedback*. Esses mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

O processo de aprendizagem é dinâmico, tem momentos de entusiasmo, momentos de reflexão, recolhimento e momentos de expansão, de socialização e troca de idéias com o grupo.

Assim sendo, idéias concretizadas de avaliação centradas no aluno que aprende dão espaço para compreender a avaliação como um processo que ocorre a todo o momento e que envolve professores, pais, alunos e outros responsáveis pela ação educativa, durante o processo de aprendizagem. A avaliação que envolve professor e aluno tem um caráter participativo, que possibilita a ambos dinamizar oportunidades para que tomem consciência da evolução do ensino e da aprendizagem.

⁴ Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos.

Portanto, concluímos que os professores das escolas observadas (W e Z), de maneira geral, estão tentando realizar uma avaliação muito próxima da formativa, ainda que timidamente. Há um caminho a ser construído, pois prevalecem em alguns momentos os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96 (LDB), que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa, ou seja, que deva priorizar o desempenho dos alunos ao longo de todo o ano e não apenas numa prova ou trabalho.

Como alunas pesquisadoras, sentimos que experienciar a sala de aula no dia-a-dia, e aprofundar a pesquisa em avaliação da aprendizagem escolar - abordagem tradicional X socioconstrutivista, possibilitou-nos o desenvolvimento de conhecimentos necessários à melhoria de nossa formação inicial.

Referências

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SET, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/95)*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

HAYDT, Regina Cazaux. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Aprendizagem, mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

_____. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.

Cópia e ditado – como trabalhar com essas atividades tornando - as boas situações de aprendizagem ¹

*Aline Luiza Campana**
*Eline Branchi Cremonesi**
*Lais Cavichioli Cezário**
*Salua Dosa Acras**

Introdução

O presente texto tem como finalidade discutir a importância da cópia e do ditado em alfabetização como um meio de aprendizagem significativa, e não como uma atividade mecânica.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da linguagem escrita é um dos elementos fundamentais para as crianças ampliarem as suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais, e que aprender uma linguagem não é somente aprender as palavras, mas também seus significados culturais, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem, interpretam e representam a realidade é que se justifica esse texto.

Empirismo x Construtivismo na Escola

No Brasil, o ensino tradicional ainda é seguido na maior parte das escolas. Presente nas aulas expositivas, ditados, cópias e sistema rígido de disciplina.

Muitas escolas utilizam procedimentos do século XIX, como a cópia e o ditado, em forma de punições para aqueles que não seguem o modelo apresentado pelo professor. Nada contra os dois procedimentos, mas poderiam ser mais produtivos se tivessem fundamentação pedagógica e lingüística, e que valorizassem, por exemplo, a escrita espontânea e criativa do aluno. Sem caráter

¹ Texto orientado pelas professoras Dinéia Hypolitto e Neusa de Souza Costa, do curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu.

* Graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu (USJT) e alunas pesquisadoras do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

científico, qualquer paradigma pedagógico está fadado ao insucesso e, decerto, terá pouca repercussão no aprendizado.

O empirismo² valoriza a experiência como processo de conhecimento da verdade. Se a concepção de conhecimento do professor, na maior parte das vezes inconsciente, for empirista, ele tenderá a seguir um determinado caminho didático-pedagógico. Exigirá que o aluno repita, inúmeras vezes, a teoria até memorizá-la. Essa memorização consistirá, necessariamente, num empobrecimento da teoria, além de impedir que algo novo se constitua. É assim que funciona a quase totalidade de nossas salas de aula.

Segundo Weisz (2006, p.55), a teoria empirista se expressa em um modelo de aprendizagem do conhecimento como “estímulo-resposta” (termo usado por Vygotsky), que define a aprendizagem como “a substituição de respostas erradas por respostas certas”.

Ultimamente, dá-se ênfase ao construtivismo, uma teoria que procura descrever os diferentes estágios por que passam os indivíduos no processo de aquisição dos conhecimentos e explicar como se desenvolve a inteligência humana e como o indivíduo se torna autônomo. Portanto, podemos dizer que essa teoria não nasceu da preocupação em melhorar a qualidade do ensino e nem com a intenção de tornar-se um método para ser aplicado por professores nas escolas.

Vygotsky³, um dos representantes do construtivismo, propõe o trabalho com a interação/socialização dos alunos, agrupados em diferentes níveis de aprendizagem. Propõe também trabalhar o cotidiano da criança, mencionando dados importantes em relação à vida e seu dia-a-dia. De acordo com Piaget (apud Weisz, 2006, p.33),

² O empirismo é uma doutrina proposta e defendida inicialmente por filósofos ingleses como Locke, Berkley e Hume. Quando nascemos, nossa mente é como um quadro em branco, uma tábula rasa sobre a qual vai se escrevendo o resultado de nossas experiências que, dessa forma, acumular-se-ão dentro de nós. Nega, portanto, a existência de idéias inatas, e todo nosso conhecimento seria o resultado do contato com a realidade dada e exterior a nós. Ver Neíra, Marcos Garcia. *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte, 2004, p. 122.

³ Lev Semenovich, Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia Czarista. O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos seus trabalhos. A idéia de aprendizagem para Vygotsky inclui a interdependência dos indivíduos, sempre envolvendo interação social. Para maiores esclarecimentos ver Vygotsky – *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997.

se “conseguir conhecer alguma coisa, o aprendiz transforma o real, o mundo e a si mesmo”.

Weisz afirma que:

...para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa... o conhecimento não é gerado do nada, é uma transformação permanente a partir do conhecimento já existente (2006, p.61).

Construtivismo não finaliza, nem esgota aquilo que se deve saber sobre educação. Não é começo, nem fim, pois o desenvolvimento de novas pesquisas amplia as fronteiras e os limites do conhecimento pedagógico.

Observamos durante o projeto a grande dificuldade dos educadores em aderir ao construtivismo, talvez por não entender o que é e como se deve trabalhar com essa teoria. Acreditamos que as professoras criaram uma barreira e, antes de tentarem, acreditam que é mais fácil e eficaz o antigo método.

Copiar é escrever?

É importante ressaltar que a escrita da criança não resulta de uma simples cópia de modelo externo, colocado na lousa ou copiando de algum lugar, mas é um processo de construção pessoal.

Emília Ferreiro⁴ enfatiza que os educandos só reinventam a escrita, quando inicialmente compreendem seu processo de construção e todas as regras para uma boa produção.

Emília Ferreiro & Ana Teberosky⁵, pesquisadoras reconhecidas internacionalmente por seus trabalhos sobre alfabetização explicam que a criança mesmo antes de se iniciar o ensino formal, já construiu interpretações, elaborações internas, que não dependem da interferência do adulto, e não devem ser entendidas

⁴ Emília Ferreiro, argentina radicada no México, estudou na Suíça com Piaget. Realizou diversas experiências com crianças a fim de investigar a psicogênese da escrita e percebeu que elas de fato reinventam a escrita, no sentido de que precisam inicialmente compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

⁵ As teorias de Emília Ferreiro foram desenvolvidas em conjunto com Ana Teberosky, pedagoga de Barcelona, e têm produzido um efeito revolucionário nas propostas de superação das dificuldades enfrentadas por crianças com problemas de aprendizagem.

como confusões perceptivas. Cabe ao professor observar o que o aluno já sabe, ou seja, estar atento para a maneira pela qual ele interpreta os sinais ao seu redor.

As crianças antes de iniciarem o processo de construção de escrita e de leitura, passam por diferentes níveis de hipóteses sobre esses objetos de conhecimento.

Para que o aluno se aproxime do padrão convencional da língua, ele precisa ter modelos que possibilitem uma comparação. Lógico que em alguns momentos ele escreverá livremente, de acordo com suas próprias regras, seguindo seus pensamentos, mas é importante o professor trabalhar modelos preparados cuidadosamente, “sem erros ortográficos”, que permitirão o confronto interior da criança. A presença e o esclarecimento do professor no momento de dúvida e de conflito são de fundamental importância.

Muitas professoras escrevem sem correção ortográfica, escrevendo/copiando do livro erros corriqueiros considerados graves, como “pra” e “nois”, justificando que fazem parte do contexto, e dizendo “está assim escrito” ou “corrigiremos no 2º ano”. Muitas cópias não seguem, ortograficamente, a forma original das palavras, as frases são simplificadas, sem ortografia correta e não conservam a estrutura do texto, alegando as lentes que procedem desta maneira para simplificar a cópia para os alunos.

Dessa maneira, revela um descaso com o corpo discente em relação à capacidade que eles têm para escrever da maneira correta, levando para a professora vindoura do 2º ano a responsabilidade de arcar com as conseqüências de um aprendizado comprometido, corrigindo o errado e inserindo o correto.

Ao copiar um texto, não se podem pular palavras ou frases que desfiguram o sentido do texto, não se pode deixar de transcrever os sinais de pontuação, não se pode desconsiderar os espaços entre as palavras e os parágrafos etc, porque, afinal, o que se copia é o que foi produzido por outra pessoa e deve, portanto, ser transcrito exatamente como foi escrito. Tudo isso exige atenção.

Existe uma circunstância, na qual errar na cópia pode ser sinal de progresso: é quando o aluno acabou de aprender a ler. Antes o aluno copiava letra por letra, já

que não sabia ler. No entanto, quando começa a ler, deixa de copiar letra por letra e... erra, mostra que não está mais copiando da lousa como um quadro, mas sim que começa a entender o valor e significado das palavras.

Uma das alunas pesquisadoras observou que o professor que trabalha dentro da abordagem tradicionalista, espera que seus alunos copiem mecanicamente o conteúdo da lousa, com pouco entendimento da escrita, mesmo com famílias de palavras muito comuns no nosso cotidiano, e que já viram e ouviram várias vezes.

Notamos que é comum em todas as salas de aula observadas a cópia do cabeçalho, que contém o nome da escola da seguinte maneira E.E. "tal...", sem o conhecimento do significado da abreviatura. Muitos alunos, cansados de copiar sempre a mesma coisa, trazem prontos de casa ou, até mesmo, reaproveitam, apagando o dia que estava escrito a lápis e copiando o seguinte, sem noção da importância do cabeçalho, fundamental para saber que se trata de uma Escola Estadual, localizada na cidade tal, a data com dia do mês, ano e série em que o aluno se encontra.

Os alunos estão no primeiro ano escolar e, por isso, têm enorme dificuldade em entender a aula dada, são muito dispersos, mal conseguem segurar o lápis da maneira correta, e mesmo andar em fila.

A professora orienta os alunos a escrever da esquerda para a direita, dizendo: "a parte de fora do caderno é a capa, vira a capa, do lado esquerdo está a contra-capas do caderno, do lado direito é onde se escreve".

Além das disciplinas Português, Matemática e Leitura, os alunos têm aulas de Educação Física e Educação Artística que trabalham a coordenação motora e a lateralidade, além de desenvolver a criatividade e a autonomia de cada um.

As salas têm trinta a trinta e sete alunos, no máximo, que costumam se agrupar em duplas com diferentes níveis de aprendizagem. Isto ajuda na socialização da classe, uma vez que precisam se entender para entrar num acordo e fazer a lição que a professora propõe na lousa.

Weisz (2006, p.53) diz que:

Embora as crianças aprendessem em ritmos diferentes, todos aprenderiam, porque seguindo aqueles passos programados chegariam todos, de alguma forma, ao final.

As crianças estão na escola em contato com a escrita por meio dos livros didáticos e paradidáticos, cópia de exercícios, bilhetes endereçados aos pais, além de palavras-cruzadas, gibis e revistas disponíveis na sala e na biblioteca.

Ferreiro (apud Carvalho, 2005, p.77) explica que:

As crianças que não têm adultos alfabetizados a sua volta precisam de que a escola lhes mostre que a escrita serve para outros fins que não “passar de ano”. Devem ser introduzidos às funções sociais da escrita, lendo e escrevendo textos significativos, e não apenas limitados à leitura das cartilhas e aos exercícios de cópia.

A escola tem como função educar os alunos, a fim de torná-los adultos melhores. Ela é o ambiente próprio para o ensino, uma vez que é o lugar mais adequado para a apreensão do conhecimento, pois é nela que a criança entra em contato com o saber, passa por experiências e aprendizagens especiais. E é nela que, para a maioria dos alunos, ocorre o primeiro contato com o aprendizado, pois a escola é o lugar ideal para a construção do saber.

Ferreiro (apud Carvalho, 2005, p.78) explica ainda que “a maturidade para a leitura e escrita depende das condições sociais da vida da criança”. Desta afirmação, pode deduzir-se a importância que o conhecimento tem para o aprendizado da criança, uma vez que é, a partir daí, ou seja, de sua realidade de vida, que o corpo docente fundamenta suas aulas e trabalha com o aluno.

É preciso partir do muito que eles conhecem para chegar à leitura da palavra. Dialogar, discutir temas de interesse do grupo de alunos, estabelecer uma ponte de contato entre os interesses da escola e os dos alunos (Ferreiro apud Carvalho, 2005, p.79).

Muitas crianças que copiam mecanicamente o conteúdo da lousa, achando que aprender a ler e escrever é como copiar um quadro que está pintado na sua frente, com o único intuito de passar de ano sem se comprometer com a apreensão

de novos conhecimentos que lhes serão futuramente úteis enveredam por caminho falso, pois o objetivo da escrita é o inverso. Além de capacitar o aluno a escrever uma carta, ler uma bula de remédio ou um contrato, ou mesmo buscar informações importantes na sua vida cotidiana.

A escola tradicional parte do pressuposto de que o aluno está preparado, a cada ano que passa, a adquirir um nível de conhecimento mais elevado, de acordo com a teoria de Piaget⁶, que defende que o aprendizado depende da maturação/desenvolvimento do indivíduo. A partir daí, defende-se que tem conceitos que só serão passados para o aluno de acordo com a sua idade correta.

O fato é que vivemos num mundo em que interagimos com pessoas e situações e, por isso estamos em constante evolução, e que tudo que vemos e ouvimos faz parte do que conhecemos e de quem somos. De acordo com Vygotsky (apud Oliveira, 1997, p. 57) “o aprendizado induz ao desenvolvimento e, se somos hoje quem somos, é graças ao nosso aprendizado”.

A professora trabalha com o construtivismo quando ela provoca a interação dos alunos, colocando-os em dupla de diferentes níveis de aprendizagem, provocando-lhes a socialização. Também, quando trabalha o cotidiano do aluno, respeitando a vivência de cada um, compartilhando dados importantes, como data, estação do ano e localidade (bairro, cidade ou mesmo rua em que mora e caminho do percurso dela até a escola).

Rosa ressalta que:

...esta proposta não pode ser vista como uma aventura pedagógica... exige que se conheça o desenvolvimento cognitivo dos alunos a fim de que os desafios que se venha a lhes propor não se torne fonte de frustração pela impossibilidade de resolvê-los. Para isso, é preciso conhecer as teorias, saber como pensa o aluno, que hipóteses constrói (1997, p. 52).

⁶ Jean Piaget (1896-1980), suíço que muito influenciou a pedagogia do século XX. A contribuição de Piaget tem sido valiosa, sobretudo devido às indicações sobre o estágio adequado para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desprezar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Portanto, se pretendemos mudar a qualidade do ensino, a abordagem construtivista pode auxiliar os docentes a encontrar embasamento teórico consistente à promoção dessa mudança.

Ditado, pode ser uma boa estratégia de alfabetização?

O ditado pode ser considerado uma boa estratégia de alfabetização, desde que seja utilizado de maneira correta, não se deve ditar palavras silabicamente e repeti-las várias vezes.

A respeito do ditado, Weisz afirma que:

O ditado é um meio de aprendizagem para alunos que não escrevem convencionalmente, e também uma situação de avaliação de seu conhecimento sobre a escrita. Se o objetivo é descobrir o que cada aluno sabe, quem dita é o professor, e o ditado será uma tarefa individual, que não permite ao aluno recorrer a fontes de consulta nem ao intercâmbio de informações entre colegas. No entanto, se o objetivo é a aprendizagem, todas estas restrições caem por terra (2006, p.94).

Uma estratégia para uma boa utilização do ditado é propor que um aluno dite a palavra para os outros, assim entenderão que existem diferentes maneiras de se pronunciar a mesma palavra. Outra estratégia é a utilização do autoditado, que funciona quando a criança escreve poemas e músicas, entre outros textos que sabe de cor.

O ditado não deve reduzir-se ao propósito de avaliação do professor. Observamos que em algumas escolas é exatamente isso que acontece, as professoras utilizam o ditado como meio avaliativo, prejudicando o desenvolvimento dos alunos em fase de alfabetização e não conseguem entender claramente o que está sendo escrito, ou melhor, ditado, já que as palavras ditadas não fazem parte da realidade deles. Não adianta ditar algo que não é trabalhado, planejado, acompanhado diariamente, a avaliação tem que ser contínua e não somente por meio de uma atividade.

Ainda para comprovar, Weisz explica que:

...quando não há essa clareza, os professores acabam propondo atividades formatadas como de avaliação, pensando que estão ensinando. Dessa forma, não fazem nem uma coisa nem outra. Se não, qual o sentido de insistir em ditados individuais, tipo prova, diariamente em uma classe de alfabetização, ou de solicitar redações sobre as quais não se trabalha e para as quais apenas se dá nota? (2006, p.95).

Observamos ainda que o ditado pode ser considerado uma maneira de auto-avaliação, porque é por meio das atividades elaboradas que percebemos se o aluno aprendeu ou não.

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não (WEISZ, 2006, p.95).

Para alguns professores o ditado oferece oportunidade de verificação do nível de aprendizagem das crianças, e a maioria esgota, nele e na cópia, tudo o que chama de “escrever”.

Emília Ferreiro, também estudou em detalhes a prática muito comum do ditado na escola, e dentre algumas conclusões obtidas, explica que os ditados parecem pertencer a uma “tradição pedagógica” que se mantém na escola apesar das inovações que têm sido tentadas.

Considerações Parciais

Observamos que alguns professores ainda utilizam com muita frequência a cópia, porém, não como uma atividade significativa e interessante, mas sem sentido para os seus alunos.

De maneira geral, a cópia tem se constituído ainda numa atividade mecânica e, portanto, não tem favorecido uma boa situação de aprendizagem.

Quanto ao ditado, alguns professores o utilizam com o objetivo de fixar as letras para memorizar as palavras. Levam mais em conta o aspecto mecânico da decodificação dos símbolos gráficos: repetição constante de palavras e frase, exercícios com finalidade apenas de treino ortográfico e discriminação de sons e sílabas.

Por outro lado, observamos que alguns professores estão tentando adaptar-se à concepção de aprendizagem da linguagem escrita com base nas idéias e hipóteses que as crianças constroem ao tentar compreendê-la, conforme estudamos com Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Concluimos que tanto a cópia quanto o ditado podem ser trabalhados dentro de uma abordagem construtivista, partindo-se do pressuposto que se deve levar em conta o conhecimento do aluno.

Referências

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2005.

NEÍRA, Marcos García. *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no Magistério).

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v. 29).

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática. 2006.

Considerações Finais

O trabalho que temos orientado até o presente momento, nos leva a fazer algumas considerações referentes às questões principais com relação à alfabetização, às dificuldades encontradas e como superá-las.

Atualmente a concepção de alfabetização está longe de ser aquela que tínhamos antigamente, ou seja, a simples aquisição do código escrito. Hoje isso é insuficiente para atender às exigências da modernidade.

Para que os aprendizes possam exercer a sua cidadania, eles precisam apropriar-se da função social da escrita e da leitura. Somente alfabetizar as crianças já não basta. É preciso que os professores propiciem meios que desenvolvam a capacidade de interpretação, de argumentação e habilidades cognitivas como: induzir, deduzir, inferir, ou seja, extrapolar o texto, reescrevê-lo a partir de um novo olhar. Por esse motivo, orientamos nossos alunos pesquisadores para que estudem e se aprofundem na proposta sócioconstrutivista embasada nos princípios de Piaget e Vygotsky, que busca proporcionar aos alunos momentos em que possam estabelecer a relação entre um conhecimento prévio e um novo conhecimento, resultando daí em uma nova aprendizagem. Não podemos também deixar de mencionar as contribuições de Emília Ferreiro, que estudou a psicogênese da língua escrita, trazendo para o professor a importância de cada nível da escrita da criança.

Foram observados que alguns professores, ainda que timidamente estão tentando se adaptar à concepção de aprendizagem da linguagem escrita com base nas idéias e hipóteses que as crianças constroem ao tentar compreendê-la, com base nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Partindo dessas considerações, com a leitura dos relatórios semanais e a produção de textos dos alunos pesquisadores sob a nossa orientação, averiguamos como está sendo desenvolvido o processo de alfabetização pelos professores regentes e como está sendo o desenvolvimento dos alunos em tal processo.

Entendemos que os objetivos foram contemplados, pela forma com que o Projeto Bolsa foi desenvolvido no decorrer do processo, enfatizando o protagonismo

dos alunos pesquisadores e quebrando parte das resistências de alguns professores regentes.

Portanto, podemos afirmar que este projeto possibilitou momentos significativos de construção e ampliação de conhecimentos tanto para os professores regentes quanto para os alunos pesquisadores.