



A avaliação diagnóstica de escrita: como e por que se avalia no Ensino Fundamental?

Ana Maria da Silva¹

UEM – Programa de Pós Graduação em Letras

Resumo: *Respaldado nas discussões do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq - www.escrita.uem.br) acerca das teorias de Bakhtin/Volochinov (1992), Vygotski (2003) e nos estudos sobre avaliação no Brasil, este trabalho tem por objetivo contribuir para a compreensão da função da avaliação diagnóstica no processo ensino-aprendizagem da produção textual escrita. Para isso, verifica-se a (in) coerência entre as atividades avaliativas diagnósticas e sua (in) utilidade na elaboração das práticas pedagógicas. Para tanto, é traçado o percurso seguinte à avaliação diagnóstica e a organização das atividades apresentadas numa sequência didática com vistas à produção do gênero textual relato pessoal, identificando quais as mudanças ocorridas entre as propostas de atividades para o momento de produção inicial e para o momento de produção final, no qual os dois eixos avaliativos, diagnóstico e formativo, fundem-se. Assim, o contexto dessa pesquisa tem por foco as produções de um aluno modelo de 6ª série de escola particular, na qual se analisa o desempenho da mediação e elaboração de exercícios que promovam o desenvolvimento da escrita. Ao investigar os procedimentos empregados a partir da avaliação diagnóstica de escrita em sala de aula do Ensino Fundamental, foi perceptível que algumas características ainda são incompatíveis na prática docente com as teorias em vigor, que concebem o ensino enquanto processo de interação entre sujeitos ativos e dinâmicos na sociedade, na qual constitui uma história e bagagem de conhecimento que precisam ser entendidos enquanto ponto de partida para a aquisição de um saber científico. Nessa perspectiva soube-se como é realizada a avaliação diagnóstica, mas não é possível entender o motivo de sua existência, visto que ela não é utilizada para a elaboração de atividades que sanem suas maiores evidências de lacunas.*

Palavras-chave: Escrita, Ensino Fundamental, Avaliação Diagnóstica.

Abstract: *Based on the discussions of the Research Group “Interacting and writing” (UEM / CNPq - www.escrita.uem.br) about the theories of Bakhtin / Volochinov (1992), Vygotsky (2003) and evaluation studies in Brazil, this paper aims to contribute to the understanding of the role of diagnostic evaluation in the teaching-learning of the written textual production. For this, there is the (in) consistency between the diagnostic evaluation activities and their (un) usefulness in the development of pedagogical practices. Therefore, it is tracing the route following the diagnostic evaluation and organization of activities presented in a didactic sequence in order to produce the personal story genre, identifying the changes between the proposed activities for the time of initial production and for the moment final production, in which the two axes of evaluation, diagnosis and training, merge. Thus, the context of this research focuses on the production of a model student of 6th grade private school, in which he analyzes the performance of mediation and design exercises that promote the development of writing. By investigating the procedures used from the diagnostic assessment of writing in the classroom of elementary school, it was noticeable that some features are still in the teaching*

¹ sabino.ana@hotmail.com



practice incompatible with the existing theories that view learning as a process of interaction between active subjects and dynamic society, which is a history and baggage of knowledge that need to be understood as a starting point for the acquisition of scientific knowledge. From this perspective it was known as the diagnostic evaluation is performed, but can not understand the reason for their existence, since it is not used for the preparation of its major activities that remedy gaps evidence's.

Keywords: Writing, Elementary Education, Diagnostic Evaluation.

1. Introdução

O verbo *diagnosticar* é definido no dicionário Aurélio como a ação de conhecer determinado aspecto sobre o qual se pretende agir. No entanto, o problema que se evidencia em relação a essa palavra, no contexto de sala de aula, extrapola definições etimológicas, visto que seu sentido é um caso mal resolvido na esfera escolar. Muito embora seja clara a definição de avaliação, essa não se efetiva na prática de ensino de maneira satisfatória, já que é pouco provável que se consiga mensurar tudo quanto o aluno aprendeu do que lhe foi ensinado ou do que já sabe.

Sabe-se, ainda, que essa avaliação pode ocorrer de maneiras distintas, tanto pela metodologia e aplicação quanto pelos próprios objetivos. Pode-se avaliar o final de um processo de aprendizagem, ou pode-se avaliar o que o aluno já sabe para iniciar um processo de aprendizagem. Ou, no cômputo das intenções finais, pode-se avaliar para classificar os bons e os maus alunos em uma sala de aula, ou para somar notas para selecionar os “capazes” e separá-los dos “incapazes” de prosseguir para a série posterior; ou, em contrapartida, pode-se avaliar para buscar impressões concretas sobre aquilo que ainda precisa ser pensado um pouco mais e executado para que o aprendizado do aluno de fato aconteça.

Sob essa ótica, é possível conceber que todas as avaliações sejam diagnósticas, pois é a partir do resultado delas, que se executa uma ação, de qualquer caráter, por bem ou por mal, em relação à postura cognitiva do discente. Entretanto, o conceito de avaliação diagnóstica abordado neste trabalho se foca no processo que é realizado para mensurar o que o aluno já sabe sobre determinado gênero textual, o relato pessoal, que ainda não foi ensinado e internalizado.

Em princípio, faz-se um levantamento da função da avaliação diagnóstica de textos, na qual são retomadas bases teóricas do conceito de avaliação. Em seguida, lança-se um olhar avaliativo para as produções, sobre as quais é feita uma leitura em relação ao proceder a partir



de atividades pedagógicas elaboradas por meio dos resultados da avaliação e, por último, analisa-se os procedimentos da avaliação final de produção textual efetivada sob uma ótica reflexivo-crítica.

2. A função da avaliação diagnóstica de produção de textos

Em busca de uma renovação para uma implantação realmente eficaz para as propostas de avaliação nas redes de ensino, são desenvolvidas de forma cada vez mais recorrente as análises de práticas de avaliação. Xavier (2002), em seu artigo “Uma Leitura da Avaliação”, organizado com o objetivo de essencialmente esclarecer aos docentes os verdadeiros conceitos de leitura da avaliação, partindo do conhecimento das matrizes epistemológicas, explica que só se terá prática avaliativa compatível com as necessidades escolares, no momento que se distanciar o ato de avaliar de práticas de negação, classificação e exclusão. Para a autora, a melhor proposta seria a de implantar uma perspectiva de avaliação subsidiada numa concepção de questionamento de resultados, no intuito de possibilitar um aprendizado profícuo e sem lacunas.

O problema maior no Brasil, em relação à questão de avaliação, encontra-se no fato de se entender como dicotômica a visão de “ensinar”, na qual há uma teoria que nem sempre fundamenta a prática real. Essa dicotomia não deveria existir, já que toda prática educativa se sustenta por uma teoria (XAVIER, 2002).

Portanto, diante da relevante variedade de se conceber o ato de avaliar, faz-se necessário o levantamento de diferentes perspectivas de avaliação. Estas coexistem num panorama de educação nacional, tanto na prática quanto na teoria, e muitas vezes são utilizadas por professores sem ao menos terem conhecimento suficiente para a distinção do que é adequado para a prática de ensino preocupada com o ensinar. As três concepções que levantaremos em princípio são: objetivista ou positivista, subjetivista e interacionista, que são consideradas matrizes epistemológicas, porque explicam e concomitantemente sustentam teoricamente uma prática, no caso, a avaliativa.

A abordagem objetivista/positivista (XAVIER 2002), na qual o professor é responsável pela aprendizagem enquanto quem determina o que se deve ser aprendido e entendedor do aluno como sujeito passivo em relação ao objeto de conhecimento, concebe a prática de avaliação como recurso definidor de capacidades e incapacidades, isto é, o que o aluno é capaz



ou não de fazer para demonstrar o quanto aprendeu. Esta concepção acredita nas desigualdades enquanto acontecimento natural, já que a escola oferece oportunidades para todos igualmente, tomando por instrumentos de avaliação os testes escolares, as escalas e as provas, assim como a mensuração de aptidões intelectuais ou de quociente de inteligência (QI). A esta concepção de avaliação pode-se relacionar a concepção de linguagem subjetivista idealista, que a teoria bakhtiniana já explicava em 1929, na qual a língua é concebida como produto definido previamente por um sistema fixo e normas gramaticais, fonéticas e lexicais, que existem para serem utilizadas a partir do que as regras determinam.

Por outro lado, a abordagem subjetivista centra os interesses na investigação do desenvolvimento individual, considerando a existência de tempos diferentes de amadurecimento de cada sujeito para a descoberta e para a aprendizagem, na qual ele age sobre o objeto, tornando o processo de aprendizagem interno e dependente do aluno. A partir disso, o aluno aprende, ao ter vontade de aprender, como também se avalia. Observa-se, na perspectiva subjetivista de avaliação, que a língua é concebida como um “processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.” (BAKHTIN, 2006 p.74).

Isto significa que, para esta concepção, apesar de se relevar o despertar da vontade consciente do aluno, a volição, visando ao desenvolvimento individual, há um equívoco, já que a língua não é apenas matéria linguística imutável. A língua é material que possui uma carga semântica e ideológica que deve ser considerada.

A avaliação de produção textual, portanto, subsidiada pela abordagem subjetivista, considera o individual, mas o individual não existe, porque todo texto deriva-se de outro texto socialmente estabelecido por uma historicidade eminente a ele. Assim, sua função primeira é de possibilitar ao professor visualizar o que um aluno, em sua individualidade, possui de conhecimentos em relação à escrita de determinado gênero e, a partir disso, elaborar atividades coerentes com as necessidades diagnosticadas, podendo essas concernir ao desempenho linguístico, à estrutura, ao conteúdo do texto, ou até mesmo à gramática. Passa-se, a seguir, à análise da primeira avaliação de produção textual a partir da qual a professora elaborou suas atividades por meio de suas impressões iniciais.



3. As produções textuais: um olhar avaliativo

De acordo com Antunes (2006, p.26), um problema que ainda se constata em relação ao trabalho de produção escrita no ensino de Língua Portuguesa é “a prática de uma escrita mecânica e periférica (...)” que visa “a memorização pura e simples de regras ortográficas”. No entanto, o que se evidencia é uma situação muito mais preocupante, visto que a ênfase maior tem sido realizada em prol de uma memorização estrutural de gênero textual. Deixa-se de lado, portanto, toda a linguagem e leitura efetiva de diferentes tipos de textos de esferas sociais distintas para se ensinar a estrutura de determinado gênero. Isto é, a produção textual, em alguns casos, não tem mais, ao menos, a função de pretexto para o ensino de gramática.

Isso se deve ao fato de que, como Marcuschi (2008, p.161) afirma, existir a necessidade de trabalho com gênero em sala de aula que não é nova, mas está na moda e deve ser encarada, inclusive, como um sistema de controle social, já que consistem em “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de exercício de poder”. Assim, valida-se a ideia de Antunes (2006, p. 155) ao lançar a reflexão: “não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino”.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica de produção textual não tem função alguma se de fato não for feito um levantamento das possibilidades de aprendizado a partir das falhas evidenciadas. Ou seja, um diagnóstico deve servir para a elaboração de atividades que sanem, principalmente as lacunas de aprendizado evidenciadas por meio da avaliação. Nessa perspectiva, alguns exemplos podem ser mencionados, como o uso adequado de pontuação, de paragrafação, de elementos coesivos próprios de cada gênero.

Sob essa ótica, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997, p. 65) entende que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Portanto, para cumprir essa função, é necessário que se efetivem práticas pedagógicas que atinjam os problemas identificados.



3.1- A avaliação diagnóstica e o “proceder” a partir dela

Os estudos sobre avaliação no Brasil são muitos e eficazes. No entanto, no que diz respeito especificamente à avaliação diagnóstica de escrita não é possível enumerar muitos trabalhos. De fato, as escolas, todo início do ano, exigem que uma avaliação seja feita em todas as disciplinas. Na verdade, são feitas, mas pouco ou nada é aproveitado dos resultados diagnosticados. Talvez, isso ocorra porque já exista um cronograma de conteúdos pré-determinados anualmente por uma instância pedagógica maior e um livro didático a ser seguido, fazendo com que o professor se acomode e se preocupe em cumprir apenas esse planejamento previsto.

Dessa forma, pensar em avaliação diagnóstica deveria ser sinônimo de intervenção e essa deveria ser feita pelo professor. Para entender esse processo e sua realização no quadro de ensino de escrita a partir de gêneros textuais, tem-se, nessa seção, um exemplo de percurso, que se iniciou na avaliação diagnóstica da produção textual do gênero relato. Nesse caso, a avaliação não ocorreu no início do ano, como se observa tipicamente, mas em início de uma unidade do livro didático que tinha por objetivo a leitura e produção do gênero relato.

Antes de os alunos serem informados sobre o novo conteúdo, a professora da sexta série de uma escola privada aplicou o seguinte comando de produção precedido de textos² que informavam sobre o tema envelhecimento:

Você acredita que é possível envelhecer bem e feliz? O que fazer para comprovar para os nossos avós que eles podem ser “alto astral” mesmo com todas as dificuldades que a idade traz? Para isso, escreva um relato pessoal para ser publicado na Revista Mundo Estranho no qual você conte como foi envelhecer com qualidade.

Como produção textual diagnóstica a partir desse comando, temos o seguinte exemplo:

*Eu e meus 60.³
Sou uma velinha feliz, me chamo Clara, tenho lá meus 60 anos, sou feliz apesar dos pesares da idade, pois ter 60 anos e ser feliz, ativa... como eu, não é para qualquer um né?*

² A coletânea de texto encontra-se anexada ao final deste estudo.

³ O texto permanece exatamente como foi escrito: preservaram-se as inadequações gramaticais e estruturais.



Na infância eu já pensava como seria meus 60, como eu iria envelhecer, o tempo foi passando e me mostrando a resposta da minha dúvida, mas eu sempre me mantive feliz.

A coisa que eu mais gostava era esporte...que saudade desse tempo que minhas colunas não doíam, meus cabelos não eram brancos, meus ossos não eram fracos (eu podia fazer quase tudo), admito que minha visão não era lá essas coisas, antes magra demais agora com quilinhos acima do peso, eu era ativa, nadava, pintava e bordava, saía do limite, jogar meu esporte favorito, ah... não precisava nem chamar, que eu já estava lá com meu shortinho, minha blusa cobrindo o short, e para variar com minhas fininhas canelas de fora....Essa era eu! Feliz, brava e com a minha felicidade transbordando. Meu físico mudou, mas meu sorriso não havia e não há quem o tire do meu rosto, da minha face.

Há quem diga que só os jovens, crianças....são livres das dores nas articulações, nos ossos, enfim....mas como uma velinha feliz e consiente, posso afirmar que não, pois todos possuem dores, querendo ou não, felizes com isso ou não.

Aqui estou com minha idade avançada, correndo risco de logo partir, mas sei que fui, sou e sempre serei a mesma Clarinha, a menina no passado e a velinha do presente, que sempre será lembrada com o sorriso no rosto.

Com beijos me despeço e deixo uma mensagem para todos “para ser feliz, não tem idade”, é isso aí! Felicidade me domina e sorrisos me constroem.

De fato, o texto atende as condições de produção de um relato pessoal, visto que trata-se de situações do passado narradas em primeira pessoa. No entanto, no que diz respeito à linguística morfossintática do texto, observa-se problemas estruturais e gramaticais próprios para serem trabalhados em seção posterior. Após terminada a escritura dos textos, a professora os recolheu e não os corrigiu, apesar de os ter lido. Depois disso, foram elaboradas atividades para os alunos, as quais descreveremos na seção posterior.

2.1.1 As atividades propostas: um olhar pedagógico

Após ter avaliado diagnosticamente as produções iniciais do gênero relato, a professora organizou seu planejamento de forma que os alunos pesquisassem em casa, antes de qualquer explicação, as características do texto. Assim, os alunos registraram no caderno:

10/06/10

Pesquisar sobre:

a) O que é um relato pessoal;

b) Quais as características desse tipo de texto;



c) *Para quem é escrito o relato pessoal? (A que tipo de público?)*

d) *Escreva um texto argumentativo com as respostas⁴*

A partir do questionário, os alunos escreveram um texto argumentativo, como solicitado. Abaixo, o exemplo constata as primeiras impressões sobre o gênero às quais os alunos tiveram acesso.

O relato pessoal é um texto onde você explana aquilo que observa em relação a alguma coisa ou a alguém.

Tem como característica a sua descrição pessoal que deve ser o mais fiel possível aos fatos e onde devem ser evitadas interpretações pessoais tendenciosas ou compatíveis com os fatos. O relato pessoal é feito em primeira pessoa, de forma subjetiva, detalhada, geralmente com linguagem coloquial. O assunto é abordado de forma a destacar a participação ou o ponto de vista do enunciador sobre o relatado, ou seja, sobre fato ocorrido no passado. Por isso mesmo que o tempo verbal é o tempo verbal pretérito perfeito.

O relato pessoal é escrito para leitores. Dependendo dos temas é destinado para um grupo de leitores. Há diferentes linguagens (formal/informal), tema e etc., pode influenciar para quem é direcionado o relato.

Ao pensarmos nas atividades pedagógicas oferecidas aos alunos, nos vale lembrar que as aulas de língua portuguesa são

práticas escolares que visam à promoção de desenvolvimento, por meio de planejamento de atividades conjuntas em que se envolvem sujeitos de competências diferentes sobre domínios particulares, nas quais os instrumentos mediadores desempenham um papel central em busca do aprimoramento de domínios, tais como o da leitura e da escrita. (ZANINI, 2008, p.178)

Isso significa que a mediação, ou seja, a escolha e o encaminhamento das atividades são extremamente decisivos quando se pensa no trabalho com a escrita na sala de aula. Nessa

⁴ De acordo com o planejamento, os alunos tinham terminado o estudo sobre o gênero argumentativo algumas semanas antes.



perspectiva, entendemos que os domínios para o aprendizado das particularidades de um texto engloba, portanto, o trabalho com três elementos que, segundo a teoria enunciativa de Bakhtin (2003) constituem as formas verbais de comunicação social, sendo eles: estrutura, tema e linguagem. Assim, se elege a função maior do trabalho com o gênero em sala de aula, posto que, de acordo com Bazerman (2007, p.110),

o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do **indivíduo como ser social**, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, **à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros**. [grifo nosso]

O motivo maior de se utilizar o gênero textual em sala de aula como instrumento do ensino de língua portuguesa é o fato de se conceber, assim como coloca Bazerman (2007), os alunos como seres sociais, que por sua vez, estão inseridos em um todo social que tem a linguagem como meio de sobrevivência e para isso, precisa se comunicar com os demais.

Nesse sentido, o trabalho com gênero em sala de aula extrapola a simples função de cumprimento dos parâmetros institucionalizado pelos documentos oficiais da educação, em virtude de textos que têm vida em meio a circulação social, além de contemplarem, como afirma Nascimento e Hila (2008), elementos de organização geral do texto – abarcam ainda uma forma específica e relativamente estável - ; uma estrutura lingüística do texto, haja vista que a linguagem utilizada em qualquer texto depende da posição social de quem escreve o que escreve para quem lê o que escreve – este último também está inserido em determinada posição social. Dessa forma, o relato pessoal, como qualquer gênero, tem um tema, uma estrutura e um estilo de linguagem.

Assim, entende-se que a atividade proposta pela professora é extremamente superficial e não trata de aspectos pautados nas falhas evidenciadas na estrutura da escrita diagnóstica, muito menos na linguagem, visto que, após a avaliação inicial, não há retomada de problemas evidentes na produção, tais como: uso inadequado de reticências; paragrafação de período único; ortografia. Problemas básicos relacionados à esfera das capacidades



linguísticas, para não mencionar aspectos referentes à própria condição de produção do gênero, tal como o posicionamento social diferenciado.

3.2 A avaliação do professor: um olhar crítico

Ao propor aos alunos que produzam um texto, é imprescindível que o professor saiba no que consiste essa produção. O texto é o resultado do processo de interação e atividades produzidas e desenvolvidas pelos alunos com o acompanhamento de um mediador. Este deve ter plena consciência de que o aluno escritor tem o direito de ser o sujeito de seu texto.

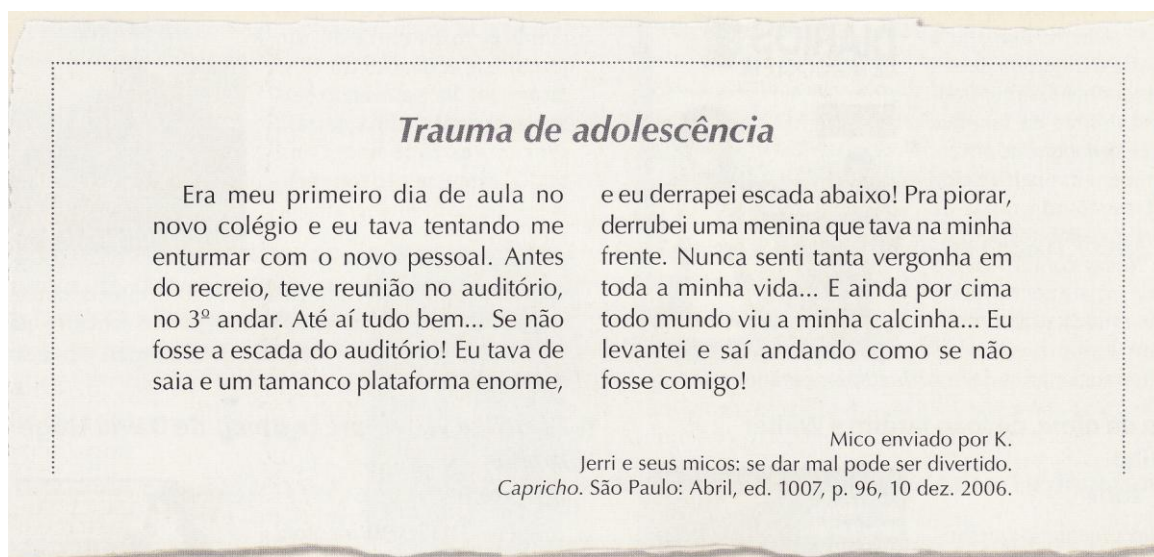
Dessa maneira, corrobora-se a idéia de que a escrita é uma função superior do cérebro e que, portanto, requer um esforço maior por parte de quem a realiza. Muitos alunos encaram a situação de escrita como um obstáculo difícil de superar, primeiro por se tratar de uma atividade que exige criatividade imediata e por se tratar de uma situação muitas vezes avaliativa. Esse fato dificulta a produção textual por alunos é a concepção de escrita inadequada que subsidia esse tipo de trabalho com textos.

A análise e reflexão a seguir mostram que os textos são o produto da interação que foi estabelecida nas atividades antecedentes. A partir deles é possível encontrar indícios para verificar se os procedimentos com o trabalho de escrita foram adequados e positivos às contribuições para a formação de sujeitos mais autênticos em suas escritas.

Nessa perspectiva, analisa-se que os exercícios propostos foram poucos reflexivos para o desenvolvimento de todas as competências linguísticas comunicativas necessárias. Após a escrita do texto argumentativo, foi proposto que os alunos escrevessem um outro texto, para avaliação final a partir do seguinte comando de produção:



Todos nós já passamos por situações embaraçosas que são motivos de riso para os outros. São os famosos “micos”. Algumas revistas destinadas ao público jovem chegam a ter uma seção destinada à publicação de relatos enviados pelos leitores. Veja um exemplo.



COMANDO DE PRODUÇÃO

E você? Quantos micos já pagou na sua vida? Se não passou por nenhuma situação como a relatada acima, posicione-se como alguém que já tenha vivido e escreva um relato pessoal para ser publicado na Revista Recreio no qual você conte como foi a sua situação constrangedora.

Primeira versão:

Vista Embaçada.

Era o meu primeiro dia de aula no curso de espanhol, em uma escola pública de minha cidade, o povo desta escola não gostava muito de mim, pois eu estudava em outra cidade numa escola particular. Da minha turma de curso, eu conhecia praticamente todas as pessoas, o horário do curso era à tarde e as pessoas que estudavam neste turno eram as principais pessoas de minha cidade que não me adoravam.

O curso era legal e impolgante, curti o curso ao extremo. No fim do curso eu e minha colega estávamos saindo da sala de aula, quando derrepente, só para variar, eu fui dependendo para o lado da minha colega e rapidamente ela se afastou e fui escada abaixo de vestido e tinha bastante gente que estava andando, todos pararam e começaram a rir, afinal eu tinha rolado escada abaixo



e paguei calcinha. Me levantei com a ajuda da minha colega, que já estava sem fôlego de tanto rir, grudei no braço dela e saímos correndo, para que ninguém tirasse onda com a minha cara. Passei mais ou menos duas semanas sem ir ao curso. Foi um tremendo mico.

Segunda versão:

Vista Embaçada.

Era o meu primeiro dia de aula no curso de espanhol, em uma escola pública de minha cidade, o povo desta escola não gostava muito de mim, pois eu estudava em outra cidade, numa escola particular. Da minha turma de curso, eu conhecia praticamente todas as pessoas, o horário do curso era à tarde e as pessoas que estudavam neste turno eram as principais pessoas de minha cidade que não me adoravam.

O curso era legal e importante, curti o curso ao extremo. No final do curso eu e minha colega estávamos saindo da sala de aula, quando de repente, só para variar, eu fui dependendo para o lado da minha colega e rapidamente ela se afastou e fui escada abaixo. Estava de vestido e tinha bastante gente andando, todos pararam e começaram a rir, afinal eu tinha rolado escada abaixo e apareceu minha calcinha. Me levantei com a ajuda da minha colega, que já estava sem fôlego de tanto rir, grudei no braço dela e saímos correndo, para que ninguém tirasse onda com a minha cara. Passei mais ou menos duas semanas sem ir ao curso. Foi um tremendo mico!

Sercundes (2001) afirma haver três concepções de escrita: a escrita como dom; a escrita como consequência; escrita como trabalho. Ao conceber a escrita como dom, o professor não considera o processo pelo qual o aluno deve passar para escrever, não relaciona a produção com o trabalho pedagógico já desenvolvido ou que desenvolverá. Geralmente, o “exercício de criar” textos se faz por competição, para repor uma aula ou qualquer preenchimento de tempo, na qual o aluno não é orientado e não há proposta de diálogo. A autora afirma que para essa concepção

é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina, quando há adiantamento de aulas ou substituições. (p. 95)

A escrita como consequência tem por característica a homogeneização do saber, que



não valoriza o que cada indivíduo tem por conhecimento prévio. Geralmente, nessa concepção de escrita, a produção é proposta a partir de alguma outra atividade no intuito de avaliar o conhecimento do aluno sobre o tema, por exemplo, uma visita a um museu. Utilizam-se as atividades como pretexto para redigir um texto, não há tempo para a maturação do assunto, algumas vezes a produção é precedida de leituras de outros textos; diálogo curto e interpretação.

A escrita como trabalho é aquela precedida de outras atividades que constituem um processo contínuo de aprendizagem. A partir de um diálogo, oportunizado conscientemente pelo professor, se constrói o conhecimento em função da interação, que ocorre naturalmente entre professor-aluno-texto. Percebe-se novamente a relevância do diálogo no processo. Sem troca de informações a escrita não se desenvolve. O texto não é considerado pronto, o sentido dele se faz a partir de inferências, ou seja, é no ato de leitura que o significante ganha significado e se completa, já que ler, enquanto processo completo é trazer para o texto os conhecimentos que já foram retidos para uma nova interpretação. Por esse motivo que o texto é visto, nessa concepção, como passível de mudanças e não como mero trabalho avaliativo. Nesta perspectiva de produção textual, é possível a realização da reescrita para que o aluno tenha a oportunidade de rever o que não usou adequadamente no seu texto. É avaliado tanto o conteúdo quanto a forma, de maneira que ambos são valorizados, assim como a subjetividade do escritor. “Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997 p. 83), ou seja, antes de virem para a escola, os alunos já possuem uma história cultural que permitiu o contato com as letras, leitura, enfim, com textos, e esse conhecimento é aproveitado e/ou integrado em um novo conhecimento. Isso ocorre de maneira semelhante a uma reciclagem de conhecimento que, a cada momento cresce mais, desenvolvendo-se.

É nesse sentido, que se busca a não desconsiderar os erros dos textos dos alunos, pelo contrário, os erros devem ser vistos como parte do processo de aprendizado, eles são objetos de reflexão que serão superados no momento de reescrita. Contudo, para chegar neste estágio, é preciso que o aluno já tenha internalizado a ideia de que ele pode registrar suas idéias livremente.

Soares (2001) entende que o aluno aprende a escrever “agindo e interagindo com a



língua escrita” (p53), ou seja, é praticando a escrita que se aprende a escrever, assim, adquirir a escrita e desenvolvê-la são faces diferentes. A autora ressalta que o aprender a escrever engloba a aquisição e o desenvolvimento da habilidade de produzir texto, no entanto, não são atividades indissociáveis. Considera ainda que “apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender e escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito” (p.57).

Segundo Cagliari (1994), o ensino da Língua Materna tem sido fortemente dirigido para a escrita, mesmo alguns professores de alfabetização sabem muito pouco sobre a natureza dela. Ensinar a escrever é um dos objetivos da alfabetização, assim como a leitura. No entanto, preocupa-se mais com a aparência da escrita do que com o ato da leitura.

A atividade de produção textual torna-se artificial a partir do momento que o escritor não encontra um interlocutor para quem dirigirá sua escrita. Desta forma, a atividade de produção não apresenta um objetivo aparente, o que ocasiona em apenas o preenchimento da folha de papel em branco. Deve-se entender que esse rito de atividade consiste em um trabalho dialógico, no qual o escritor dirige-se ao leitor (mesmo que imaginário) para expor suas idéias e receber uma contrapalavra. Como Geraldi menciona, a produção de textos tem um caráter extremamente interlocutório.

No caso da produção analisada, há um interlocutor, mesmo que virtual definido. Contudo, a escrita torna-se uma redação pura e simples por não ter um processo de reformulação em seu conteúdo completo. O que se observa são apontamentos superficiais, que nada alteram na repetição exagerada de alguns vocábulos, por exemplo. Assim, a concepção de escrita evidenciada é a escrita como consequência. Isso porque o aluno escreveu para ser avaliado. Essa avaliação de produção textual tinha um valor de 0 a 20. Ao perguntar à professora por que foi atribuída nota 1,8 ao texto da aluna, ela respondeu que a aluna “não teve criatividade”.

A função do professor é colocar-se como leitor interlocutor de forma a não ser apenas um avaliador do texto. Quando se coloca nessa função, corrige a forma do texto (erros ortográficos, gramaticais etc.), preocupando-se com a “higienização” (MENDONÇA, 2001p. 251). Se o aluno não encontra no professor - que é, inevitavelmente, seu interlocutor no ambiente escolar - alguém que possa receber o seu texto para co-produzi-lo e ajudar no



processo de escrita, há o silenciamento do sujeito/autor e do seu próprio texto. Esse fechamento ocorre, mesmo quando o professor é visto claramente como alguém para quem se escreve, pois é autoridade e exerce influência sobre as produções dos alunos. A partir da interferência que o professor efetua, o sentido que o aluno atribuiu à sua própria escrita é afetado. É nesse sentido que a releitura tem papel protagonista no processo de escrita. Ao passo que o escritor coloca-se no lugar do outro para ler seu próprio texto, a possibilidade de poder reconhecer as falhas sem mudar o sentido real do texto é maior.

Sobre isso, Garcez (1998) explicita

que a releitura é um procedimento recorrente, ela é o tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. É o primeiro gesto em direção a responsividade, no sentido que Bakhtin dá a esse termo. (p. 112).

O professor, ao propor a releitura, cumpre o verdadeiro papel interacionista, ao passo que não diz a resposta, mas, a provoca, amenizando o caráter artificial da escrita. Se o aluno for capaz de reconhecer os problemas da sua produção, poderá desenvolver a autonomia necessária para solucioná-los. O professor abandona, dessa forma, a função ultrapassada de ser apenas um corretor de textos e passa a ser co-produtor, atingindo um caráter “mobilizador, encorajador impulsionador e construtor muito claro” (GARCEZ, 1998, P. 159).

4. Conclusão

Ao investigar os procedimentos empregados a partir da avaliação diagnóstica de escrita em sala de aula do Ensino Fundamental, é perceptível que algumas características ainda são incompatíveis na prática docente com as teorias em vigor, que concebem o ensino enquanto processo de interação entre sujeitos ativos e dinâmicos na sociedade, na qual constitui uma história e bagagem de conhecimento que precisam ser entendidos enquanto ponto de partida para a aquisição de um saber científico. Assim, soube-se como é realizada a avaliação diagnóstica, mas não é possível entender o motivo de sua existência, visto que ela não é utilizada para a elaboração de atividades que sanem suas maiores evidências de lacunas.



Como pôde ser evidenciado a partir do exemplo da situação analisada, os procedimentos didáticos não se enquadram numa concepção tradicional de ensino, contudo, não são integralmente subsidiados pela concepção sócio-interacionista, que prevê uma relação de diálogo mútuo sobre um determinado assunto, sobre o qual professor e aluno têm uma contribuição à acrescentar. Esta concepção, embora fundamente teoricamente vários trabalhos, ainda é de difícil implantação prática, já que a classe docente traz arraigada a concepção e o exemplo de outros professores de forma sócio-histórica.

É observável a existência de dois eixos que precisam ser refletidos: o eixo da mediação do conhecimento e o eixo da postura de quem medeia este conhecimento. Embora pareça o mesmo, a ação de mediar o conhecimento de forma eficaz só se aprimora a partir da mudança da postura do mediador. Se o professor ainda ensina de forma inadequada, mesmo tendo conhecimento de uma teoria que propõe o contrário, este fato se justifica pela não incorporação de uma postura que se permite adequar. Desta forma, a prática docente não possibilita a readequação da forma como o conhecimento é encarado e absolvido pelo aluno. Isso aponta para a suposição de que os professores sabem da existência das teorias que visam o diálogo como fonte de todo o aprendizado, porém apresentam muitas dificuldades na aplicação em sala.

O que se percebe é que, ao propor que se consolide o trabalho de escritura de textos, há uma preocupação com algumas características que fazem parte da consistência de um trabalho fundamentado em uma concepção de ensino enquanto resultado de interação (determinação de um interlocutor, de um meio de circulação). No entanto, estas características não são suficientes para a efetivação de um trabalho válido, já que é necessária a existência de um sujeito escritor autêntico e autônomo que sabe para quem diz, por que diz e a função do que se diz na sociedade e o que se evidencia é a determinação do que dizer, para quem dizer, como dizer. É importante relevar que as determinações desses aspectos pelo comando de produção são extremamente necessários. Contudo, mais do que dominá-los, é importante que o aluno seja ensinado a como se portar diante dessas determinações. Isto é, que aprenda a de fato a fazer uso da língua.

Oportunizar que um aluno seja autor de seu texto e que exponha neste texto seu conhecimento de vida, fazendo um elo com o que se internaliza, é considerá-lo um sujeito



ativo na sociedade e respeitar uma historicidade, que se faz imprescindível para a aquisição de qualquer saber científico. As propostas teóricas não estão sendo implementadas e efetivadas de forma satisfatória no Ensino Fundamental. Sabemos que os professores buscam pela aprimoração da prática docente, contudo, inconscientemente, instauram em suas práticas procedimentos didáticos que não contribuem para o aprendizado de seus alunos.

Assim, a avaliação diagnóstica se torna inútil, haja visto que não há nenhum trabalho feito a partir das necessidades constatadas por meio dela. Muito embora se perceba que há uma conscientização de que é preciso diagnosticar para mensurar a zona de desenvolvimento proximal discente e que a função desse tipo de avaliação é importante, não há o mínimo conhecimento do que é preciso fazer e elaborar no que diz respeito às atividades pedagógicas.

Referências

- AMARANTE, M. Formulário para avaliação de aprendizagem: dispositivo ótico-enunciativo e funcionamento neoliberal. *Revista Letras*, PUC- Campinas, Campinas 21 (1/2) 74-91, dezembro 2002.
- ANTUNES, I. A. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAZERMAN, C. B. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º. ciclos*. Brasília: SEF, 1997.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1994 .
- HAYDT, R. C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- HILA, C. V. D; NASCIMENTO, E. L. *Práticas de sala de aula: as seqüências didáticas como ferramentas de ensino*. 2008
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F; BENTEGA. C. (org). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, 233-264
- SERCUNDES, SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J W.; CITELLI B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, 75-97 .
- SOARES, M.B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org). *A magia da linguagem* _ 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p.49-73



ZANINI, M. Textos literários e a produção textual escrita. In: AGUIAR, V.T.; MARTHA, A.A.P. (orgs) Diálogos de Sevilha. Nova Prova: Porto Alegre, 2008

XAVIER, C. F. Uma Leitura da Avaliação. *Amae educando*, n.º 312, p.20-22, novembro, 2002.

Anexos

Comando de avaliação diagnóstica:

COMANDO DE RELATO PESSOAL

Você já se imaginou envelhecendo? Por enquanto você só está crescendo, mas com o passar dos anos, esse processo de desenvolvimento terá outro nome: envelhecimento. Para sanar as dúvidas das crianças que, como você, já pararam pra pensar sobre isso, a revista Mundo Estranho publicou, na coluna “perguntas que amamos”, algumas curiosidades sobre. Descubra você também, como isso ocorre:

Como o ser humano envelhece?

por Luiz Fujita

O principal motor do envelhecimento humano fica dentro de nossas células. Lá, as mitocôndrias fazem a respiração celular para produzir energia, mas acabam gerando como resíduo radicais livres, moléculas com um elétron a menos e que reagem facilmente, danificando a própria célula. Com o tempo os danos se acumulam, fazendo o corpo envelhecer. Além disso, a divisão celular desordenada também ajuda a envelhecer. Ao longo da vida, algumas células se multiplicam constantemente. A cada divisão, fragmentos de DNA são perdidos, causando pequenos erros genéticos que são passados para as células-filhas. Isso acontece até que a célula não consegue mais se dividir ou é destruída pelo próprio organismo por conter muitos erros. Aí, game over.

Velho é a vovozinha

Como cada parte do corpo mostra que o prazo de validade está chegando ao fim? HEEEEEEIN?!

Algumas células do aparelho auditivo não se renovam e vão ficando cada vez mais danificadas, tornando difícil ouvir sons agudos. Além disso, os cílios que levam o som para dentro do ouvido caem, e os ossículos internos (martelo, bigorna, estribo e cóclea) que têm a mesma função ficam mais duros. Resultado: a gente tem que falar mais alto para a vovó ouvir.

OSSO MOLE DE ROE



O tecido ósseo é formado principalmente pelos osteoblastos, células que produzem osso, e osteoclastos, que absorvem. Depois dos 45 anos de idade, os osteoclastos dominam, e passamos a perder 5% de massa óssea a cada dez anos, ficando com o esqueleto mais frágil. Quem tem osteoporose, pior ainda: perde até 25% por década.

FORÇA NA PERUCA

Cabelo e pele envelhecem lado a lado. Células da raiz dos fios de cabelo param de produzir melanina, deixando a cabeleira branca - já a calvície não tem a ver com a idade; é genética. A flacidez e afinamento da pele vêm da queda na produção de colágeno. O afinamento acaba causando as rugas, mais acentuadas no rosto por causa dos músculos da face.

VISU EMBAÇADO

Você certamente já ouviu seu avô reclamando de vista cansada. Ela é causada por problemas no cristalino, parte do olho que vai ficando rígida e opaca, dificultando a focalização de objetos. A opacidade gera ainda catarata. Aos 60 anos, as pupilas, que aumentam e diminuem com a diferença de luz, têm um terço do tamanho que tinham aos 20 anos, por isso fica mais difícil se adaptar ao lusco-fusco.

SÓ O PANCEPS CRESCE

A menor produção de células e a queda do nível de alguns hormônios causam perda de massa muscular - são 3 quilos a menos a cada dez anos! O relaxamento muscular forçado pode até prejudicar os músculos da bexiga e dos esfíncteres, que ficam flácidos e acabam não segurando o tchan. Daí, dá-lhe fralda geriátrica...

POCHETE PERIGOSA

Com menos músculos queimando calorias e menos células no organismo, o corpo precisa de pouca energia para funcionar. Na velhice, a tireoide funciona mais devagar, desacelerando o metabolismo. Tudo isso aumenta o risco de engordar. A gordura em excesso pode ser fatal: se acumular nas artérias, pode causar infartos.

Revista Mundo Estranho, Maio 2010