

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

NATALIE ARCHAS BEZERRA TORINI

**O gesto didático de regulação da aprendizagem:
a sondagem em uma turma de alfabetização**

São Paulo
2012

NATALIE ARCHAS BEZERRA TORINI

**O gesto didático de regulação da aprendizagem:
a sondagem em uma turma de alfabetização**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Torini, Natalie Archas Bezerra
T683g O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização / Natalie Archas Bezerra Torini; orientação Sandoval Nonato Gomes-Santos. São Paulo: s.n., 2012.
126 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização 2. Avaliação da aprendizagem 3. Desempenho do professor I. Gomes-Santos, Sandoval Nonato, orient.

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (orientador)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Assinatura: _____

Prof. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Raquel Salek Fiad (suplente)

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas

Assinatura: _____

*Aos meus pais, irmãos e a meu marido,
meus pilares nesta e em outras tantas caminhadas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à generosidade, paciência e disposição de meu orientador, Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, em compartilhar sua contagiante paixão e envolvimento com a pesquisa na área da metodologia e da didática da língua portuguesa;

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto pelo estímulo a atuar na escola pública e a ingressar no curso de mestrado;

Às Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Mattos Guimarães e Prof.^a Dr.^a Silvia de Mattos Gasparian Colello pelas excelentes contribuições oferecidas no exame de qualificação do mestrado;

À minha mãe, Walkiria, pela proteção e zelo em todas as horas. A meu pai, Genesio, por compartilhar sua sabedoria e afeto. À minha querida irmã Nicole, pela amizade devotada, e a meu irmão Marlon, por apoiar minhas escolhas;

A meu marido, Danilo, por me mostrar que o caminho pode ser mais suave quando se faz diferente;

Às amigas do curso de Pedagogia, em especial à Adriana e à Rita, pelo estímulo a prosseguir caminhando nos estudos;

Às amigas do curso de Turismo, em especial à Cynthia Aline, que comigo rumou pelas trilhas da educação, compartilhando as alegrias e angústias de ser professora;

Aos amigos da EMEF Luis Washington Vita que me apresentaram uma verdadeira escola para que eu me tornasse professora;

Aos colegas do mestrado e do grupo LIPRE por compartilhar leituras, sugestões e opiniões sobre esta pesquisa; e

À professora Mariana pela solicitude e colaboração em abrir sua sala de aula à pesquisa.

“O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”.

(Madalena Freire)

RESUMO

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente pesquisa se propõe a empreender uma reflexão sobre os instrumentos e as práticas de avaliação em alfabetização, no que se refere ao trabalho docente, a partir da análise de episódios de avaliação em uma turma de 1º. ano do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como foco o trabalho desenvolvido no âmbito do “Programa Ler e Escrever”. O estudo intenciona refletir sobre a aplicação do instrumento de avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético dos alunos em processo de alfabetização, denominado *sondagem*, almejando contribuir para a discussão e o repensar das práticas de avaliação da alfabetização no ensino fundamental. O *corpus* gerado por meio da metodologia qualitativa de caráter etnográfico é composto por um conjunto de gravações em áudio, realizadas em sala de aula e anotações em diário de campo. Busca-se investigar como a avaliação da alfabetização se configura nas seguintes esferas: na sala de aula, no planejamento da professora alfabetizadora e nos materiais oficiais do “Programa Ler e Escrever”. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta nos estudos que se referem ao trabalho docente em ação na esfera escolar e de formação (TARDIF & LESSARD, 2005; AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2000, 2002, 2009a, 2009b). Nesta direção, as interações face a face (professora/aluno) em que se constitui a avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético, a *sondagem*, são analisados, em seu nível didático, a partir do conceito de *gestos profissionais* (AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; AEBY DAGUÉ, 2009; JACQUIN, 2010; SCHNEUWLY, 2000, 2009b) com destaque para o *gesto de regulação* e, em nível textual-interacional, a partir da unidade dialógica *pergunta-resposta* (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006). O estudo considera que a regulação pela sondagem, a partir do momento que passa a ser institucionalizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como principal instrumento de avaliação da alfabetização, determina sob diferentes aspectos o trabalho do professor, ao mesmo tempo que reconfigura-se na interação que ele constrói com crianças em processo de apropriação da escrita.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação das aprendizagem; desempenho do professor.

ABSTRACT

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **The didactic gesture of learning regulation: “sondagem” in a literacy class.** 2012. 126 pages. Thesis (Master in Education) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This research proposes to think about the instruments and assessment practices in literacy, with regard to teaching, from the analysis of episodes of assessment in a first-grade class in a municipal school in São Paulo, focusing on the work done under the “Programa Ler e Escrever” (Reading and Writing Program). The study intends to reflect on the application of the instrument for assessing the level of acquisition of the alphabetic writing system of the students in the literacy process, called “sondagem” (poll). It aims to contribute to discussing and rethinking assessment practices of literacy in elementary school. The corpus generated by the ethnographic qualitative methodology consists of a set of audio recordings, performed in the classroom and on field notes. The aim is to investigate how literacy assessment is configured in the following areas: classroom, the planning done by the literacy teacher and official materials of the Program. From a theoretical standpoint, the research is based on studies that relate to teaching in action in education and training spheres (TARDIF & LESSARD, 2005; AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2000, 2002, 2009a, 2009b). In this direction, face to face interactions (teacher / student) in which it is assessing the level of acquisition of the alphabetic writing system (“sondagem”) are analyzed in their educational level, from the concept of “*professional gestures*” (AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; AEBY DAGUÉ, 2009; JACQUIN, 2010; SCHNEUWLY, 2000, 2009b), especially the “*gesture of regulation*”, and interactional-textual level, from the *question-answer* dialogue. This study finds that the regulation by the “sondagem” (from the moment it becomes institutionalized by the Municipal Education as the main instrument for literacy assessment) determines (under different aspects) the teacher's work, at the same time that reconfigures itself in the interaction with children in the appropriation process of writing.

Keywords: literacy, assessment of learning, teacher's performance.

LISTA DE SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TOF – Projeto toda força ao 1º.ano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
Alfabetização e avaliação: o ponto de encontro	24
1.1 A configuração da sondagem de saber teórico a saber oficial	29
CAPÍTULO 2	
Avaliação da aprendizagem na alfabetização e Trabalho docente	40
2.1 Instrumentos de ensino e Gestos didáticos	42
2.2 Gesto de regulação: regulações internas e locais	49
CAPÍTULO 3	
O contexto da pesquisa e a geração dos dados	53
3.1 A comunidade	53
3.2 A escola.....	54
3.3 O Programa Ler e Escrever.....	55
3.4 A professora	58
3.5 A turma	59
3.6 O corpus	60
3.7 Tratamento dos dados e Dispositivos analíticos	61
CAPÍTULO 4	
A sondagem no trabalho docente.....	64
4.1 Contextualizando os episódios de sondagem.....	64
4.2 Contornos etnográficos gerais da sondagem.....	70
4.2.1 A dupla função de sondar.....	70
4.2.2 Interação bilateral em contexto de interações multilaterais	74
4.2.3 As reações dos alunos na interação	81
4.3 O par dialógico pergunta - resposta	84
4.3.1 Quanto à função das Ps-Rs na organização do tópico.....	85
4.3.2 Quanto à natureza das Ps-Rs	88
4.3.3 Quanto à estrutura das Ps-Rs.....	90
4.4 A sondagem sob a ótica didática e textual-interacional.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS.....	107
ANEXO A – Quadro de expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa para o 1º ano do ciclo I no município de São Paulo	107
ANEXO B – Transcrição integral das gravações de sondagens	109
ANEXO C - Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	125

INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e a escrever é tema recorrente nas discussões políticas e educacionais, há muitos anos. Não obstante os esforços empreendidos na elaboração de diretrizes curriculares, propostas pedagógicas e materiais didáticos pautados em quantidade expressiva de produções teóricas sobre a temática, alfabetizar permanece sendo um problema crônico em nosso país. Nos parece inaceitável assumir que a escola, entendida como lugar legítimo para que o ensino da leitura e da escrita ocorra, ainda tolere, nos dias de hoje, que dela saiam crianças e adolescentes que ao final de anos de escolaridade pouco domínio possuem sobre a leitura e a escrita convencional.

Em busca de superar este quadro, sob o discurso da qualidade da educação, vivenciamos nos últimos anos a proliferação de avaliações externas e índices de qualidade elaborados e aplicados institucionalmente por governos em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal). No que se refere à alfabetização, torna-se relevante pensar sobre os limites destas avaliações, no momento em que são elaboradas políticas públicas que apontam para a valorização das escolas e dos professores que alcançam resultados satisfatórios. De maneira breve, pode-se afirmar que os resultados destas avaliações levam em conta duas esferas essenciais que são vistas como interdependentes: as habilidades leitoras e escritoras dos alunos e o trabalho do professor.

Neste contexto, as justificativas e os objetivos desta pesquisa se articulam em grande parte a motivações de ordem pessoal e profissional. Deste modo, ao tratar da temática que rege o presente estudo não poderia deixar de destacar que minha escolarização, realizada integralmente na escola pública, e o trabalho como professora de ensino fundamental I da rede municipal de ensino de São Paulo, contribuíram para a emergência das inquietações que aqui se manifestam.

O interesse pela alfabetização se filia à primeira experiência docente vivenciada, ainda como aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). À época, a participação como aluna-pesquisadora no ano de 2006, ano de implantação de uma das ações do “Programa Ler e Escrever”¹, a inserção do chamado “segundo professor” nas turmas de alfabetização, resultou na produção de relatórios reflexivos, como exigência do coordenador

¹ O “Programa Ler e Escrever” consiste na proposta pedagógica para a alfabetização implementada no município de São Paulo, sobre o trataremos em capítulo posterior.

responsável pela formação dos alunos-pesquisadores na FEUSP para o acompanhamento do estágio desenvolvido.

Desde aquele momento, era temática recorrente em meus registros algo que me causava certo incômodo: a presença constante na fala das professoras alfabetizadoras dos termos pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico alfabético e alfabético tomados como substantivos e adjetivos que antecederiam nomes e quantidade de alunos. Era e ainda é muito comum ouvir perguntas e respostas do tipo: *Quantos alfabéticos você tem?* ou *Fulano é pré-silábico.*

Passados dois anos da referida experiência como coadjuvante na sala de aula, atuando como auxiliar da professora alfabetizadora numa mesma escola municipal, após concluir o curso de Pedagogia assumi o protagonismo da profissão ingressando como professora de ensino fundamental I. Ao longo destes anos, observações preliminares permitiram-me conhecer o instrumento de avaliação denominado *sondagem*², tomando-o como o responsável pelo discurso tecido pelas professoras.

Neste sentido, a experiência docente permitiu-me identificar tensões entre a aplicação deste instrumento de avaliação como medida determinada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), na forma de documentos oficiais elaborados para professores e disseminados em cursos de formação continuada, e as efetivas práticas e concepções dos docentes sobre a avaliação da alfabetização.

Uma das facetas mais evidentes, já discutidas por Riolfi e Costa (2008), trata da falta de um consenso entre os discursos presentes nas propostas pedagógicas elaboradas como políticas públicas e as falas de professores alfabetizadores sobre o significado do que venha a ser *alfabetizado*. Se por um lado, encontramos documentos, como os materiais do “Programa Ler e Escrever”, que definem a construção do ser *alfabetizado* pautado no desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação; por outro viés, localizamos na fala de professores referências ao ser *alfabético* como representação da alfabetização. Algo bastante problemático, quando se compreende a hipótese alfabética como um dos aspectos de um processo que diz respeito às aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabético, e entende-se que a alfabetização se apresenta como garantia de uma dimensão ampla dos usos da linguagem.

Frente a este panorama, tem-se conhecimento de que todos os professores que lecionam nas turmas de ensino fundamental I fazem uso da *sondagem* para avaliar. Contudo,

² Para uma descrição breve, visto que o conceito será cuidadosamente explorado mais adiante, a *sondagem* é um instrumento de avaliação do domínio do sistema de escrita alfabético pelas crianças em fase de alfabetização.

são escassas as produções que relatam as práticas efetivas produzidas por essa apropriação. Neste sentido, este trabalho aspira oferecer contribuições no âmbito da didática do ensino de língua a partir da descrição e da análise da prática de avaliar na alfabetização pela sondagem.

Para cumprir tal propósito, nos esforçamos em empreender um estado da arte sobre as pesquisas que tratam da aplicação da sondagem na alfabetização, o qual resultou na localização de um número restrito de produções. Se por um lado facilmente se localizam estudos³ sobre alfabetização, ao analisar problemáticas referentes à leitura e à escrita, que pelo embasamento construtivista se direcionam à defesa da avaliação diagnóstica como componente respeitável para se conhecer o que as crianças já sabem em busca de traçar caminhos de aprendizagem que valorizem as individualidades (LUIZE, 2007; WATANABE, 2009; RODRIGUES, 2000; SILVA, 2005; MATUMOTO, 2005; ESCOLANO, 2000); em sua minoria, encontram-se trabalhos que se destinam a narrar e refletir sobre a efetiva aplicação da sondagem na alfabetização, como se propõe a presente pesquisa.

Desde a institucionalização da sondagem na rede municipal de ensino de São Paulo, locus desta pesquisa, este instrumento se tornou conhecido pelos professores de ensino fundamental I, seja pela necessidade de formação de um novo olhar sobre a alfabetização que a sondagem aguçou, seja pela necessidade de cumprimento de exigências como a obrigatoriedade de aplicação do instrumento de avaliação solicitada pelas diretorias de ensino.

Observando esta tendência presente na alfabetização, estudos, como o artigo recente de Riolfi, Schuler e Barzotto (2010), buscaram descrever e refletir sobre a prática da sondagem em sala de aula. Neste trabalho, em especial, é realizado um estudo comparativo a partir dos registros de sondagem elaborados por professores em uma escola municipal de São Paulo e uma escola estadual em Berlim, voltada a falantes do português. Os autores tiveram como objetivo identificar as habilidades e conhecimentos necessários aos professores alfabetizadores para que os dados produzidos pela aplicação da sondagem sejam significativos, de modo a possibilitar ações para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Para tal reflexão, partiram da observação do modo como as sondagens e os registros são realizados nas duas escolas pesquisadas.

Ao longo do artigo, destaca-se que há diferenças entre o modo de regular das professoras observadas. No caso brasileiro, os pesquisadores observam que a professora

³ Para cumprir tal objetivo, elegemos para o levantamento de teses e dissertações o *Sistema Dedalus* (Banco de Dados Bibliográfico da USP, desenvolvido pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo). Para maiores informações confira: <<http://200.144.190.234/F?RN=45479792>>. Acesso em 3 de maio de 2012.

registra apenas o nível de conhecimento do aluno sobre o sistema de escrita a partir das categorias estabelecidas nos materiais do “Programa Ler e Escrever”, não se preocupando em fazer comentários analíticos sobre a observação.

No que concerne a esta ação, pode-se dizer que o professor tornou-se um dispositivo de transposição de uma determinada grade para o mundo. De sua parte, trata-se de ter dominado uma taxionomia a ponto de poder aplicá-la nos escritos produzidos por seus alunos. A apreensão que faz de um dado estado de conhecimento apresentado por uma criança, portanto, é determinada por uma grade conceitual única, que determina tanto os pontos para onde deve direcionar seu olhar quanto o registro. Assim, nesta vertente a teoria foi transformada em algo que abafa o conhecimento a respeito do aprendizado da escrita que poderia advir da consideração da articulação singular que uma criança pode fazer com relação a linguagem e, especificamente, com relação aos modos de escrever. Não há qualquer proximidade desta posição, portanto, com aquela segundo a qual *casos singulares, tomados em sua complexidade, deslocam a teoria* (LAHIRE, 1997:30). É importante lembrar que há vasta aceitação, e mesmo exigência, deste tipo de diagnóstico por parte dos órgãos oficiais (RIOLFI, SCHULER, BARZOTTO, 2010, p.146).

Já a experiência alemã, diferentemente do ditado utilizado na escola municipal brasileira, parte de um material que se “constitui de dois grupos de imagens (com quarenta e trinta e cinco imagens, respectivamente) representando objetos que constituem o vocabulário necessário para que as crianças façam os exercícios [propostos]” (op.cit., p.141), os quais possuem como objetivo: a) identificar letras e palavras; b) dividir palavras em sílabas; c) identificar rimas; reconhecer as palavras e, d) comparar o som inicial das palavras. Os autores destacam, contudo, que apesar de haver preocupação em produzir relatos sobre a observação, mobilizados pela preocupação que possuem com a valorização da memória da escolarização dos alunos, os registros, por sua imprecisão, não possuem grande serventia para que se repassem as informações sobre os alunos a outros professores. Para definir tal conclusão, comparam os registros da professora com aquele produzido pelo pesquisador durante a aplicação da sondagem com uma criança. As diferenças na forma de registrar são evidentes, visto que enquanto a professora se detém a fatores comportamentais e externos (como vemos em: “a criança é ativa” ou mesmo “demonstrou vontade em realizar a atividade”), o pesquisador capta as associações que a criança faz no que se refere ao conhecimento sobre a língua portuguesa.

Riolfi, Schuler e Barzotto concluem afirmando que para servir aos objetivos almejados, a sondagem necessita inserir-se em um projeto de escola encarado como lugar de pesquisa, em que o professor assuma a postura de pesquisador, para além da função simplista de atender às exigências burocráticas das secretarias de educação.

Outro trabalho que se aproxima do estudo aqui empreendido refere-se à pesquisa realizada por Ruiz (2009) em sua dissertação de mestrado, em que se buscou refletir sobre as tensões entre alfabetizar e avaliar, objetivando compreender o trabalho do professor da rede estadual de ensino de São Paulo voltado ao ensino da leitura e da escrita. Após realizar um panorama interessante sobre a alfabetização e a avaliação, Ruiz dedicou-se em um dos capítulos à análise da sondagem como prática de avaliação nas escolas que foram foco da pesquisa. Através das entrevistas que realizou com professoras alfabetizadoras, observou que a sondagem aparece de forma recorrente em seus discursos como instrumento essencial de avaliação da alfabetização.

De acordo com Ruiz (2009, p.79), “ao se falar sobre avaliação aos professores alfabetizadores da rede pública estadual, de imediato surge a palavra sondagem, pois se trata de uma indicação metodológica proposta pelos dirigentes”. Deste modo, suas observações revelam que as professoras não concebem a possibilidade de avaliar a alfabetização sem que esta ocorra por meio da sondagem. Contudo, suas análises apontam, certas vezes, para o lado negativo da aplicação deste instrumento, compreendido como ato mecânico e reducionista, com momento determinado para ocorrer, ao passo que se torna um evento dedicado a avaliar, contrapondo-se, assim, ao ideal da avaliação formativa voltada ao acompanhamento do processo de aprendizagem.

De forma complementar, Ruiz destaca que as professoras entrevistadas encaram a adoção da sondagem como uma ferramenta rica aos professores alfabetizadores, algo que lhes possibilitou crescimento profissional. Num esforço de categorização das respostas a autora elabora os seguintes itens de análise: a) a realização da sondagem com formato único é favorecida pelos encaminhamentos fornecidos pelo material oficial do “Programa Ler e Escrever”; b) o ato de sondar é indicado pelas professoras como proposta de construção de conhecimento; c) as professoras assumem a relevância dos resultados da sondagem como subsídios para próximas ações e d) a produção de registros formais como portfólios e grades de verificação aparecem como ganhos, ainda que se restrinjam às produções das crianças e ao apontamento da classificação pelas professoras na grade de verificação.

Celegatto (2008), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender os efeitos e significados atribuídos por professoras do ensino fundamental I ao curso de formação continuada do “Programa Ler e Escrever”. Como uma das ações previstas no programa supracitado, Celegatto verifica a recorrência da sondagem na fala das professoras. Naquele contexto escolar, os resultados da sondagem foram expostos e discutidos pelas professoras

nas reuniões pedagógicas com a coordenação e, a partir da análise dos dados, algumas crianças foram encaminhadas para recuperação paralela ou reforço escolar. Contudo,

A elaboração do planejamento com as atividades do “Programa Ler e Escrever”, o estabelecimento da rotina com base nesses conteúdos, a sondagem periódica dos alunos que todas as professoras fazem e cujos resultados transmitem às Coordenadoras Pedagógicas, constituem procedimentos compreendidos, por algumas professoras, como controle da instituição e dos gestores sobre o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula (CELEGATTO, 2010, p.189).

Interessante, assim, notar o paradoxo que se apresenta em que a sondagem assume, segundo Celegatto, estatutos distintos: tanto de instrumento que auxilia o professor, quanto aparato burocrático que se sobrepõe as necessidades pedagógicas daquela escola.

Ferreira (2009), em sua dissertação de mestrado, se dedicou a analisar as representações, crenças e expectativas que professoras das séries iniciais possuem sobre o sucesso escolar das crianças. Para atender a tal objetivo, a autora localizou nas entrevistas realizadas com um grupo de professoras suas representações sobre avaliação na alfabetização. No que se refere à aplicação da sondagem verifica, pela descrição dos encaminhamentos da avaliação relatada pelas professoras, que há diferenças e equívocos na compreensão sobre o que é e como se faz uma sondagem. A pesquisadora considera que, “podemos dizer que é possível fazer uso de um mesmo instrumento com finalidades diversas: cumprir orientações, preencher documentos de forma burocrática ou fazer deste momento um momento a mais de reflexão sobre o trabalho” (FERREIRA, 2009, p. 257). Por fim, trata das motivações que poderiam levar ao emprego diferenciado da avaliação diagnóstica a partir de uma mesma orientação: a forma de condução das orientações em cada escola; a própria formação inicial das professoras; o percurso profissional ou mesmo a resistência ou não às inovações.

Caldas (2010), em sua tese de doutorado, ao discutir a recuperação escolar como estratégia pedagógica para alunos que não aprendem, acompanhou o trabalho de duas professoras. Durante entrevistas realizadas, percebeu que a sondagem era encarada como instrumento decisivo para direcionar os alunos à recuperação escolar, sendo mencionada tanto no discurso das professoras como da coordenadora. A autora ainda apontou que “o distanciamento entre as professoras de salas regulares e as de reforço levava a discordâncias e discrepâncias quanto às interpretações e critérios da sondagem, produzindo implicações diretas na vida escolar das crianças” (op.cit., p.157).

O panorama revelado pelos estudos supracitados nos levam a pensar sobre as tensões que permeiam a aplicação da sondagem pelos professores alfabetizadores, identificando

planos distintos em que ocorre esta situação conflituosa. Em primeiro lugar, verificamos que oficialmente a sondagem é prescrita de um modo que, na prática docente, pode ser ressignificado. Como destacou Ferreira (2009), a cada professor é permitido reconstruir de acordo com seus conhecimentos, concepções e experiências as orientações que são fornecidas ao grupo de docentes no que se refere à aplicação da sondagem, visto que a supervisão das ações se foca nos resultados obtidos e não nos modos de fazer.

No caso específico do município de São Paulo, as Diretorias Regionais de Ensino (DRE), a quem os resultados da sondagem se destinam, preveem que a avaliação ocorra de forma tranquila e organizada com o apoio de um gestor⁴, mas na prática, acabam por acontecer no período de aulas, desempenhada pela professora regente, que conta, muitas vezes no máximo, com o apoio de um aluno-pesquisador. Assim, a avaliação sofre influências diversas não previstas que causam, certas vezes, mal estar nos professores. Tal fato ocorre quando verificamos o dilema das professoras em lidar com um aluno ao mesmo tempo em que se tem como responsabilidade gerenciar todo o grupo de alunos. Por vezes, ainda, a necessidade burocrática, que consiste na entrega dos resultados das avaliações submetidos à supervisão, rompe com a lógica e a razão da sondagem.

Sob a ótica dos dirigentes e responsáveis pela formação continuada⁵, a escolha por avaliar a aquisição do sistema de escrita e não a leitura ou a oralidade, outras habilidades e competências previstas no currículo dos 1º. anos, como veremos no Capítulo I, se deve pelo fato de existirem uma série de avaliações externas que avaliam a leitura. Assim, pela dificuldade em promover uma avaliação de grande porte, devido principalmente aos elevados custos financeiros, visto que exige a contratação de profissionais que avaliem a escrita, a DRE assume a postura de levantar dados tendo em vista planejar as ações de formação continuada conjuntas a coordenadores pedagógicos e professores e, assim, realizar posteriores intervenções em sala de aula. Contudo, reconhecem que existem fendas que não podem ser cobertas pela sondagem considerando-se aspectos da aquisição da escrita, visto que a mesma não avalia, por exemplo, o domínio da linguagem que se escreve, bem como a desenvoltura na compreensão da identificação e da elaboração de um determinado gênero. A oralidade nem é tocada neste caso.

⁴ Como veremos no Capítulo 1, as orientações para a realização da sondagem (SME/DOT, 2001a) sugerem a presença do diretor ou de outra pessoa para dar suporte na aplicação da sondagem.

⁵ As considerações destacadas aqui se referem tanto a observações e relatos assistidos enquanto professora da rede municipal que frequenta os mesmos espaços de formação dos professores alfabetizadores, quanto das intervenções propriamente ditas presenciadas na escola eleita para a pesquisa.

O problema mais grave, entretanto, encontra-se no tratamento estatístico fornecido aos dados oriundos das sondagens, os quais são analisados de forma preocupante, uma vez que ao se verificar resultados discrepantes, como uma porcentagem expressiva de alunos com hipóteses pré-silábicas em uma dada série, os Coordenadores Pedagógicos e os Supervisores de ensino são orientados a intervir no trabalho do professor alfabetizador, requerendo mudanças não apenas em sua forma de ensinar, mas também na alteração dos próprios agrupamentos das turmas, recomendando até mesmo a implantação de classes homogêneas, atitudes estas que se mostram controversas aos propósitos que se diz assumir a SME/SP.

As intervenções, contudo, não param por aí. Os indicadores frutos das sondagens servem ainda para determinar se houve o alcance a uma meta dura e questionável que estabelece que ao final do 1º. ano do ciclo I ao menos 85% dos alunos apresentem hipóteses alfabéticas sobre o sistema de escrita. Assim, para além de servir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita, as sondagens funcionam como diagnóstico de práticas ineficientes, quando apenas parte⁶ do que é desempenhado na sala de aula é tomada como a representação fiel do trabalho professor.

Movimento semelhante ocorre quando se permite, como é comum verificar, que as professoras alfabetizadoras definam os conceitos⁷ da avaliação das aprendizagens ao final do ano, pautando-se exclusivamente nos resultados da sondagem realizadas no fim do mês de novembro (último evento de sondagem a ser realizado no ano). Desta maneira, aos alunos que, ao final do ano, apresentarem hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético consideradas pré-silábicas e silábicas sem valor sonoro convencional atribui-se “NS”; aos alunos que apresentarem hipóteses silábicas com valor sonoro convencional e silábico-alfabéticas, atribui-se “S” e, por fim, aos alunos que apresentarem hipóteses alfabéticas atribui-se “P”.

Ao permitir que a avaliação das aprendizagens ocorra deste modo, a SME/SP legitima que se desconsidere todas as outras esferas que interferem na aprendizagem dos alunos, como o próprio processo percorrido pelas crianças. Vista desta forma, a sondagem dilui os avanços das crianças que evoluem por outras vias, como aqueles não previstos pela avaliação. Estas facetas que não estão no escopo da sondagem se manifestam quando é possível, por exemplo, que um aluno permaneça no nível pré-silábico, mas entenda melhor certas questões da escrita (como, por exemplo, conheça uma variedade maior de letras do que

⁶ Cabe destacar que a sondagem, enquanto instrumento de avaliação do sistema de escrita, contempla parte das expectativas propostas para o 1º ano do Ensino Fundamental I (conforme Anexo A), as quais abrangem conhecimentos sobre: leitura, produção escrita, análise e reflexão sobre língua e linguagem, escuta e produção oral e, por fim, sobre o sistema de escrita alfabético.

⁷ No município de São Paulo, a avaliação do desempenho dos alunos é expressa pelos seguintes conceitos: plenamente satisfatório (P), satisfatório (S) e não-satisfatório (NS).

demonstrava na avaliação anterior), questões estas observadas ainda pelo professor que vê o aluno evoluir quando ele, por exemplo, dita um texto e não o fazia, mesmo que não tenha avançado em sua hipótese de produção escrita. Assim, quando desconsidera estas situações de aprendizagem, a sondagem se mostra reducionista. Ocorrendo em um formato inflexível e fechado, a sondagem assume um papel de controle e de verificação diferentemente de seu papel idealizado pelas propostas pedagógicas da SME/SP que seria de apoio e aprendizagem.

Neste direção, destacamos que as questões que se colocam neste trabalho, no que se refere ao uso da sondagem como instrumento de avaliação em larga escala, dizem respeito à sua disseminação e a seu uso institucional em relação ao trabalho do professor, responsável institucionalmente por mediar o acesso da criança ao mundo da escrita. Assim, as perguntas que norteiam este estudo visam considerar **os modos como se configura a sondagem em uma turma de alfabetização** a partir do questionamento mais puro de **como ela ocorre**.

Frente ao panorama apresentado, o presente trabalho insere-se na linha de pesquisa intitulada Linguagem e Educação junto ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, porque aborda a discussão do trabalho do professor alfabetizador em uma situação especial de avaliação do sistema de escrita sobre a perspectiva didática e textual-interacional e tem como objetivos:

- a) descrever e analisar a aplicação do instrumento de avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético dos alunos em processo de alfabetização, a *sondagem*;
- b) investigar como a sondagem se configura no trabalho efetivo do professor, na instância das interações que estabelece com seus alunos;
- c) dar visibilidade ao tema, com vistas a contribuir para a discussão e o repensar das práticas de avaliação da alfabetização no ensino fundamental.

Localizada entre os estudos que abordam as relações entre linguagem e educação, a concepção de linguagem e o papel da interação social para a aprendizagem que subjazem esta pesquisa apontam para as contribuições de Bakhtin e Vygotsky. Assume-se a visão de homem enquanto ser histórico e social, o qual na relação com o outro, numa atividade intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. Neste sentido, a linguagem possui um caráter dialógico, em que “a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios” (FREITAS, 2006, p.137).

Compreendendo a linguagem em seus usos, entendemo-la a partir de suas funções como distinguidas por Vygotsky, centradas na: a) promoção do “intercâmbio social”, visto

que é para se comunicar que o homem se utiliza da linguagem; e b) constituição do “pensamento generalizante”, ou seja, o modo organizado e agrupado do real, constituído pela aproximação de objetos, eventos e situações semelhantes sob uma mesma forma conceitual (OLIVEIRA, 1997, p.42-43). Sendo assim, a interação, mediada pela linguagem, é o ponto chave do processo de construção das funções psicológicas, como aquelas referentes aos conhecimentos sobre a escrita.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta nos estudos que tratam do trabalho docente em ação na esfera escolar e de formação (TARDIF & LESSARD, 2005; AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2000, 2002, 2009a, 2009b). Nesta direção, as interações face a face (professora/aluno) em que se constitui a avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético, a *sondagem*, são analisadas a partir das dimensões didática e textual-interacional. Do ponto de vista didático, para a análise dos dados nos valem os conceitos de *gestos profissionais* (AEBY DAGUÉ & DOLZ, 2007; AEBY DAGUÉ, 2009; JACQUIN, 2010; SCHNEUWLY, 2000, 2009b), fornecendo destaque ao *gesto de regulação*. Do ponto de vista textual-interacional, por sua vez, a unidade de análise será o par dialógico pergunta-resposta (FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 2006).

O trabalho partiu da hipótese de que no movimento de transposição da teoria de referência à elaboração políticas públicas, finalmente em ação na sala de aula, a *sondagem* é reconfigurada. Pressupõe-se ainda que a avaliação, pela *sondagem*, possa sobredeterminar os demais instrumentos de avaliação implementados pela professora. Deste modo, acreditamos que a partir do momento que esta passa a ser institucionalizada pela SME/SP, como principal instrumento de avaliação da alfabetização, passa a interferir no trabalho do professor e, por ora, em seus gestos didáticos.

Para fomentar tal reflexão, nos debruçamos neste ensaio sobre um *corpus* gerado por meio da metodologia qualitativa de caráter etnográfico, composto por um conjunto de transcrições de gravações em áudio, realizadas em sala de aula, de situações de avaliação em que professora e aluno interagem face a face. Somam-se a este material, registros em caderno de campo que se propõem a reconstituir eventos não gravados ou mesmo impossíveis de serem captados apenas pelo áudio (como ocorre com a gestualidade dos sujeitos), com vistas a refinar a interpretação e a análise dos dados coletados.

Desta maneira, este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No Capítulo 1, com o objetivo de contextualizar a alfabetização e a avaliação, apresentamos o histórico das mudanças nestes campos a partir da divulgação das pesquisas psicogenéticas sobre a aquisição da escrita. A seguir, tratamos das apropriações destas teorias

na escola, apresentando o movimento de transformação dos saberes oriundos das teorias em saberes oficializados pelas políticas públicas.

No Capítulo 2, apresentamos e discutimos as categorias de análise eleitas para fundamentar a pesquisa, a saber: o *trabalho docente* e os *gestos didáticos do professor*. Para a realização deste propósito são representativos os estudos de Tardif & Lessard sobre a teoria do trabalho docente e de Aebly Dagué & Dolz e Schneuwly sobre os gestos didáticos do professor. Nesta seção, enfatizamos o gesto didático de regulação, enquanto gesto caro aos objetivos desta pesquisa.

No Capítulo 3, tratamos das questões metodológicas da pesquisa situando os sujeitos, o ambiente e as interações, como forma de permitir ao leitor compreender a escolha destes elementos de forma criteriosa. Tratamos também da apresentação do *corpus* e de sua organização, explicitando, mais adiante, o tratamento e os dispositivos analíticos destinados aos dados gerados.

No Capítulo 4, apresentamos a descrição e análise de episódios de interação em sondagem sobre duas perspectivas. A primeira delas, intenciona apresentar o desenvolvimento da sondagem como gesto didático de regulação, do ponto de vista didático. A segunda perspectiva, de natureza textual-interacional, se propõe a discutir a interação na sondagem por meio do par *pergunta-resposta*.

Nas Considerações finais, retomamos os objetivos e as hipóteses inicialmente propostas confrontando-as às análises obtidas. Apresentamos ainda, algumas proposições como forma de contribuir para se pensar os modos de avaliar a alfabetização.

CAPÍTULO 1

Alfabetização e avaliação: o ponto de encontro

Os estudos desenvolvidos por Piaget, nos anos de 1960 e 1970, trouxeram importantes contribuições sobre o desenvolvimento do ser humano e a construção do conhecimento. Frente a um quadro preocupante de fracasso escolar na alfabetização, apoiadas na noção de sujeito cognitivo cunhada pelo pesquisador, foram desenvolvidas pesquisas psicogenéticas a partir de um referencial intocado por Piaget: a língua escrita (FERREIRO, 2001).

Nos anos de 1980, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvidas na Argentina, sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças, ganharam repercussão em nosso país. Disseminadas nas universidades, em congressos para educadores e absorvidas pela política pública, estas pesquisas traziam um novo olhar sobre a alfabetização, para além dos métodos de ensino, que interessavam a um país com altos índices de reprovação nas séries iniciais, não condizentes com os movimentos de democratização do acesso ao ensino pelas camadas populares.

Emília Ferreiro e seus colaboradores apresentaram, à época, uma teoria que se destacava frente aos métodos de alfabetização, por tanto tempo consolidados, ao levar em conta que a escrita infantil é construída pela criança ao longo de um processo ativo e dinâmico. Assim, entendendo que a aprendizagem da escrita e da leitura não depende apenas da escolarização e que a criança pode iniciar seu processo de alfabetização antes de frequentar a escola, estes estudos apontaram para uma nova perspectiva de alfabetização. Perspectiva esta que aproxima e relaciona o processo de alfabetização não apenas a fatores pedagógicos, mas a variáveis – sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas – até o momento desconsideradas quando se discutia o grave problema do fracasso dos métodos de alfabetização (COLELLO e LUIZE, 2006).

Deste modo, o grande salto promovido por esta mudança de paradigma na alfabetização foi “poder considerar a aprendizagem independente do ensino, admitindo outra lógica de progressão (ou de dificuldades) que não a preestabelecida pelos métodos alfabetizadores” (*op.cit.*, p.16). Esta nova maneira de conceber a alfabetização daria maior importância a fatores considerados agora como facilitadores do processo de alfabetização, como a interação das crianças com sujeitos letrados ou mesmo o acesso à escrita em ambientes externos à escola.

Voltados ao questionamento de “como se aprende” quando se tem a leitura e a escrita como objeto de conhecimento, os estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores favoreceram a consolidação de um novo olhar sobre as relações de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, incentivando mudanças nas práticas dos professores e nos instrumentos de ensino. Neste movimento de renovação teórica, estas pesquisas, como nos informa Mortatti (2000, p.267), passam a ser tomadas como referência nos cursos de formação de professores alfabetizadores.

A publicação da primeira edição brasileira da “Psicogênese da língua escrita”, no ano de 1984, favoreceu a divulgação dos resultados da pesquisa com o objetivo de, como a própria Emília Ferreiro advertia na introdução, “apresentar a interpretação do processo [de aquisição da língua escrita] do ponto de vista do sujeito que aprende” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.17). O estudo oferecia um panorama da evolução da escrita infantil, segmentada em fases ou níveis percorridos pelas crianças que podiam ser identificados por meio de certas características que se assemelhavam nas situações experimentais. O método de investigação utilizado, chamado de *método de indagação*, consistia em um *interrogatório* realizado individualmente com as crianças selecionadas como sujeitos da pesquisa.

A disseminação desta teoria ainda inspirou a elaboração de propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores. No caso específico do estado de São Paulo, as primeiras produções para professores a circular foram marcadas pela articulação entre a universidade e a escola (MORTATTI, 2000). Assim, no início dos anos de 1980, pesquisadores produziam artigos e sínteses das novas teorias cuidando de sua divulgação, ao mesmo em tempo que prestavam assessoria às secretarias de educação para o desenvolvimento de propostas pedagógicas. Verifica-se um crescimento significativo, neste período, no que se refere ao volume de publicações para professores e até mesmo a implantação de propostas como o Ciclo Básico⁸ na escola pública paulista, a qual vem ao encontro das apropriações das novas teorias.

Mais adiante, nas décadas seguintes, foi representativa no âmbito nacional a publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1996, e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no ano de 2001. Alguns educadores tiveram grande contribuição na divulgação destes pressupostos. Em São

⁸ Segundo Ambrosetti (1990, p.58), a implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais de São Paulo, no ano de 1984, consistiu “numa reformulação do modo de atuar na escola pública”. O Ciclo Básico apresentava inovações ao antigo 1º grau (hoje denominado ensino fundamental) alterando a organização do currículo em séries anuais, o agrupamento de alunos, os conteúdos programáticos, o tempo de permanência dos alunos na escola, medidas que visavam promover a continuidade do processo de alfabetização.

Paulo, Telma Weisz, doutora em psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento orientada por Emília Ferreiro, foi uma das autoras dos PCN e coordenou grandes programas de formação de professores, os quais serviram como meio de divulgação dos novos conhecimentos sobre as teorias construtivistas. No sul do país, em Porto Alegre, Esther Pillar Grossi elaborou a chamada “didática da alfabetização”, publicando uma coleção⁹ de propostas inspiradas nos níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita. A pesquisadora fundou ainda um grupo de pesquisa denominado Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre (GEEMPA) voltado a discutir, divulgar e elaborar materiais a partir das propostas construtivistas.

No mesmo período, em que ocorreram mudanças importantes na forma de pensar a alfabetização, no campo dos estudos em avaliação houve um movimento de repensar as concepções que legitimavam práticas de avaliação classificatórias e de caráter excludente. Deste modo, a partir dos anos de 1980, impulsionada por e impulsionando políticas públicas, como a introdução dos ciclos nos sistemas de ensino, a avaliação da aprendizagem escolar ganha novos contornos (MORTATTI, 2000, p. 262; MAINARDES, 2006, p.4).

Suassuna (2006, p.100) observa que, apesar da variedade de nomenclaturas que foram agregadas ao termo avaliação, seja ela formativa, emancipatória, alternativa, emergente, crítica, mediadora, entre outras, é possível destacar que a preocupação maior almejada, de acordo com as pesquisas que se localizam neste campo teórico, esteve centrada em garantir a melhoria dos processos e resultados de ensino. No caso específico da alfabetização, com o objetivo de adequar as práticas avaliativas às novas concepções sobre alfabetizar, a apropriação do *método de indagação* como instrumento para avaliar as crianças passa a se disseminar.

No que se refere à prática pedagógica, Soares (1990, p.88) destaca como ganho importante, a possibilidade de entendimento pelo professor das hipóteses que os alunos apresentam sobre o sistema de escrita alfabético, observando avanços alcançados em alfabetização. Assim, por meio de certos procedimentos tornou-se possível enxergar e mapear o processo de construção do conhecimento pelos alunos e o que antes era entendido como *erro* passa a ser compreendido como *hipótese*. Consolidando (ou intencionando consolidar) práticas mais democráticas de ensino, observou-se o movimento contrário a concepções cristalizadas das práticas tradicionais de alfabetização como a *prontidão*, a qual considerava o

⁹ GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Coleção: v.1. Didática dos níveis pré-silábico – v.2. Didática do nível silábico – v.3. Didática do nível alfabético.

domínio de habilidades motoras e intelectuais para a alfabetização, pautadas na perspectiva da psicologia condutista e associacionista (MORTATTI, 2000, p.265).

Sob estas circunstâncias, se, por um lado, a *psicogênese da língua escrita* fornecia aos professores alfabetizadores novos referenciais para a compreensão de *como os alunos aprendem*, e neste sentido, a avaliação de caráter mais “formativo” ganhava espaço, na outra margem se estabelecia uma “lacuna” na didática do ensino da língua materna que prevaleceu nas escolas neste momento de transição (op.cit., p.257). Esta nova maneira de conceber a alfabetização fez com que os *métodos de ensino*¹⁰ (como o sintético, o analítico, o fônico e o global), antes tomados como norteadores do trabalho do professores, passassem a ser questionados. As cartilhas, um dos principais recursos dos professores alfabetizadores, organizadas em lições com base nas sílabas e na sequência do alfabeto, repletas de textos elaborados apenas para alfabetizar, passaram a ser vistas como um material empobrecido, que pouco favorecia a maneira idealizada de alfabetizar de modo reflexivo a partir do contato com textos que circulam na esfera social.

A falta de novos materiais e métodos pautados nestas novas concepções tornou possível que emergissem fusões de teorias e práticas nas classes de alfabetização, sobre as quais pouco se conhece. Mortatti destaca o aparecimento de cartilhas que se dizem construtivistas, as quais mesclam a estrutura cartilhesca a certas apropriações do construtivismo. Nos dias atuais, verifica-se a forte presença das “folhinhas” impressas em mimeógrafo ou xerox, disseminadas em turmas de alfabetização, com exercícios de apreensão do sistema alfabético de escrita, bastante semelhantes às atividades propostas em cartilhas.

Como bem aponta Soares (1990), estas mudanças se refletiram na prática da alfabetização da seguinte maneira: se antes as preocupações se voltavam a aprimorar os métodos existentes para alfabetizar, agora, havendo ainda a mesma necessidade de se optar por um método, verifica-se um desvio de propósitos, quando as situações experimentais utilizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a elaboração da teoria da *aquisição da língua escrita pelas crianças* são *didatizadas* e apropriadas pelos sistemas de ensino, ganhando a roupagem de método e de *avaliação*.

Colello e Luize (2006) apresentam em artigo sobre as pesquisas de Emília Ferreiro um quadro com alguns dos equívocos produzidos pelas tentativas de transpor os saberes oriundos da teoria psicogenética para a prática pedagógica, o qual reproduziremos a seguir.

¹⁰ Para esclarecimentos sobre os métodos de ensino ver MORTATTI (2000).

Proposições construtivistas	Tendências equivocadas e reducionistas da transposição pedagógica
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	✓ Ausência de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.
Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.	✓ Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
<i>Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho “por níveis”.</i> ✓ <i>Planejamento e proposição de “atividades por níveis”.</i> ✓ <i>Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em “etapas”, induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos “níveis” descritos.</i> ✓ <i>Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos “níveis” em tentativas de “classificar” as crianças e seus saberes sobre a escrita.</i>
Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.	✓ Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do “agrupamento de pessoas”.
Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.	✓ Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.
Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. ✓ Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema lingüístico.	✓ Trabalhar com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética.

Quadro 1 – Proposições construtivistas e tendências equivocadas e reducionistas da transposição pedagógica (COLLELO e LUIZE, 2006, p. 19, *grifos nossos*)

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a escola, ao assumir uma nova concepção de alfabetização pautada nas ideias construtivistas, buscou avaliar a escrita das crianças a partir dos experimentos constitutivos das teorias que a embasam. Como destacado no quadro, a “identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita” denominados pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, que deveriam servir para se compreender o processo de alfabetização, quando apropriada pela escola e institucionalizada nas propostas pedagógicas e nos documentos oficiais, ganhou um formato particular – ditado de palavras com sílabas diversificadas, de palavras polissílabas a monossílabas, seguidas de uma frase – e um nome próprio: *sondagem*.

Com base neste pano de fundo, destacados alguns dos aspectos que são frutos da transposição de *saberes teóricos* a *saberes oficiais*, na próxima seção, trataremos particularmente do dispositivo de ensino e de avaliação da aprendizagem *sondagem*, ao modo como ele é apropriado pela política pública oficial e, conseqüentemente, pelo trabalho docente em ação na sala de aula.

1.1 A configuração da sondagem de saber teórico a saber oficial

Como forma de compreender a configuração da sondagem entre a produção de um *saber teórico* promovido a *saber oficial* e, conseqüentemente, manifestado como *saber prático*, esta seção se destina a tratar deste dispositivo em duas instâncias institucionais em que ele circula: a teoria de referência a que se filia e a política pública. Para tanto, utilizamos os conceitos *saberes teóricos* e *saberes práticos* em consonância com os estudos de Chartier (2007).

Deste modo, quando pensamos sobre a apropriação de saberes por professores no cotidiano escolar, entendemos por *saberes teóricos* o fruto do trabalho dos pesquisadores e por *saberes práticos* o resultado do trabalho dos professores. O conceito denominado *saber oficial*, por sua vez, consiste no percurso do conhecimento teórico da instância da produção científica para a instância da política pública oficial, ou seja, naqueles formulados pelas políticas públicas, apoiados nos saberes teóricos, como forma de orientar professores a construírem seus *saberes práticos*.

Buscamos apresentar o processo de recontextualização ou reconfiguração da noção de sondagem nestas instâncias, uma vez que temos como objetivo deste apanhado geral: a)

apresentar elementos que apoiam a hipótese de que de uma instância a outra a sondagem é reconfigurada e b) sobretudo, contextualizar aquilo que é o foco do estudo, ou seja, a instância da prática efetiva, do trabalho docente.

Optamos, nesta pesquisa, por buscar compreender as tensões que se apresentam entre o trabalho docente em ação na sala de aula e a apropriação do saber de referência tal qual emerge na proposta pedagógica do município de São Paulo, ou seja, pelas recomendações divulgadas nos documentos oficiais do “Programa Ler e Escrever”, em seus cursos de formação de professores e manifestadas no discurso da professora alfabetizadora eleita como sujeito da pesquisa. Assim, buscamos tratar dos efeitos inesperados do processo de transposição do ideário construtivista na escola, por verificarmos que quando a sondagem se integra ao trabalho efetivo do professor, torna-se um dispositivo de avaliação cuja configuração é determinada, em grande medida, pelo projeto didático do professor e pelas demandas ou vicissitudes constitutivas da interação que ele estabelece com os alunos, o que nem uma política de normatização oficial pode prever de modo absoluto.

Nesta direção, o panorama apresentado até o momento nos leva a pensar sobre as articulações entre os campos da avaliação e da alfabetização, de modo a remontar o movimento tomado pela alfabetização conjugado à história da avaliação, torna-se possível identificar os motivos que levaram a sondagem a se transformar em um instrumento de destaque na avaliação da alfabetização. Como já mencionamos, frente ao elevado fracasso escolar, os métodos para alfabetizar passaram a ser vistos como insuficientes; movidos pelos conhecimentos disponibilizados pelas investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, iniciavam-se investimentos grandiosos na produção de uma nova didática da alfabetização. Neste processo de apropriação dos saberes oriundos das teorias pela política pública, constitui-se a escolarização do dispositivo de pesquisa *interrogatório*, instância em que este se transforma em instrumento de avaliação da aprendizagem amplamente nomeado *sondagem*.

Algumas das interpretações das proposições construtivistas sobre o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança quando transpostas para a escola possuem ações diretas sobre os alunos, uma vez que os resultados têm sido utilizados para: a) alocar alunos nas turmas ou mesmo nos subgrupos de alunos criados nas salas de aula; b) definir o planejamento dos professores; c) promover a hierarquização das aprendizagens e classificação dos alunos, ambos reconhecidos pelo nível de conhecimento sobre a escrita e d) definir um importante instrumento para a avaliar a aquisição da escrita.

Desta forma, encontramos uma série de documentos produzidos com a intenção de esclarecer, sob o ponto de vista da palavra oficial, os conhecimentos recém difundidos, bem

como transformar as “experimentações” em situações de avaliação e de intervenção do professor, ou seja, situações de ensino. Embora não proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a noção é tornada pública, em âmbito nacional, em documentos como os Parâmetros em Ação, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1999. Neste documento, a sondagem é apresentada e descrita da seguinte forma:

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não-alfabetizados têm sobre a escrita alfabética. É um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto. *A sondagem pode ser: uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno.* Por meio da sondagem podemos perceber se o aluno faz ou não relação entre fala e escrita e, se faz, de que tipo é a relação. É de grande valia, para o professor, realizar essas sondagens no decorrer do ano – no mínimo três vezes –, pois isso permite conhecer a evolução “histórica” da escrita dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem do sistema alfabético, que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro. Sugerimos uma sondagem que compreende uma relação de palavras e uma frase, considerando o seguinte:

- A relação de palavras deve-se iniciar com um polissílabo e acabar com um monossílabo.
- Não deve haver repetição de letras nas palavras.
- Não se deve ditar as palavras “silabando”.
- Cada palavra escrita deve ser imediatamente acompanhada da leitura do aluno.
- É importante que o professor registre a escrita e a leitura do aluno, bem como outras informações que julgue relevantes, em uma folha à parte.

Na elaboração da frase, deve-se utilizar pelo menos uma das palavras que pertencem à relação, para que se possa observar se há estabilidade na escrita.

Exemplificando:

ANIMAIS

mariposa, dinossauro, rinoceronte
formiga, esquilo, coelho
tigre, onça, urso
cão, rã

O tigre está na floresta.
A formiga picou o meu pé.

PARTES DO CORPO

sobrancelha
cabeça, barriga, orelha
perna, braço, dedo, unha
pé, mão
O menino machucou...

MATERIAL ESCOLAR

lapiseira
caderno, caneta, massinha
livro, lápis, papel
giz

Comprei um caderno na papelaria.

É fundamental que o professor faça um arquivo das produções mais significativas dos alunos no decorrer do ano, pois isso lhe dará a oportunidade – e também ao próprio aluno – de conhecer seu processo de evolução.

Quadro 2 – Apresentação da sondagem nos “Parâmetros em Ação” (BRASIL, 1999, p. 69-70, grifos nossos)

De forma semelhante ao texto de apresentação das orientações para a realização da sondagem na escola, localizada nos Parâmetros em Ação, encontra-se a definição da avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita nos materiais do “Programa Ler e Escrever”, divulgados no ano de 2006 no município de São Paulo. Assim sendo, para realizar a sondagem, os professores alfabetizadores tem à disposição encaminhamentos que se localizam nos três volumes dos documentos do *Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF)* (SME/DOT, 2006a, 2006b, 2006c), bem como nas *Orientações Curriculares da rede municipal de ensino de São Paulo* (SME/DOT, 2007).

Nestes materiais, encontramos além de expectativas para se alcançar ao longo do 1º ano, orientações voltadas ao planejamento do trabalho do professor, à avaliação das aprendizagens, à aplicação da sondagem pelo professor e outros encaminhamentos possíveis. No primeiro volume do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental*, localizamos a definição de sondagem prescrita da seguinte forma:

Uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.

Nessa proposta, sugerimos que sejam realizadas sondagens avaliativas logo no início do ano, em fevereiro, no começo de abril e no final de junho. Assim, ao longo do primeiro semestre letivo, será possível analisar o processo de alfabetização dos alunos em três momentos diferentes. Entretanto, para fazer uma avaliação mais global das aprendizagens da turma, é interessante recorrer a outros instrumentos – inclusive a observação diária dos alunos –, pois a atividade de sondagem representa uma espécie de retrato do processo do aluno naquele momento. E como esse processo é dinâmico e na maioria das vezes evolui muito rapidamente, pode acontecer de apenas alguns dias depois da sondagem os alunos terem avançado ainda mais.

Feitas essas observações iniciais, compartilhamos os critérios de definição das palavras que farão parte das atividades de sondagem deste semestre. São eles:

- As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita dessas palavras.

- A lista deve contemplar palavras que variam na quantidade de letras, abrangendo palavras monossílabas, dissílabas etc.
- O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e, por último, a monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado porque, no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do número mínimo de letras, poderão recusar-se a escrever caso tenham de começar pelo monossílabo.
- Evite palavras que repitam as vogais, pois isso também pode fazer com que as crianças entrem em conflito – por causa da hipótese da variedade – e também recusem-se a escrever.
- Após o ditado da lista, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista, para que se possa observar se os alunos voltam a escrever essa palavra de forma semelhante, ou seja, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase.

Quadro 3 – Apresentação da sondagem no “Programa Ler e Escrever” (SME/DOT, 2006, p.35-36, *grifos nossos*)

Quanto às modificações observadas entre os materiais publicados em um espaço de quase uma década, como aquelas disponíveis nos Parâmetros em Ação, podemos identificar diferenças principalmente no que se refere à simplificação da sondagem no “Programa Ler e Escrever”. Ao destacarmos essas alterações nos encaminhamentos previstos para a sondagem estamos tratando principalmente do incentivo, presente no material descrito acima, à realização da avaliação com base em uma lista de palavras que sigam certos critérios (como pertencer a um mesmo campo semântico), mas que não se articulam necessariamente ao trabalho desenvolvido na sala de aula, excluindo-se, desta forma, a gama de possibilidades de escrita outrora propostas nos Parâmetros em Ação, a saber: “a produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita”, em que a lista aparecia como uma sugestão. Assim, é comum verificar que professores seguem a prescrição sem se importar em contextualizar a lista de palavras que compõem o ditado diagnóstico. Vista sob esta ótica, a avaliação é encarada como uma atividade a parte do planejamento do professor ou mesmo de seu projeto didático.

Outro aspecto que vale destacar é a diferença entre o que proposto como uma diretriz curricular, como ocorre nos Parâmetros em Ação, daquilo que é proposto como forma de acompanhamento longitudinal como se encontra previsto no “Programa Ler e Escrever”, uma vez que o material do TOF é composto de três volumes¹¹. Enquanto o primeiro volume cuida de apresentar a sondagem e promover as ações a serem realizadas a partir dos dados obtidos

¹¹ Enquanto o volume 1 do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental* (SME/DOT, 2006a) traz orientações para os meses de fevereiro a abril, o volume 2 (SME/DOT, 2006b) apresenta encaminhamentos para os meses de maio a julho e, o volume 3 (SME/DOT, 2006c), por sua vez, trata das ações e expectativas para os terceiros e quartos bimestres do ano.

pela avaliação, o segundo e o terceiro volume a retomam com o intuito de esclarecer e certificar-se de que a sondagem estará presente bimestralmente na prática dos professores alfabetizadores. Articulada a esta proposta de encaminhamento longitudinal, são previstas ainda expectativas que contemplam os avanços das hipóteses almejados ao longo do ano, a saber: ao final do 1º. bimestre espera-se que os alunos escrevam silabicamente; ao final do 2º. bimestre espera-se que os alunos escrevam silabicamente utilizando o valor sonoro convencional das letras e, por fim, no mês de dezembro, espera-se que pelo menos 85% dos alunos escrevam alfabeticamente, à despeito do que se diz sobre a necessidade de considerar os avanços nas hipóteses, como se dispõe no quadro abaixo:

Sondagem do início do ano	Sondagem de setembro
Escrita pré-silábica com utilização de grafismos e outros símbolos ou letras.	Escrita silábica com valor sonoro; conhecimento de todas as letras do alfabeto e de sua forma gráfica.
Escrita silábica sem valor-sonoro convencional; conhecimento limitado das letras do alfabeto e de sua forma gráfica.	Escrita silábica com valor sonoro; conhecimento de todas as letras do alfabeto e de sua forma gráfica.
Escrita silábica com valor sonoro; conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica.	Escritas silábico-alfabéticas ou alfabéticas com a utilização de todas as letras do alfabeto.
Escrita silábico-alfabética estabelecendo relação entre fala e escrita e utilizando uma letra para cada sílaba e às vezes mais letras.	Escrita alfabética, ainda que não esteja atenta às convenções ortográficas da escrita.
Escrita alfabética, sem observar as convenções da escrita.	Escrita alfabética, observando algumas convenções da escrita.

Quadro 4 – Expectativas em relação à evolução das sondagens (SME/DOT, 2006c)

Poderíamos analisar esta intenção de acompanhar as aprendizagens como algo positivo se desconsiderássemos as metas traçadas, as intervenções dirigidas a quem não as alcança, bem como as prescrições contidas em tópicos como “as dicas para o encaminhamento da sondagem”, de caráter imperativo que se assemelham em sua forma ao gênero receita.

Dicas para o encaminhamento da sondagem

As sondagens deverão ser feitas no início das aulas (em fevereiro), início de abril, final de junho, ao final de setembro e ao final de novembro.

Faça a sondagem em um papel sem pauta. Isso é proposital, pois assim será possível observar o alinhamento e a direção da escrita dos alunos.

Se possível, faça a sondagem com poucos alunos por vez, deixando o restante da turma envolvido com outras atividades que não solicitem tanto sua presença (a cópia de uma cantiga, a produção de um desenho etc.). Se necessário, peça ajuda ao diretor ou a outra pessoa que possa lhe dar esse suporte.

Dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar.

Observe as reações dos alunos enquanto escrevem. Anote aquilo que eles falarem em voz alta, sobretudo o que eles pronunciarem de forma espontânea (não obrigue ninguém a falar nada).

Quando eles terminarem, peça para que eles leiam aquilo que escreveram. Anote em uma folha à parte como eles fazem essa leitura, se apontam com o dedinho cada uma das letras ou não, se associam aquilo que falam à escrita etc.

Faça um registro da relação entre a leitura e a escrita. Por exemplo, o aluno escreveu k B O e associou cada uma das sílabas dessa palavra a uma das letras que escreveu. Registre:

k	B	O
↓	↓	↓
(PRE)	(SUN)	(TO)

Pode acontecer que, para PRESUNTO, outro aluno registre BNTAGYTIOAMU (ou seja, utilize muitas e variadas letras, sem que seu critério de escolha dessas letras tenha alguma relação com a palavra falada). Nesse caso, se ele ler sem se deter em cada uma das letras, anote o sentido que ele usou nessa leitura. Por exemplo:

BNTAGYTIOAMU →

ATENÇÃO! Se algum aluno se recusar a escrever, ofereça-lhe **letras móveis**.

Quadro 5 - Orientações para o desenvolvimento da sondagem (adaptado de SME/DOT, 2006a, p.37)

Mencionados os ingredientes, orienta-se o período de execução em que a avaliação deve ocorrer ao longo do ano. Em seguida, fala-se de forma impositiva dos recursos materiais que devem ser utilizados (no caso, a folha sem pauta e também as letras móveis) e prescreve-se as ações, bem como a gestualidade do professor necessária para realizar o ditado das palavras, a observação, o registro e a intervenção.

Quanto à referência às fontes, o texto de orientação para a aplicação da sondagem leva em conta a teoria que a embasa, sem que necessariamente se faça menção dela. Algo que se observa, por exemplo, quando se ressalta que não deve haver repetição de sílabas na palavra ditada pelo professor, pois isto levaria ao confronto com a variedade de letras necessárias para escrever: no caso de uma criança que escreva silabicamente, esse fenômeno estaria em consonância com as categorias definidas como *hipótese da quantidade mínima de letras* e *hipótese da variedade de letras*¹², ambas descritas por Ferreiro & Teberosky (1999). Em outro

¹² A respeito destas “características formais que deve possuir um texto para permitir um ato de leitura”, Ferreiro & Teberosky (1999, p.47) notaram em suas pesquisas com as crianças que “para que um escrito ‘sirva para ler’, não basta que possua caracteres identificados como letras. É preciso uma certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, que, na maioria dos casos, situa-se em três”. Complementarmente ao critério da *quantidade suficiente de caracteres*, a hipótese da *variedade de caracteres* é definida da seguinte forma: “se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão [material utilizado na pesquisa] pode oportunizar um ato de leitura”.

momento, indicado no volume 3, há ainda a retomada de itens descritos pelas autoras em suas pesquisas, que devem ser observados pelos professores ao longo da sondagem, como destacamos a seguir.

O uso de letras e sua variedade

Quando trabalha individualmente, o aluno

- inclui letras e grafismos inventados;
- mistura letras e números;
- utiliza somente as letras do alfabeto.

O uso das letras do alfabeto

Se já utiliza somente letras do alfabeto, o aluno

- repete sempre as mesmas (por exemplo, as letras de seu nome);
- usa várias letras diferentes;
- conhece as letras e seus nomes, mesmo que não estabeleça relações com o som que elas produzem.

Quantidade de letras

Em relação ao número de letras que escreve, o aluno

- coloca letras aleatoriamente;
- utiliza a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas da palavra falada (hipótese silábica);
- acrescenta letras no final, mesmo quando consegue realizar a análise silábica;
- coloca a quantidade de letras necessária para escrever a palavra segundo o princípio alfabético.

Escolha das letras

Ao escolher que letras vai colocar, o aluno

- não se preocupa em associar um som para cada letra, sua escolha é aleatória;
- utiliza algumas letras de acordo com o som que identifica na palavra falada (às vezes, somente o som inicial);
- preocupa-se em escolher as letras de acordo com os diferentes sons que percebe na palavra falada, mas limita-se a usar as vogais (uma vogal para cada sílaba falada);
- preocupa-se em escolher as letras de acordo com os diferentes sons que percebe na palavra falada: coloca a vogal de uma sílaba e a consoante da seguinte. Não percebe que a maioria das sílabas se compõe de mais de uma letra;
- escolhe as letras adequadas para representar algumas sílabas, mas nas demais se contenta em incluir somente uma letra (hipótese silábico-alfabética);
- preocupa-se com uma análise mais precisa da pauta sonora e inclui as letras necessárias para representar cada sílaba (hipótese alfabética).

Quadro 6 - Critérios de análise da sondagem (adaptado de SME/DOT, 2006c, p.42-43)

Para que os professores possam analisar as escritas de seus alunos e, assim, reconhecer nas hipóteses das crianças avaliadas os critérios descritos acima, são prescritas nos materiais inclusive as perguntas que se deve fazer ao longo do desenvolvimento da sondagem e das

demais atividades escolares. Deste modo, localizamos perguntas como: *Quantas e quais letras? Com que letra começa? Com que letra termina?*

No que diz respeito à categorização das hipóteses, enquanto elemento que justifica este estudo e que se mostra saliente nos materiais, Emília Ferreiro (2001a, p. 9) destaca que:

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos **três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:**

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Em outro momento, Ferreiro (2001b, p.89), ao relatar o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no México entre os anos de 1980 e 1982, define *quatro sistemas ordenados de escrita*. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Os exemplos que acabamos de apresentar talvez hajam sensibilizado o leitor para o fato de que há uma ampla variedade também psicologicamente ordenada – dentro dos sistemas pré-silábicos de escrita. Se estamos considerando-as aqui como uma unidade, isso se deve a duas únicas razões. De um lado, queremos situar aquelas concepções que não procuram relacionar a representação escrita com a pauta sonora da palavra emitida (embora, eventualmente, possam estabelecer outras correspondências, como, por exemplo, entre o significado da palavra e a representação escrita ou entre algumas propriedades do referente e a representação da escrita). De outro lado, queremos situar todas as representações escritas que indicam um vínculo preciso com a pauta sonora da palavra. Contudo, precisamos diferenciar este último conjunto porque estamos concentrando-nos no desenvolvimento que ocorre na escola e, do ponto de vista escolar, não é a mesma coisa escrever em qualquer um desses três diferentes sistemas.

Sob a perspectiva do “Programa Ler e Escrever”, é possível verificar a retomada das categorias de análise das escritas infantis como definidas por Ferreiro & Teberosky, bem como o esclarecimento que se faz das habilidades que os alunos devem apresentar para serem identificados em algumas delas, de modo que os resultados da *sondagem* possam ser classificados com base nos seguintes períodos, denominados e descritos como a seguir:

Pré-silábico

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
2. Utiliza as letras para escrever
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade)

Silábico

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos
2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo)
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional
4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional

Silábico-alfabético

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras

Alfabético

1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita

Quadro 7 - Categorias de análise definidas para avaliar a aquisição do sistema de escrita estabelecidas pelo Programa Ler e Escrever (adaptado de SME/DOT, 2006, p.47)

São ainda sugeridos nos materiais, encaminhamentos como os que se seguem, que devem ser consolidados após a realização das sondagens.

1. De posse das sondagens realizadas e da comparação dos resultados, **identifique** os alunos que necessitam de mais ajuda.
2. **Organize** as duplas de modo que os dois parceiros estejam em momentos razoavelmente próximos em relação às hipóteses de escrita.
3. **Organize** a classe de modo a deixar os alunos que mais necessitam de ajuda mais próximos de você, de preferência nas fileiras da frente.
4. **Explique** a todos o que deve ser feito em cada atividade, mesmo naquelas complementares, propostas apenas para os alunos que já escrevem convencionalmente.
5. Após ter dado orientação para todos os alunos, **caminhe entre eles e observe seus trabalhos**, especialmente os daqueles que têm mais dificuldades.
6. Se tiver muitos alunos que dependem de sua ajuda, **acompanhe** algumas duplas num dia e outras no dia seguinte. Lembre-se de que é necessário planejar diariamente atividades dedicadas à reflexão sobre o sistema de escrita (de escrita ou de leitura pelo aluno), já que esta é uma das prioridades do 1º ano.

Quadro 8 - Encaminhamentos a serem realizados após a sondagem (SME/DOT, 2006c, p.68, grifos nossos)

Perante a reincidência prescritiva presentes nestes textos, marcados por nossos grifos, compete pensar na representação de professor alfabetizador que expressam esses materiais.

Não estaríamos aqui diante de um manual pedagógico¹³ ou mesmo de uma cartilha para alfabetizar professores na teoria construtivista? Nesse sentido, Kramer (1997) chama atenção para o risco dessa busca incessante pelo novo tomado como o melhor, ao mesmo tempo em que se faz a negação do velho e da experiência acumulada, uma vez que:

Corre-se atrás do melhor como se corre atrás do novo: o novo assunto, o novo método, a nova proposta, o novo currículo. Mas de que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente que passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega, a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno (Kramer, 1997, p. 20).

Para além da mera expressão de críticas negativas às práticas docentes ou mesmo aos materiais selecionados para alfabetizar, sejam eles considerados tradicionais ou inovadores, procuramos, assim, contrariando muito do que já foi feito até o presente momento, justamente discorrer sobre aquilo que sobrevive no interior de nossas escolas, imune às intenções de varredura por novas teorias, abarcando a complexidade de elementos que compõem uma escola e uma sala de aula em busca de promover análises significativas ao repensar das práticas de ensino.

Diante destes materiais, não nos parece suficiente apenas analisá-los isolando-os das práticas que o alteram de acordo com o saber que se pretende ensinar, pelo modo como o professor o seleciona, recorta, expõe e discute. Nesta direção, tão fundamental quanto compreender a distinção entre *saberes teóricos* e *saberes oficiais* é compreender como eles se reconfiguram como *saberes da/em prática* no trabalho da professora, tarefa do próximo capítulo deste estudo.

¹³ Nos referimos à noção de manual pedagógico de acordo com SILVA & CORREIA (2004), como aquele material que “ensina professores a ensinar”.

CAPÍTULO 2

Avaliação da aprendizagem na alfabetização e Trabalho docente

Em busca de elucidar as questões apresentadas no Capítulo 1, no que diz respeito à avaliação da alfabetização, recorreremos à investigação do trabalho desenvolvido pela professora alfabetizadora por entendermos, em consonância às teorias sobre o trabalho docente, que as ações do professor podem ser mais bem compreendidas quando refletimos sobre seu trabalho e seus desdobramentos.

Os pressupostos teóricos que compõem esta discussão são aqueles que consideram trabalho a partir da concepção marxista (TARDIF & LESSARD, 2005). Assumir esta compreensão implica pensar a ação docente como trabalho, quando admitimos que, apesar de suas nuances particulares, consiste na atuação sobre um objeto – pelo uso de instrumentos – que é também sujeito e reage à ação do trabalhador. Concebido desta forma, verificamos sua complexidade frente aos objetos de outro trabalhador, visto que “o objeto do trabalho docente são os processos psíquicos dos alunos; ou seja, aquilo sobre o que o professor trabalha são os modos de pensar, de falar e de agir, que ele deve transformar em função das finalidades definidas pelo sistema escolar” (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31).

Assim, enquanto um trabalhador como um marceneiro, para alcançar seu objetivo, a feitura de um móvel, se utiliza de instrumentos como a serra, o martelo e a chave de fenda transformando a madeira, matéria inerte, em um produto como um armário, para o trabalho docente pensaremos a seguinte estrutura: seu *objeto* são os modos de pensar, falar e agir dos alunos; seus *instrumentos* são signos ou sistemas semióticos que agem sobre os objetos; e, por fim, seu *produto* são os modos transformados de pensar, de falar e de agir dos alunos (ibidem, p.31). São também *objetos* do trabalho do professor, ainda que de outra ordem, os próprios objetos de ensino, ou seja, a gama de conhecimentos mobilizados em busca da aprendizagem dos alunos, os quais se diferem por serem objetos de ação direta, enquanto os primeiros só podem ser atingidos indiretamente.

O trabalho docente, contudo, apesar de se assemelhar a outros tipos de trabalho se distancia dos demais, de acordo com Tardif & Lessard (2005), por certas características que lhe são peculiares. A primeira delas diz respeito ao caráter interativo do trabalho docente, uma vez que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (ibidem, p.31). Diferentemente de agir sobre uma matéria inerte, o professor atua sobre seres

humanos com vontades e desejos próprios, semelhantes, portanto, ao do próprio professor, ou seja, do trabalhador. Neste sentido, a obrigatoriedade da escolarização das crianças pequenas, que por vezes não queriam estar na situação de alunos, faz com que o objeto do trabalho docente, nestas circunstâncias, possa vir a reagir de forma contrária ao que se espera.

Tardif & Lessard (2005) ainda destacam que o trabalho docente é um tipo de trabalho que exige gestão da coletividade. Ou seja, cabe ao professor gerir um grupo de alunos, os conhecimentos mobilizados e as aprendizagens.

Outra faceta do trabalho do professor que define sua distinção frente aos demais trabalhos diz respeito à separação do momento destinado a seu planejamento e à sua execução, embora sejam realizados pelo mesmo sujeito. Assim, enquanto a execução do trabalho docente ocorre no espaço da sala de aula, o planejamento prévio dos instrumentos e das tarefas ocorre fora deste espaço. Cabe destacar que muitas vezes este trabalho de planejamento é tão pouco valorizado quanto remunerado, mantendo-se como bandeira de luta, pelos sindicatos que agregam os docentes, a valorização desta faceta do trabalho do professor.

Para planejar seu trabalho, o professor é dotado de autonomia para construir seu projeto didático, ou seja, o caminho escolhido para que os alunos trilhem a partir das crenças e dos valores deste professor e desta escola em que está inserido. Entretanto, por mais que o grupo de professores dialogue e construa junto o projeto didático, é o professor sozinho quem vai executar o seu trabalho na sala de aula, o que faz do trabalho docente um trabalho com forte tendência ao isolamento e a solidão.

Destacar algumas das faces do trabalho docente leva-nos a refletir sobre o momento destinado à aplicação da sondagem como um período tenso, não só pelas circunstâncias em que ocorre, como já discutido no Capítulo 1, em que a professora, em geral, sozinha precisa entreter a turma com uma tarefa, ao mesmo tempo em que aplica a avaliação sobre o sistema de escrita a um aluno, ou seja, gere a coletividade frente à manutenção da interação bilateral, mas também quando concordamos com Amigues (2004, p. 42) que a “atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”.

Para atender a tais propósitos, o professor encontra em suas “ferramentas”, os instrumentos de ensino, e nas experiências vividas como aluno ou ainda como professor referências para elaborar seus modos de agir. Neste sentido, se faz fundamental pensar sobre os instrumentos e os modos de ensinar, categorias que descreveremos a seguir, quando empregados e mobilizados no caminho que se percorre em busca do objeto ensinado, ou seja,

“o que o professor constrói com seus alunos e que só emerge efetivamente na própria interação, ou como resultado dela” (AMIGUES, 2004, p.2-3).

2.1 Instrumentos de ensino e Gestos didáticos

Assim como a teoria do trabalho docente nos permite identificar semelhanças e características que o tornam compreensível como trabalho, Amigues (2004, p. 43) nos apresenta certos elementos que caracterizam o ofício docente, como “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”. Em outros termos, destacaremos nesta seção as ferramentas e a forma de lecionar do professor, a partir das categorias: *instrumentos de ensino e gestos didáticos ou profissionais* (AEBY DAGHÉ & DOLZ, 2007).

De acordo com Chevallard (1985), a ação de ensinar algo a alguém possui uma intencionalidade constitutiva e para que ela ocorra faz-se necessário que o professor atue neste processo didatizando os objetos de ensino.

L’enseignant en tant que travailleur est un agent de transformations afin de produire, à l’aide des outils sémiotiques, une série particulièrement complexe de fonctions psychiques comme l’écriture et la lecture, activités langagières hautement développées ; ou comme les modes de penser disciplinaires se manifestant par exemple dans des concepts scientifiques ; ou encore comme des formes élaborées d’expression artistiques ou artisanales¹⁴ (SCHNEUWLY, 2009b, p.31).

Como destacou Schneuwly (2000), essa mediação se materializa pelo uso de *instrumentos de ensino*, inspirados na percepção de Vygotsky, para quem a noção de instrumento consiste em um elemento localizado entre o trabalhador e seu objeto de trabalho favorecendo a transformação da natureza, sendo assim um objeto que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo.

¹⁴ “O professor, como trabalhador, é um agente de transformações visando a produzir, com o auxílio de instrumentos semióticos, uma série particularmente complexa de funções psíquicas como a escrita e a leitura, atividades linguageiras altamente desenvolvidas; ou como os modos de pensar disciplinares manifestos, por exemplo, nos conceitos científicos; ou ainda como formas elaboradas de expressão artísticas e artesanais”. (Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [uso restrito])

Na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado, pelo uso de instrumentos, o primeiro passa por um processo de *dupla semiotização*, que abrange outros dois processos denominados *presentificação* e *elementarização/topicalização*. O primeiro deles, a presentificação, consiste em tornar presente na cena didática o objeto de ensino a fim de que ocorra o seu encontro com o aluno. A elementarização, por sua vez, consiste em direcionar o aluno a certos elementos do objeto de ensino já presentificado.

Na esteira destes modos de conceber estes processos, Schneuwly (2009b) distingue três categorias de instrumentos didáticos:

A primeira categoria compreende os instrumentos constitutivos do ambiente institucional e material da escola, não sendo determinados por uma disciplina escolar em particular: o tempo e o espaço da sala de aula (incluindo o mobiliário), a lousa, o giz e a caneta-piloto, o retroprojetor e o projeto de slides (*datashow*), as fichas de exercícios, os livros, os cadernos, o computador etc.

As outras duas categorias de instrumentos didáticos vinculam-se ao funcionamento das disciplinas escolares. Trata-se de instrumentos que permitem a implementação dos dois processos anteriormente mencionados: a presentificação – encontro e a interação do aluno com o objeto de ensino – e a elementarização – o direcionamento da atenção do aluno para determinadas dimensões (elementos, pontos) constitutivas deste objeto.

Entre essas duas categorias, a primeira compreende instrumentos de ordem material, ou seja, o conjunto do material escolar: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, cadernos de exercícios, apostilas, textos xerocopiados etc. A segunda compreende o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o ensino, os modos com que ele é exposto verbalmente na aula, os modos com que se configura na interação entre professor e aluno – por exemplo, por meio do par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS e FERREIRA, 2011, p.3-4).

A descrição dos instrumentos de ensino nos leva a pensar nas ações do professor enquanto mediador de um processo de transição em que um *objeto de ensino* torna-se *objeto ensinado*. Essas ações correspondem aos chamados *gestos didáticos ou profissionais*. Sendo assim, por meio da análise da atuação docente, podemos compreender a maneira como o professor pensa e executa seu papel com o objetivo de ensinar. Deste modo,

Dégager puis décrire les gestes fondamentaux de la profession enseignante suppose donc une clarification des situations, des dispositifs et des activités scolaires dans lesquels ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte. Ils constituent le musée vivant des pratiques d'enseignement¹⁵ (SCHNEUWLY, 2009b, p.36).

¹⁵ “Identificar e, em seguida, descrever os gestos fundamentais da profissão docente supõe, portanto uma clarificação das situações, dos dispositivos e das atividades escolares nas quais eles ganham corpo, assim como dos instrumentos e procedimentos que permitem sua implementação. Os gestos constituem o museu vivo das práticas de ensino”. (Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [uso restrito])

Schneuwly (2009 apud Gomes-Santos e Ferreira, 2011, p.5) aprofunda a noção de gesto didático e os sintetiza em quatro gestos fundamentais, os quais se vinculam diretamente à construção dos objetos de ensino.

O primeiro deles o gesto de *implementar dispositivos didáticos* “implica mobilização de uma série de meios e de recursos para a instanciação do contexto (*milieu*) de ensino e para a criação das condições de ingresso do aluno na atividade escolar proposta” (op. cit.). Para exemplificar uma das facetas deste gesto, recorreremos às imagens da sala de alfabetização, as quais nos mostram uma série de recursos materiais elaborados pela professora da turma para que os alunos ingressem no “mundo da escrita e da leitura”.



Imagem 1 – Sala de aula

Na imagem 1, podemos observar a disposição das carteiras em duplas, os cartazes com parlendas conhecidas dos alunos pendurados nas paredes e, mais ao fundo, o “canto da leitura”, espécie de estante elaborada em tecido com bolsos que acondicionam os livros para leitura pelas crianças.



Imagem 2 – Quadro branco, cabeçalho, rotina e alfabeto

A imagem 2 apresenta o quadro branco em que fora afixado o cabeçalho anotado pela professora no papel pardo, a rotina das atividades a serem desenvolvidas no dia e o alfabeto ao alcance da visão de todos os alunos.

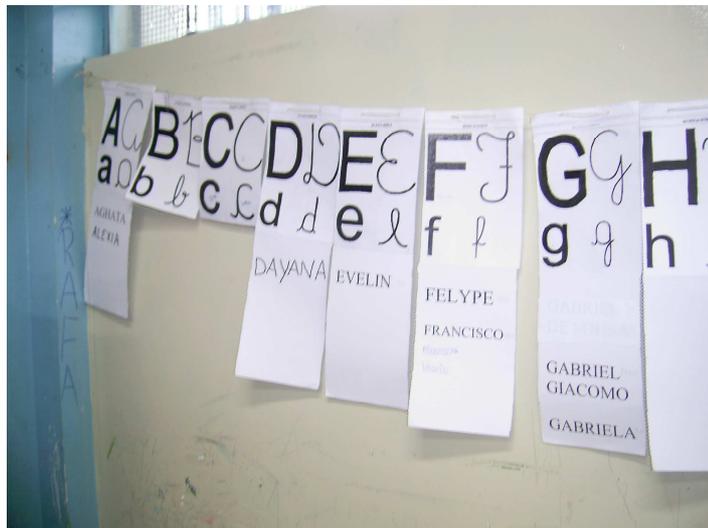


Imagem 3 – Alfabeto com nomes

Na imagem 3, verificamos a lista de nomes dos alunos, afixada com o propósito de que as crianças mantenham contato com a escrita de seu nome e de seus colegas de turma. No que se refere à acomodação de materiais como o alfabeto, o cartaz com a cabeçalho e a placa

dos nomes, a convocação destes instrumentos no espaço da sala de aula denotam os esforços da professora em criar um “ambiente alfabetizador”¹⁶.

A *regulação*, por sua vez, compreende a coleta de informações sobre a constituição e a transformação do objeto de ensino em objeto ensinado. Deste modo, o gesto de regular:

implica tomada de informações e interpretação dos efeitos da implementação dos dispositivos didáticos, com base na avaliação de obstáculos e dos aportes (saberes já apropriados) dos alunos no processo de construção do objeto. O gesto de regulação pode-se configurar como *regulação interna* – situada no início, durante ou ao final de um dispositivo didático, permitindo ajustes na sequência de ensino com base em movimentos de retorno aos dispositivos implementados – e como *regulação local* – situada durante a realização de uma atividade escolar, permitindo trocas interacionais do professor com um aluno em particular ou com o grupo e criando modos de se referir ao objeto de ensino comuns à turma (uma metalinguagem comum) (op. cit.).

A sondagem se materializa como regulação, da forma que veremos representada no episódio a seguir. Em seção posterior, trataremos mais especificamente deste gesto central ao presente estudo.

[1]

			Produção do aluno
00:01:03	P:	ó nós vamos escrever uma lista de animais tá bom Leandro?... então... escreve pra professora... LEopardo ((o aluno escreve L, O, P e TO))... agora deixa eu te perguntar uma coisinha... o lê de Leandro é só o ele?	
00:01:28	Le:	o ele e o e	
00:01:32	P:	e LEopardo e Leandro não começa igual?	
00:01:34	Le:	começa	
00:01:35	P:	ah... e que que tá faltando?	
00:01:36	Le:	o e	LEOPT (leopardo)
00:01:39	P:	ah... então arruma aqui ((o aluno troca a letra O pela letra E))	KMNEO (camelo)
00:01:49	Le:	eu posso fazer (inaudível) pa	ZBA (zebra)
00:01:52	P:	então faz direitinho le-o-par	BOI (boi)
00:02:01	Le:	do	
00:02:12	P:	tá bom... agora escreve CAmelo... vão sentar vocês duas ((dirigindo-se a duas alunas que caminham pela sala enquanto o aluno escreve as letras K, M, N e E))... termina com? como termina cameLO? ((o aluno completa com a letra O))... lê aqui pra mim apontando com o dedinho... lê apontando	KMNEO R FIO (O camelo é feio.)
00:02:54	Le:	ca-me-lo ((apontando para K, MNE e O))	
00:02:56	P:	pera lá... lê aqui pra mim ca-me-lo assim? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então... agora escreve ZE-bra	
00:03:10	Ka:	o prô o prô a Julyane pegou minha borracha	

¹⁶ Consideramos aqui "ambiente alfabetizador" aquele descrito e cunhado por Lerner (2000) enquanto espaço em que a cultura letrada se apresenta por meio de textos que circulam socialmente e ganham seu sentido pelo uso que se faz deles.

00:03:13	P:	ze-bra... de Brasil ((o aluno escreve Z, B e A))... assim já tá zê? tá? ((o aluno concordo gesticulando com a cabeça))... bra
00:03:28	A3:	a Julyane pegou a borracha da Kaylane
00:03:31	P:	lê Leandro... ah eu não quero saber disso agora... eu tô ocupada
00:03:35	Le:	ze-bra ((apontando para Z e BA))
00:03:37	P:	ah... muito bem... agora escreve boi bo-i... lê ((o aluno observa sua escrita da palavra boi: BO))... termina com o? termina com o que?
00:04:08	Le:	termina com I
	P:	e vai até aonde?
00:04:09	Le:	vai até o o
00:04:20	P:	tá certo agora? agora escreve... o-camelo-é-feio ((o aluno escreve: KMNEO R FIO)) lê
00:04:53	Le:	o camelo é feio ((apontando para KMNEO, R e FIO))
00:05:15	P:	já melhorou Leandro... tem que melhorar um pouquinho mais lembrar quais são as letrinhas que juntam tá... mais já melhorou bastante pode sentar

Para dar início a regulação, a professora apresenta ao aluno aquilo que ele deverá escrever: a lista de nomes de animais. A docente, então, dita a primeira palavra da lista (leopardo) e, por meio de perguntas acompanha a escrita da criança.

A *institucionalização* consiste no gesto de tornar um saber oficial. Assim sendo, este gesto:

implica a fixação de maneira explícita e convencional do *estatuto cognitivo* de um saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno utilizar este saber em circunstâncias novas e garantindo ao professor a possibilidade de exigí-lo como saber *oficial*, comum à turma; daí que a institucionalização “se dirige ao coletivo” e é legitimada pela “autoridade do professor ou de uma fonte externa reconhecida”. (op. cit.)

No caso da professora alfabetizadora, localizamos em um dos episódios a *institucionalização* da sílaba PA, apresentando aos alunos a formação desta unidade menor de que são compostas as palavras, a sílaba, retomando, ainda, a construção de palavras por meio de exemplos que localizou em um cartaz disposto na parede da sala de aula e no cabeçalho que construía diariamente com seus alunos.

[2]

00:00:26	P:	abril... A-B-R-I-L... de dois mil e dez... então ó... lembra quando a professora foi fazer a sondagem e falou assim pra vocês que vocês tem que começar a pensar as letrinhas que começam as palavras... as letrinhas que terminam as palavras né?... todas as palavrinhas que começar com PA igual padre paulo patrícia pato
----------	----	---

00:01:02	Pa:	minha mãe se chama patrícia
00:01:05	P:	é... panela
00:01:07	Fran:	o prô
00:01:07	P:	panela... todas elas que começarem com PA a gente pode escrever o p e o a porque o som do PA é o p e o a... então... qualquer palavra que a gente escrever... ó... parede que tem na música da dona aranha ó vou ali cantar ((dirigindo-se ao cartaz com a cantiga escrita em papel pardo exposto em uma das paredes da sala de aula))... A DONa aranha subiu pela parede... P-A... porque todas as palavrinhas que começarem com PA a gente vai usar o P e o A pra escrever... paulo pablo patrícia parede páscoa panela

Criar a memória didática, por sua vez, consiste na retomada ou antecipação pelo professor do que ocorreu ou irá ocorrer na sequência didática. É um gesto que insere o aluno ao mesmo tempo em que o ajuda a se localizar no processo de construção do objeto, proporcionando o encadeamento dos elementos estudados. Assim, costuma ser mobilizado por expressões como: “Vocês se lembram da aula passada?” ou ainda, “O que veremos nas próximas aulas”. Desta forma, entendemos que *criar a memória didática*:

implica a reconstituição, em uma matriz integral, dos diferentes elementos em que o objeto de ensino foi decomposto. Trata-se, assim, de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca restabelecer a totalidade do objeto, fragmentada pelo trabalho de ensino (op.cit.)

No excerto, a seguir, a professora retoma uma tarefa iniciada na aula anterior, em que aos alunos foi oportunizada a possibilidade de brincar de Passa Anel¹⁷ cantando a parlenda Dedo Mindinho, a qual na presente aula seria retomada em outra tarefa.

[3]

00:01:22	P:	a última atividade que nós fizemos foi essa daqui ó ((mostrando o livro)) do passa anel... que a gente foi recitando né?... a parlenda de passar aqui no cantinho... que até a professora Silvana brincou com a gente aqui embaixo ((ainda com o livro em mãos)) eu não vou entregar o livro pra todo mundo porque é só isso que a gente vai ler pra fazer a atividade... nós temos a parlenda DOS dedos... como que é a parlenda dos dedos?
00:01:56	P e AA:	((a professora e os alunos recitam a parlenda simultaneamente)) DEdo mindinho SEu vizinho PAI de todos FURa bolo MATA piolho

Entre os gestos apresentados, trataremos a seguir mais especificamente do *gesto de regulação*, gesto fundamental à problemática sobre a qual se intenciona aqui refletir.

¹⁷ *Passa anel* é uma brincadeira cantada que consiste em passar de mãos em mãos um anel escondendo-o entre as palmas das mãos unidas. Ao término da música, as crianças precisam descobrir com quem ficou o anel.

2.2 Gesto de regulação: regulações internas e locais

Para Schneuwly (2009b, p.38), “la réalisation d’un dispositif didactique implique une régulation continue assurant la construction et la transformation de l’objet enseigné”¹⁸. Neste sentido, a regulação das aprendizagens se materializa por meio da ação do professor, como gesto de regulação.

Le concept de régulation, issu des théories centrées sur les processus d’apprentissage (pour une synthèse voir Allal et Mottier Lopez, 2005), a été adapté à un cadre didactique où l’objet d’enseignement occupe une place prépondérante (Bain & Schneuwly, 1993). C’est sur cette base que nous concevons le geste de la régulation comme la prise d’information, l’interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l’avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l’objet enseigné dans une séquence d’enseignement. La régulation, basée sur des critères, implicites ou explicites, contribue de manière décisive à la construction de l’objet¹⁹ (SCHNEUWLY, 2009b, p.38).

Mobilizado pelo professor, este gesto didático desdobra-se em *regulações internas* e *regulações locais*. Cabe explicitar que, as regulações internas referem-se às estratégias utilizadas para se conhecer o que sabem os alunos sobre determinado objeto de ensino. Elas integram-se à sequência de ensino já em seu planejamento, ou seja, são previstas, do mesmo modo como são previstos os instrumentos que permitem sua operacionalização. Assim, podemos afirmar que as regulações internas são instrumentalizadas (*ouillées*), considerando como Jacquin (2010), que:

Il y a *régulation interne* lorsque les enseignants mettent en oeuvre des outils pour réguler Le processus d’apprentissage. L’analyse des régulations internes permet d’entrer, pour ainsi dire, dans les dispositifs didactiques et d’observer leur déroulement.²⁰

Nesta direção, além de ser um gesto didático importante na construção do objeto de ensino, Jacquin destaca que “les moments de régulations peuvent aussi avoir un rôle

¹⁸ “A realização de um dispositivo didático implica uma regulação contínua que informe sobre a construção e a transformação do objeto ensinado”. (Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [uso restrito])

¹⁹ “O conceito de regulação, advindo das teorias centradas nos processos de aprendizagem (para uma síntese, ver Allal e Mottier Lopez, 2005), foi adaptado a um quadro didático em que o objeto de ensino ocupa um lugar preponderante (Bain & Schneuwly, 1993). É sobre esta base que concebemos o gesto da regulação como tomada de informação, a interpretação e, o caso limite, a correção relativa à progressão do trabalho nos dispositivos didáticos em uso na construção do objeto ensinado em uma sequência de ensino. A regulação, baseada em critérios, implícitos ou explícitos, contribui de maneira decisiva para a construção do objeto”. (*op. cit.*, p.38)

²⁰ “Há *regulação interna* quando os professores implementam os instrumentos para regular o processo de aprendizagem. A análise das regulações internas permite introduzir, por assim dizer, nos dispositivos didáticos e observar seu desenvolvimento”. (JACQUIN, 2010, p. 159, *tradução sob nossa responsabilidade*)

d'accélérateur du processus d'enseignement"²¹, uma vez que o professor, ao regular as aprendizagens, pode oferecer aos alunos certos elementos ainda não "aprendidos".

A autora destaca que a regulação concentra-se em noções eleitas pelos professores como mais relevantes do ponto de vista da aprendizagem, visto que a estas o professor reserva um espaço mais amplo de exploração durante as aulas, ao mesmo tempo que sintetiza os aspectos já conhecidos pelos alunos, em um constante movimento de ir e vir. E, desta forma,

La regulation interne prépare un terrain plus ferme et plus propice pour l'évaluation sommative et la traduction de la production de textes en un note. La regulation interne se révélerait ici, comme nous l'avons suppose plus haut, en lien étroit avec l'évaluation sommative."²² (JACQUIN, 2010, p. 159)

Neste sentido, se, por um lado, a regulação interna serve de controle das aprendizagens já consolidadas, por outro parece bastante útil para identificar aspectos insatisfatórios, os quais serão importantes para as próximas produções dos alunos, visto que "les productions d'élèves sont au centre des apprentissages à la fois comme entraînement à la rédaction et comme support d'apprentissage de nouvelles notions ou de notions encore insuffisamment maîtrisées" (*op. cit.*, p.169)²³.

Jacquin, ao analisar as etapas de regulação nas sequências de ensino de produção de textos argumentativos em uma turma de francês, estabelece seis grupos, os quais sintetizam as ações de regulação do professor. São eles: a) avaliação formativa; b) transmissão ou o desenvolvimento de critérios de avaliação de uma produção textual; c) avaliação das produções dos alunos pelo professor em sala de aula; d) utilização de modelos de texto; e) avaliação dos textos pelos alunos; f) descrição das etapas para produzir um texto e utilização de contra exemplos.

Estas etapas consistem nos momentos observados pela pesquisadora em que o professor se utiliza da regulação na construção do objeto de ensino, neste caso específico, o texto argumentativo. Entre elas, pode-se perceber a ênfase numa concepção ampla de avaliação, não apenas situada ao final da sequência de ensino, mas sim localizada no início, no meio e ao final de seu desenvolvimento.

²¹ "Os momentos de regulação também podem ter um papel *acelerador* do processo de ensino". (*op. cit.*, p.167, *tradução sob nossa responsabilidade*)

²² "A regulação interna prepara um terreno mais fértil e mais propício para a avaliação somativa e a conversão da produção de textos em uma nota. A regulação interna revelar-se-ia, como nós anteriormente assumimos, em estreita relação com a avaliação somativa." (*op. cit.*, p.167, *tradução sob nossa responsabilidade*)

²³ "As produções dos alunos estão no centro de aprendizagem de novas noções ou de conceitos ainda insuficientemente apropriadas." (*op. cit.*, p.169, *tradução sob nossa responsabilidade*)

No que se refere às *regulações locais*, estas se diferem das regulações internas por não serem programadas e instrumentalizadas como as últimas. Ocorrem ao longo da interação face a face entre professor e alunos e, deste modo, contribuem para a construção do objeto de ensino em questão na sala de aula.

O quadro a seguir apresenta a definição e os elementos constitutivos dos dois tipos de regulação.

Regulação interna	Regulação local
São <i>internas</i> à sequência de ensino.	São <i>locais</i> às situações de ensino.
Incorporam-se ao projeto didático na forma de instrumentos de avaliação elaborados e previstos tanto para diagnosticar quanto para fazer progredir a aprendizagem.	Emergem nas interações entre professor e alunos, não sendo, portanto, precisamente previstas nem adquirindo um formato comum para o conjunto dos alunos.

Esta perspectiva nos leva a compreender a sondagem como *regulação interna*, dada sua periodicidade para ocorrer, seu planejamento e aplicação programados tanto pela SME/SP quanto pela professora. Neste sentido, entendemos que a sondagem é:

- a) *Instrumentalizada*: há uma lista sugerida de palavras presente nos manuais;
- b) *Prevista*: encontram-se nos manuais sugestões para os meses do ano letivo em que a sondagem pode ocorrer;
- c) *Função de diagnóstico e progressão da aprendizagem*: as sondagens possuem dupla função – servem tanto para diagnosticar os estágios de desenvolvimento da criança, quanto para atuar na progressão da aprendizagem.

No que se refere à *regulação local*, pudemos verificar a manifestação deste gesto quando a professora alfabetizadora realizou uma atividade de leitura compartilhada de um texto sobre animais. Apesar de não prevista, a regulação emergiu da interação com os alunos. Assim, no momento destinado à leitura de um texto de abertura de uma sequência de ensino denominada “Esses bichos curiosos”, que poderia ter sido realizada pela própria professora, a docente opta pela regulação procedendo inclusive por meio de perguntas e respostas de modo semelhante à regulação pela sondagem.

[4]

00:02:02	P:	Francisco ó ((faz um gesto de silêncio para aluno que já lê)) quietinho por enquanto tá?... aqui nas letras verdes Joas começa com você... o que que tá escrito na primeira palavrinha verde? ((a professora aponta para a primeira
----------	----	---

		palavra do subtítulo do texto denominado: Para começo de conversa))
00:02:10	Jo:	não sei
00:02:12	P:	sabe sim
00:02:13	Fe:	eu sei PRO
00:02:14	P:	Joas... ELE vai tentar primeiro... vai Joas como que é P com A?
00:02:22	Jo:	PA
00:02:24	P:	PA?
00:02:26	A:	nana
00:02:28	P:	o que?
00:02:29	A:	PA-tu
00:02:32	Jo:	para
00:02:33	P:	para... isso mesmo... como que a gente escreve PARA casa? só que aqui não é para casa... é para o que Felype?

Localizamos, portanto, no trabalho da professora alfabetizadora a presença dos dois desdobramentos da regulação. Seja ela interna ou local, a regulação nesta turma de alfabetização é elemento importante para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, como será descrito e analisado nos próximos capítulos, em que buscaremos compreender os significados que a sondagem e sua aplicação assumem no trabalho de uma alfabetizadora da escola pública da cidade de São Paulo. E, para dar significado a estas manifestações nas circunstâncias em que ocorrem, dedicaremos nossa atenção, no próximo capítulo, à contextualização da pesquisa e da geração de dados.

CAPÍTULO 3

O contexto da pesquisa e a geração dos dados

Neste capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, será apresentado o contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa, bem como o processo de coleta de dados. Deste modo, para contextualizar o ambiente eleito para este estudo, serão descritos: a comunidade, a escola, a professora e os alunos selecionados para participar da pesquisa, para que se possa compreender e justificar as escolhas realizadas. Por fim, trataremos do processo de coleta dos dados e faremos a apresentação do *corpus*, o qual será descrito e analisado em capítulo posterior.

3.1 A comunidade

O bairro Jardim Nordeste localiza-se na zona leste do município de São Paulo. Pertencente à subprefeitura do tradicional bairro da Penha e situado no distrito de Artur Alvim, na periferia da metrópole, o bairro possui um bom centro comercial, com mercados, padarias, açougues, lojas, feiras livres, uma unidade básica de saúde, escolas e creches públicas. Seguindo a tendência de desenvolvimento e de acesso a serviços em uma cidade como São Paulo, com grande extensão territorial, ao morador do Jardim Nordeste não se faz necessário deslocar-se muito para acessar os principais serviços e resolver muitas de suas necessidades. Sua proximidade a bairros maiores como a Vila Ré e Artur Alvim, favorecem o acesso dos moradores a bancos, lojas de roupas e eletrodomésticos de marcas populares, farmácias, hipermercados, entre outros.

Nas imediações do Jardim Nordeste ainda se encontram as estações de metrô Patriarca e Artur Alvim, as quais facilitam o deslocamento dos moradores ao centro e a outras regiões da cidade, o mesmo se faz também pelo terminal de ônibus Antônio Estevão Carvalho, conhecido como terminal AE Carvalho.

No bairro, entretanto, as opções de cultura e lazer restringem-se a igrejas evangélicas e católicas, associações de moradores e ONGs. Com exceção dos espaços de leitura existentes nas escolas, o Jardim Nordeste não conta com bibliotecas públicas. Pode-se considerar que o

grau de letramento da comunidade é baixo, visto que acessam poucos textos escritos para além dos escritos religiosos, dos jornais e das revistas mais populares, dos letreiros e das placas de informação.

No que diz respeito às ocupações dos pais e responsáveis pelos alunos são as mais variadas. Encontramos na comunidade mulheres que se dedicam às tarefas do lar, que trabalham como faxineiras e babás em diversas casas, outras que atuam no setor de serviços como operadoras de telemarketing ou vendedoras em lojas. Dentre os homens, há um número expressivo daqueles que se dedicam ao trabalho autônomo, como pedreiros, mecânicos e motoboys.

3.2 A escola

Em busca de atender aos objetivos elencados para a elucidação do problema de pesquisa, a escolha da escola onde se realizou a pesquisa de campo deu-se de maneira cuidadosa. Como o estudo se norteia nas práticas empreendidas a partir das diretrizes do “Programa Ler e Escrever”, era necessário encontrar uma escola, no município de São Paulo, que atendesse às expectativas da pesquisa: não bastava apenas que o programa existisse na escola, mas que fosse assumido pelo corpo de professores. Desta forma, foi em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) situada na zona leste da cidade que encontramos a professora que atendia ao perfil almejado.

A EMEF, localizada no bairro Jardim Nordeste, possui 1036 alunos matriculados nos dois períodos de funcionamento, sendo que pela manhã estudam os alunos do Ensino Fundamental I (do 1º. a 4º. ano) e no período da tarde, frequentam a escola os alunos do Ensino Fundamental II (do 5º. ao 8º. ano).

A estrutura do prédio se aproxima das demais escolas municipais de ensino fundamental da região. Nela existem 18 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática e duas quadras esportivas, além de dois grandes pátios onde os alunos realizam as refeições e permanecem no momento destinado ao lanche.

O diferencial da escola se dá pela oferta aos alunos de projetos extracurriculares como a Academia Estudantil de Letras (AEL) e o projeto de Bandas e Fanfarras, ambos favorecidos pelo engajamento de professores da escola na oferta destes projetos.

3.3 O Programa Ler e Escrever

Na esteira do movimento de renovação teórica que inspira novas propostas pedagógicas, como mencionamos no Capítulo I, as defasagens apontadas pelos indicadores de avaliação educacional, com relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita dos alunos emergentes do ensino fundamental, revelam a necessidade de rever as práticas docentes e os instrumentos didáticos na rede municipal de ensino de São Paulo. Neste contexto, uma nova proposta pedagógica é delineada, no ano de 2005, pela SME/SP.

A urgência em alterar o quadro situacional apresentado, resultou na elaboração e implementação do “Programa Ler e Escrever”, naquele mesmo ano. A implantação deste programa possibilitou uma série de ações, como: a) a formação de professores e coordenadores pedagógicos para a reflexão sobre as questões da alfabetização; b) a produção de materiais tanto para o planejamento do trabalho do professor, como o *Guia de planejamento e orientação didática para professores do Ciclo I* e as *Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem Ciclo I*, como também materiais consumíveis aos alunos, como os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*; c) a avaliação e o acompanhamento dos resultados de aprendizagens, por meio das avaliações diagnósticas (sondagens) articuladas às avaliações externas, como a *Prova São Paulo*, a *Prova da Cidade*, a *Prova Brasil* e a *Provinha Brasil*²⁴ e d) a contratação de alunos pesquisadores, estudantes universitários de Pedagogia ou Letras, que acompanham e auxiliam o trabalho do professor do 1º ano.

O programa, que deve servir de elo para “universalizar [à] toda a Rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita” (SME/DOT, 2007, p.12), contempla uma série de projetos voltados especificamente a atender as insuficiências verificadas no ensino público municipal. São eles: *Toda Força ao 1º Ano (TOF)*, *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e *Ler e Escrever em Todas as Áreas no Ciclo II*.

²⁴A *Prova São Paulo* é um dos instrumentos que compõe o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e consiste numa avaliação externa e de larga escala. A *Prova da Cidade* é uma prova padronizada, com caráter externo e de larga escala da rede municipal de São Paulo, cuja elaboração, aplicação, correção e intervenção são realizadas por professores e gestores, ou seja, foi criada com o intuito de que seus resultados servissem de norte para o replanejamento dos professores. A *Prova Brasil* é elaborada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Participam desta avaliação todos os estudantes da rede pública urbana de ensino do país, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo, o que possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico que permite conhecer os avanços nas aprendizagens das crianças avaliadas no que se refere principalmente à leitura.

O principal diferencial do projeto *Toda força ao 1º ano - TOF* é a presença de um aluno-pesquisador em sala de aula, estudante universitário de Pedagogia ou Letras, que possui a função de acompanhar e auxiliar o trabalho do professor do 1º.ano. Esses “estagiários” colaboram com o professor alfabetizador na elaboração dos diagnósticos dos alunos, no planejamento de atividades complementares de leitura e escrita e na execução das demais atividades. Como ficam, em geral, mais próximos dos alunos, visto que figuram como coadjuvantes na sala de aula, os alunos pesquisadores são bastante solicitados pelas crianças como mais um adulto a quem recorrer para superar os obstáculos encontrados na alfabetização. Do mesmo modo, para os estudantes, a experiência de acompanhar o trabalho do professor alfabetizador é um laboratório rico no caminho para se tornar um futuro professor.

A formação dos alunos-pesquisadores, contudo, diferentemente da formação dos professores, não é de responsabilidade da SME/SP, mas sim da universidade em que estudam, o que faz com que certas vezes não exista a sintonia necessária entre a formação que recebem e as propostas pedagógicas da SME/SP. Verifica-se ainda outros fatores de tensão que se manifestam a partir da não aceitação por parte de alguns professores titulares das turmas de 1º.ano deste tipo de ajuda por compreenderem a atuação do aluno-pesquisador na sala de aula não como um apoio, mas sim como um sujeito que irá fiscalizar a prática docente.

O *Projeto intensivo no Ciclo I – PIC*, por sua vez, consiste na formação de turmas com número reduzido de alunos, formados por agrupamentos de máximo vinte alunos retidos no 4º. ano. No ano de 2008, o PIC foi ampliado para alunos que tenham chegado ao 3º ano do ensino fundamental sem o domínio sobre o sistema alfabético de escrita. O professor desta turma trabalha primordialmente para atingir o grande objetivo de promover a alfabetização plena no ensino fundamental I, não extrapolando, portanto, as barreiras de ingresso no ensino fundamental II.

E, por fim, o projeto *Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II* prevê que professores de todas as áreas trabalhem com as práticas de leitura e escrita. Nesta etapa, há investimentos em Projetos de recuperação paralela e apoio extraclasse, para que o aluno prossiga adquirindo habilidades em leitura e escrita e se torne um leitor e escritor competente e autônomo.

O segmento do “Programa Ler e Escrever”, que aqui nos interessa destacar, é o *Projeto Toda Força ao 1º. ano do Ciclo I - TOF*, o qual prevê ações particulares para a alfabetização no 1º. ano do Ensino Fundamental I. Nesta fase do programa, as *sondagens* são apontadas como instrumento essencial para avaliar a alfabetização, de maneira que, busca-se,

por meio desse mecanismo identificar entre os “sistemas ordenados de escrita”, “as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral” (SME/DOT, 2006a: 35), podendo servir de recurso ao trabalho e intervenção do professor, visto que a avaliação na escola municipal é concebida como prática de investigação, prevista nas Orientações Curriculares da rede municipal de ensino de São Paulo (2007, p.135):

A avaliação deve funcionar como procedimento de investigação de que o professor lança mão para acompanhar o processo de aprendizagem da turma com a finalidade de, durante o processo - e não apenas ao final dele - saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes apresentam e direcionar suas intervenções de modo a dar respostas eficientes às questões que surgem.

A opção por tal instrumento de avaliação se justifica pela própria concepção de alfabetização que permeia as propostas para a rede municipal de ensino, as quais se fundamentam, como aponta Weisz (2001), uma das responsáveis pela formatação e implementação do programa, nos pressupostos do *construtivismo interacionista* de Piaget e na *teoria da psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Frente à implantação de uma política pública, avaliar seus resultados surge como uma necessidade preeminente. Seguindo o movimento iniciado nos anos 1990, em que a avaliação ganha destaque principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 e da criação pelo governo federal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, o município de São Paulo consolida no ano de 2007 a *Prova São Paulo*. Seguindo os critérios do SAEB, esta avaliação se destina a todos os alunos do ensino fundamental I a partir do 2º ano (tendo como referência o ensino fundamental de 9 anos), bem como a todos os alunos de ensino fundamental II.

No que se refere à alfabetização, para além das avaliações externas aplicadas em larga escala, trataremos do caráter representativo atribuído às sondagens, por passarem a ser exigidas após a implementação do “Programa Ler e Escrever”. Na rede municipal de ensino de São Paulo, é solicitado aos professores dos 1º. aos 4º. anos que realizem bimestralmente a *sondagem* e enviem os resultados tabulados em planilhas às Diretorias de Ensino para apreciação. Desta forma, os dados provenientes desse instrumento de avaliação servem tanto a professores como a órgãos administrativos.

3.4 A professora

A professora Mariana²⁵, 34 anos, regente da turma selecionada para o estudo, é licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, possui dez anos de docência no município de São Paulo, somados a oito anos concomitantes lecionando em uma escola particular. Detentora de cargo efetivo de professora de educação infantil e ensino fundamental I, Mariana há quatro anos leciona nessa EMEF, sendo que esta foi a primeira vez que lhe foi atribuída uma turma de 1º. ano nesta escola. Anteriormente à remoção, contudo, lecionou em turmas de 1º. ano durante seis anos.

Em sua trajetória docente, a professora participou de cursos de formação em alfabetização, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e se mantém atenta aos cursos de formação de professores em língua portuguesa oferecidos pela DRE. Durante o processo de coleta dos dados, Mariana participava do curso de formação de professores à distancia denominado “A criança de 6 anos no ensino fundamental”, de matrícula obrigatório aos professores do 1º. ano. Por conta desta formação, muitas das atividades em sala de aula foram aplicadas e fotografadas pela professora, transformando-se em material para reflexão como tarefa do curso de formação.

O contato entre a professora e a pesquisadora não existia até a chegada a campo. Após a entrada da pesquisadora na escola, a coordenadora pedagógica sugeriu que fossem observadas as aulas das professoras do 1º ano, para que se pudesse proceder com a escolha da professora que seria sujeito da pesquisa. Durante o acompanhamento do trabalho das professoras dos 1º. anos, foi possível perceber o engajamento e disposição da professora Mariana em alfabetizar, preocupando-se em atualizar-se e em estar em conformidade com as diretrizes e determinações da SME/SP. Assim, desde o início das observações das aulas, a professora Mariana mostrou-se bastante solícita em participar da pesquisa, abrindo o espaço de sua sala a esta investigação.

A pesquisadora, portanto, buscou assumir um papel de observadora participante. Frequentando a escola do final do mês de abril de 2010 ao início do mês de setembro do mesmo, quase diariamente, salvo interrupção no mês de agosto, a pesquisadora acompanhou as atividades diárias e permanentes e discutiu com a professora, os resultados obtidos, as ações tomadas, entre outros aspectos do cotidiano escolar.

²⁵ Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram preservados de maneira que se faz aqui uso de pseudônimos.

3.5 A turma

No ano de 2010, nesta escola e em toda a rede municipal, o até então projeto de ensino fundamental de nove anos foi consolidado. Esta turma, portanto, é a primeira turma dentro deste novo formato de escolarização ampliada. É importante ressaltar que o trabalho da professora nesta turma além de ser supervisionado pela Coordenadora Pedagógica da escola, era acompanhado pela formadora do curso de formação obrigatório oferecido pela SME/SP denominado "A criança de 6 anos no Ensino Fundamental" através dos relatos e registros realizados em cumprimento às exigências do curso.

A vinda de crianças menores para o ensino fundamental, exigiu que novas ações passassem a integrar a rotina dos 1º. anos. Nesta escola, às sextas-feiras, eram oferecidos às crianças jogos e brinquedos disponibilizados em cantinhos, retomando atividades próprias da educação infantil, que valorizam o brincar como forma de aprendizagem, com a intenção de tornar a passagem de um nível de ensino a outro de forma mais natural.

Neste contexto, a turma selecionada para o estudo foi um 1º. ano regular composto de 25 alunos, com idades entre seis e sete anos. Os alunos freqüentavam a escola das 07h00min às 12h00min, sendo dividido este tempo em seis aulas. A turma contava ainda com o apoio de uma aluna-pesquisadora do curso de Letras, Clara, que auxiliava a professora e os alunos das 07h00min às 11h00min. Além das aulas com a professora titular da sala, os alunos possuíam aulas de Sala de Leitura, Sala de Informática, Artes e Educação Física, com professores especialistas de cada área do conhecimento.

As crianças encontravam-se na idade correta e haviam frequentado a educação infantil em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) ou CEI (Centro de Educação Infantil) localizadas nas imediações. No momento de minha imersão em campo, os alunos apresentavam hipóteses sobre o sistema de escrita em sua maioria não-alfabéticas, com excessão de dois alunos que já se sabiam ler e escrever.

Pode-se dizer que os alunos rapidamente se adaptaram à presença da pesquisadora, inclusive solicitando certas vezes seu auxílio na resolução de atividades, principalmente, nas ocasiões em que a aluna-pesquisadora não esteve presente.

No que se refere ao perfil social e econômico, estes alunos eram filhos de famílias em sua maioria numerosas, estruturadas de formas diversas: alguns viviam com pai e mãe ou apenas um destes, outros apenas com os avós, outros ainda viviam apenas com algum tipo de parente, como tios. Fato que não impedia a participação dos responsáveis na vida escolar dos

alunos, costumeiramente convocados a participar de reuniões e festas, como foi possível conferir quando à época da Festa Junina, houve boa aderência das crianças em participar de uma gincana ao longo do mês de junho que consistia em vir para a escola trajando certos adereços que valeriam uma pontuação.

3.6 O corpus

Para tal reflexão, nos debruçamos aqui sobre um conjunto de aproximadamente trinta e seis horas de gravações em áudio, realizadas em sala de aula, no período que compreende os meses de abril a setembro de 2010, de situações de ensino e avaliação em que professora e aluno interagem face a face, articulados a momentos em que a professora se dirige ao grupo de alunos. Posteriormente, apenas parte destes dados foi submetida à transcrição, a saber, aqueles que interessavam à análise proposta e apresentada aqui. Deste modo, compõem o *corpus* eleito para a análise a transcrição das gravações de três eventos de sondagem realizados, respectivamente, nos dias vinte e três de abril, nove e dez de junho e 8 de setembro do ano de 2010, com duração de 1 hora 23 minutos e 19 segundos.

Cabe ressaltar que não foram realizadas observações diárias, de modo que algumas observações ocorreram de forma sequencial, outras não. Esta opção se deve ao fato da professora ser polivalente, ou seja, ser responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo do 1º ano. Assim, procuramos observar e registrar principalmente as aulas em que haviam objetos de linguagem em estudo.

Somam-se a este material, registros em caderno de campo que se propõem reconstituir eventos não gravados ou mesmo impossíveis de serem captados apenas pelo áudio (como ocorre com os gestos e certas reações dos sujeitos) com vistas a refinar os dados gerados para posteriores reflexões. Para as gravações optou-se por utilizar um gravador de voz digital (mp3) e por transcrevê-las conforme as regras de transcrição previstas pelo projeto NURC/SP²⁶.

Para proceder à organização do *corpus*, utilizamo-nos das noções de *evento* e *episódio*. A atividade de regulação prevista e aplicada com o conjunto de alunos da turma de 1º. ano é

²⁶ NURC/SP é o *Projeto: Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo* desenvolvido na FFLCH/USP. Para as transcrições utilizamos as seguintes normas: professora (P); aluno não identificado (A); alunos (AA); pausas (...); entonação ascendente (?); entonação enfática (maiúscula); aspas (leitura de textos durante a gravação); silabação (-); fala incompreensível (inaudível); comentário da analista (()).

considerada *evento de sondagem*. Assim, foram acompanhados cinco eventos de sondagem, dos quais três eventos foram documentados e, posteriormente, selecionados para compor o *corpus* da pesquisa. No que se refere aos *episódios de sondagem*, consideramos o desenvolvimento da avaliação diagnóstica com cada um dos alunos da turma. Deste modo, de um total de vinte episódios documentados, foram eleitos sete que se mostraram mais representativos para as discussões propostas. Apresentamos a seguir o quadro geral dos dados:

Eventos de sondagem	Episódios documentados (duração da gravação)	Episódios submetidos à análise
1º Evento de sondagem 23/04/2010	E1 (00:14:10) E2 (00:06:30) E3 (00:07:48) E4 (00:10:36)	E1 E2 E4
2º Evento de sondagem 09/06/2010 e 10/06/2010	E5 (00:09:16) E6 (00:18:15) E7 (00:09:53) E8 (00:08:17) E9 (00:06:52) E10 (00:04:58) E11 (00:05:41) E12 (00:08:14) E13 (00:07:18) E14 (00:09:55) E15 (00:11:04) E16 (00:22:45) E17 (00:06:08) E18 (00:09:14)	E6 E11 E16
3º Evento de sondagem 08/09/2010	E19 (00:05:22) E20 (00:06:58)	E19

Quadro 9 - Dados que compõem o *corpus* da pesquisa

Delimitada a organização do corpus, apresentaremos, na seção seguinte, a abordagem eleita para tratar e analisar os dados selecionados.

3.7 Tratamento dos dados e Dispositivos analíticos

A investigação aqui proposta se localiza entre os estudos em educação que seguem uma abordagem qualitativa. Como definida por Severino (2007), este tipo de abordagem valoriza a compreensão dos fenômenos, para além da mera descrição, em busca de sua

totalidade. Outro aspecto essencial da opção por uma abordagem qualitativa destacado por Lüdke & André (1986), diz respeito ao lugar onde o problema identificado ocorre, visto que neste tipo de pesquisa, o ambiente natural constitui a fonte direta de dados. Desta forma, posto que, o que define a modalidade de pesquisa é exatamente o lugar onde os dados serão gerados para análise e interpretação, a pesquisa proposta se configura como supõe Severino (2007), em *pesquisa de campo*. Esta modalidade de pesquisa pressupõe que o objeto investigado seja observado da maneira como e sob as circunstâncias que ocorre.

A escolha por uma abordagem qualitativa de caráter *etnográfico*²⁷, no desenvolvimento desta pesquisa, torna possível o contato direto enquanto pesquisadora com a situação e os sujeitos selecionados. Esta eleição possibilitou produzir dados significativos, principalmente com base na observação, permitindo transitar constantemente entre observação e análise. Desta forma, o trajeto delineado permitiu maior proximidade com a perspectiva desses sujeitos em relação a suas experiências e ao significado que atribuem ao contexto em que atuam e às suas próprias ações. Sendo assim, a observação da prática docente da professora alfabetizadora se deu por meio de acompanhamento contínuo configurado em observação-participante, nos momentos em que houve possibilidade de intervenção da pesquisadora, de turma do 1º. ano, primordialmente, em momentos avaliativos e de intervenção do professor.

Os dados gerados na investigação serão descritos e analisados com base em dois dispositivos analíticos. O primeiro deles, de natureza didática, consiste na definição da sondagem como instauração do *gesto didático de regulação*, como já apresentado no Capítulo 2. O segundo, de natureza textual-interacional, baseia-se na unidade dialógica *pergunta-resposta* estruturante da (e estruturada na) interação entre professora e alunos durante a aplicação da sondagem.

Para tanto, nos valem da noção de *tópico discursivo* segundo Jubran (2006), a qual pode ser definida como:

uma unidade discursiva, que compreende um fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema, com extensões variadas, “que vão desde o âmbito do enunciado, correspondendo aproximadamente ao conceito de período, do ponto de vista sintático, até um âmbito mais abrangente envolvendo porções maiores do texto” (KOCH et all, 1990, p. 146 apud JUBRAN, 2006, p.33).

²⁷ Cabe destacar que não classificamos esta pesquisa como etnográfica, devido ao período e a intensidade de sua duração. Contudo, vimos na etnografia (Geertz, 1989) importante inspiração do mesmo modo como considera André (2002), ou seja, como “uma adaptação da etnografia à educação”.

Jubran destaca duas propriedades que determinam a noção de tópico: a *centração* e a *organicidade*. No que diz respeito à primeira delas, "o tópico é tomado no sentido geral de 'acerca de' que se fala, isto é, 'um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem' (JUBRAN, URBANO et al. 1992, pp. 361-362; JUBRAN 2006, pp.91-92 apud JUBRAN, 2006, p.35).

A segunda propriedade tópica, denominada *organicidade*, é conceituada por Jubran como a organização tópica da conversação. Esta propriedade consiste na “estruturação global de um texto conversacional”, sendo assim

manifestada por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, vertical, conforme as dependências de super ou subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência com que são tratados na interlocução; no plano linear, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos na linha do discurso, enfatiza, com muita propriedade, as relações intertópicas. (JUBRAN, 2006, p. 36).

Deste modo, considerar os modos como se manifesta o conteúdo da interação, bem como a forma com que se estruturam os tópicos no par-dialógico pergunta-resposta, faz-se indispensável para procedermos com a descrição e a análise de episódios de regulação interna em interações face a face pela sondagem, que se fará presente no Capítulo 4.

CAPÍTULO 4

A sondagem no trabalho docente

Neste capítulo, serão descritos e analisados os dados obtidos a partir da observação do trabalho da professora, sobretudo no que se refere à realização da sondagem. Para tanto, adotaremos uma dupla perspectiva com relação aos dados, com base complementarmente em sua dimensão didática e textual-interacional. Do ponto de vista didático, a sondagem será abordada como *gesto de regulação*. Do ponto de vista textual-interacional, sua descrição e análise serão feitas com base na unidade dialógica *pergunta-resposta*.

Buscaremos refletir sobre como a intencionalidade didática do trabalho de ensino (e, especificamente, de regulação da aprendizagem) interfere no modo como os sujeitos interagem (constroem interativamente a linguagem) e, inversa e complementarmente, como o modo com que interagem vai construindo, passo a passo, a escrita como objeto de ensino e de aprendizagem e, associado a isso, uma concepção sobre o que é alfabetização, o que é escola e o que é linguagem.

4.1 Contextualizando os episódios de sondagem

Para que o leitor possa compreender como a sondagem ocorre na sala de aula, descreveremos, a seguir, três dos cinco eventos destinados à sondagem da aquisição do sistema de escrita ocorridos na turma de alfabetização acompanhada.

O primeiro evento de sondagem, observado na investigação que aqui se apresenta, deu-se já na primeira semana de minha imersão em campo, no mês de abril de 2010, ao final do 1º bimestre letivo. Antes da realização da sondagem, a professora inicialmente acolheu os alunos em sala de aula, agrupando as carteiras de modo que eles se sentassem em duplas; fez uma oração; realizou o *gesto de regulação* ao corrigir a lição de casa nos cadernos; verificou quem estava presente fazendo a chamada dos alunos; anotou o dia no calendário exposto na parede da sala e deu continuidade à leitura do livro “É proibido miar” de Pedro Bandeira.

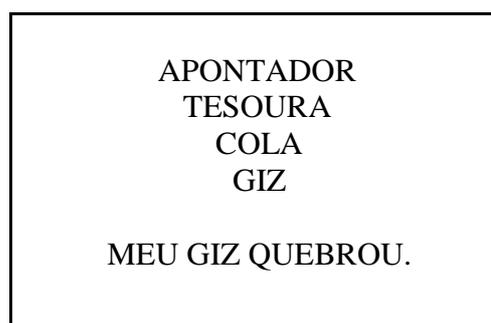
Nesta primeira aula registrada, a professora anunciou aos alunos que realizaria a avaliação com alguns deles apenas, ressaltando que eles deveriam escrever como sabiam. Aos demais, avisou que fariam outra tarefa, destacando que não gostaria de ser interrompida

durante a realização da avaliação. Ao final do mês de abril de 2010, a professora havia realizado a sondagem com catorze dos vinte e cinco alunos que compunham a turma. Como, em geral, a sondagem levava cerca de dez minutos para ser aplicada com cada aluno, a professora realizou a avaliação, em média, com cinco alunos por dia. Cabe destacar que antes de minha entrada em campo, alguns alunos já haviam sido avaliados.

Para iniciar a sondagem, a professora distribuiu aos alunos uma folha de sulfite com uma atividade de matemática, em que se devia relacionar as quantidades representadas por desenhos aos numerais correspondentes, atendendo, assim, às recomendações presentes no material oficial (SME/DOT, 2006a), como mencionado no Capítulo 3, para se ofereça às demais crianças atividades que possam realizar de forma autônoma.

Como havia desenhos na tarefa, os alunos se dedicaram a colori-los, acatando à necessidade de se manterem ocupados de modo a requerer minimamente a professora naqueles instantes. Logo após a distribuição da tarefa, a professora se dirigiu ao fundo da sala de aula, onde agrupou duas carteiras lado a lado. Sobre a carteira em que o aluno convocado para a sondagem se apoiaria, dispôs o alfabeto móvel de forma organizada, além de um quarto de uma folha de sulfite, lápis, borracha e apontador.

Para esta avaliação individual dos alunos, que consistia no segundo evento de sondagem do ano, visto que o desenvolvimento do primeiro evento de sondagem nesta turma ocorrera no início das aulas, em fevereiro de 2010, a professora elegeu uma lista de materiais escolares, como disposto no quadro a seguir:



Quadro 10 - Proposta de lista para sondagem do mês de abril

Como se pode constatar, a lista selecionada para a avaliação segue os critérios estabelecidos no material do professor alfabetizador para a realização da sondagem, como apresentados em capítulo anterior.

No bimestre seguinte, passados dois meses da realização da avaliação individual supracitada, mais precisamente no mês de junho de 2010, ocorreu o segundo evento de

sondagem na turma. Seguindo os mesmos encaminhamentos da avaliação anterior, a professora, que havia trabalhado a sequência didática denominada “Ciranda de Parlendas” presente no *Caderno de Apoio e Aprendizagem* (SME/Fund. Pd. Anchieta, 2010) a qual envolvia a leitura e escrita de parlendas e quadrinhas, não a utilizou na elaboração da lista de palavras escolhidas para a avaliação diagnóstica.

Com alguns alunos, a professora decidiu aplicar uma avaliação descontextualizada²⁸, solicitando que escrevessem ingredientes para o preparo de uma pizza. Para aqueles que acreditava possuir hipóteses menos avançadas sobre o sistema de escrita, apresentou uma lista de palavras referentes à festa junina, evento que mobilizou a escola e que permitiu a participação intensa dos alunos. Vejamos:

<p style="text-align: center;">AZEITONA PRESUNTO QUEIJO SAL</p> <p style="text-align: center;">EU GOSTO DE QUEIJO.</p>
--

Quadro 11 - Proposta de lista para sondagem do mês de junho

<p style="text-align: center;">BANDEIRINHA COMIDA DOCES SOM</p> <p style="text-align: center;">NA FESTA JUNINA TEM SOM.</p>

Quadro 12 – Segunda proposta de lista para sondagem do mês de junho

A apresentação de propostas distintas de listas para a sondagem nos levou a refletir sobre a necessidade ou não dessa contextualização e suas possíveis implicações, bem como sobre as diferentes motivações na base da seleção da lista de palavras. A maior parte dos alunos não demonstrou dificuldades em reconhecer as palavras da avaliação na proposta que abordava os ingredientes de uma pizza (quadro 11). A segunda proposta de sondagem (quadro 12), a qual abordava a temática da festa junina, da mesma forma, não gerou dificuldades na

²⁸ Cabe aqui ressaltar que a lista de palavras proposta fora considerada descontextualizada por não se articular aos objetos e a sequência didática ensinada em sala de aula para aquela turma.

identificação das palavras pelos alunos. A única aluna que não compreendeu as palavras ditadas pela professora foi Dayana, de origem boliviana, que morava havia pouco mais de quatro meses no Brasil. Para ela foram ditados nomes de brinquedos que se relacionavam à sequência didática trabalhada (bicicleta, boneca, bola, patins e carrinho).

Para dar início à regulação, a professora antecipa explicitamente que fará a sondagem, como ocorreu por meio do discurso transcrito, a seguir.

[5]

00:23:10	P:	bom... chu ((pedindo silêncio)) agora a professora como falou pra vocês vai fazer as ((breve pausa esperando que os alunos respondam, mas não obtém sucesso)) ... sondagens... então pra terminar a sondagem eu vou entregar
00:23:29	Jon:	amigo... vem aqui
00:23:31	P:	JOnathan e JOas... ele não vai... pra terminar as sondagens a professora vai fazer... vai entregar de volta o milho ((referindo-se ao enfeite de festa junina que os alunos estavam confeccionando)) ... quem não tinha terminado vai terminar tá?

Neste episódio particular de sondagem, a professora curiosamente utiliza a própria denominação *sondagem* para apresentar a ação de regular. Deste modo, ela legitima certo estatuto do instrumento de regulação entre as demais formas do trabalho escolar e seu lugar na interação didática: regulação circunscrita a um momento específico em que se reúne com os alunos individualmente para avaliar.

Para iniciar a aplicação da sondagem a professora distribuiu os enfeites que os alunos estavam confeccionando para a festa junina: o desenho de um milho que seria colorido e coberto por bolinhas de papel crepom. Após a distribuição dos materiais, a professora se dirigiu ao canto esquerdo da sala de aula, onde agrupou duas carteiras lado a lado. Desta vez, o alfabeto móvel não estava disposto sobre a carteira em que o aluno convocado para a sondagem se apoiaria. Lá estavam apenas um quarto de uma folha de sulfite, lápis, borracha e apontador.

O terceiro episódio de sondagem ocorreu em setembro de 2010. Passado o recesso escolar de julho e o primeiro mês após o retorno das aulas, a professora que, na primeira semana do mês de setembro, havia iniciado a sequência didática proposta no *Caderno de Apoio e Aprendizagem* (SME/Fund. Pd. Anchieta, 2010) denominada “Esses bichos curiosos”, elegeu para a sondagem uma temática articulada ao que vinha sendo estudado.

LEOPARDO
CAMELO
ZEBRA
BOI

O CAMELO É FEIO.

Quadro 13 - Proposta de lista para sondagem do mês de setembro

Durante a realização das sondagens, os demais alunos deveriam realizar uma atividade de ligação de pontos numéricos apoiando-se no cartaz preso na parede da sala de aula com numerais de 0 a 100, que dizia: “Ligue os numerais de 0 a 35 e descubra o que surgirá. Depois, escreva o nome do animal no espaço abaixo”.

Os encaminhamentos efetuados após a realização destes eventos de sondagem consistiram na alteração dos agrupamentos dos alunos e na intervenção da professora propondo atividades direcionadas aos alunos que não apresentavam resultado satisfatório, com base nos dados obtidos na avaliação. Para tanto, os alunos foram dispostos como de costume nas chamadas “duplas produtivas”, ou seja, de acordo com as hipóteses sobre o sistema de escrita que apresentavam naquele momento.

[6]

00:00:02	P:	tem coleguinha que tem dificuldade em português mas é bom em matemática... então ajuda o outro... quem tem mais dificuldade em matemática às vezes é bom em português então um ajuda o outro... vocês vão... chu Gabriela ((solicitando silêncio a aluna))... vocês sentar em dupla pra ficar com o coleguinha que mais gosta pra ficar batendo papo a aula inteira... não é pra isso... é pra vocês trabalharem juntos pra que vocês consigam aprender
00:00:30	Jon:	a ler e escrever
00:00:32	P:	com maior rapidez tá? a ler e a escrever com maior rapidez... bom então vamos lá... eu não quero reclamação das duplas eu não quero cara feia... Ágatha você vai sentar com a Evelin
00:00:49	Jon:	é primeiro as damas depois os cavalheiros
00:00:53	P:	ou a Ágatha senta no lugar da Alexia ou a Ágatha vai lá pra trás no lugar dela... Alexia e Gabriela levantam um pouquinho e fica ali do lado... Kayky e Joas vem sentar aqui com o Kayky... o Francisco vai sentar com o Gabriel... deixe eu ver

Esta opção de agrupamento convoca uma concepção de aprendizagem pautada na interação, em que o *nível de desenvolvimento potencial*²⁹, como proposto por Vygotsky (1984), é mobilizado, ou seja, a aproximação de alunos com hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético diferentes, porém próximas, possibilita que os alunos com hipóteses menos

²⁹ Vygotsky (1984) considera o nível de desenvolvimento potencial com a capacidade de um sujeito, neste caso estamos nos referindo a crianças, para desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

avançadas sejam capazes de desempenhar uma atividade que não conseguiriam realizar sozinhos, contando com a ajuda de um colega mais capaz. Cabe destacar que este embasamento reflete tanto o olhar da professora sobre esta ação presente em sua fala, como os encaminhamentos divulgados no curso de formação continuada do “Programa Ler e Escrever”.

No que se refere à proposição de atividades diferenciadas, uma delas surgiu da constatação da professora de que os alunos não dominavam o alfabeto, ou seja, não faziam a correspondência letra/som. A docente passou, então, a separar em pacotinhos alfabetos móveis que foram oferecidos diariamente a estes alunos, para que fossem organizados em ordem alfabética e lidos para a professora.

Outras tarefas ainda foram adaptadas às necessidades dos alunos, como quando Mariana propôs a escrita de parlendas (denominados texto de memória, por já serem conhecidos pelas crianças) com materiais diversificados, como o alfabeto móvel para os alunos que apresentavam hipóteses alfabéticas e versos ou palavras para os alunos com hipóteses não alfabéticas, como se apresenta no excerto a seguir.

[7]

00:00:05	P:	uma única atividade pros dois... até agora vocês sentaram em duplas mas cada um tinha a sua folhinha cada um fazia a atividade no seu caderno e o colega do lado ajudava conversava... mas cada um fazia no seu caderno... essa que eu vou fazer hoje cada um vai ter a atividade pra dupla e não vão ser iguais as atividades... nós já fizemos a organização de parlendas em tiras nós já fizemos a organização de parlendas em palavras não fizemos?
00:00:38	AA:	sim
00:00:39	P:	e hoje vocês vão fazer a organização de parlenda... alguns vai ser... alguns vão ser em tiras e outros vão ser em palavras e aí cada um vai ter uma folha de sulfite pra colar... a folha de sulfite vai ser da dupla, tá? a parlenda que nós vamos fazer na atividade vai ser a parlenda minha mãe mandou eu bater neste daqui mas como sou teimoso ponho neste daqui que a gente usa pra brincar de queima... que a gente usa pra brincar de (inaudível)... todo mundo conhece essa parlenda não conhece? a gente... eu vou ver o tempo... conforme for a gente brinca um pouquinho e vem pra fazer essa atividade tá?... então... oi?
00:01:37	A:	o prô
00:01:39	P:	pega o caderninho de sempre a gente vai fazer a rotina bem rapidinho tá bom? igual ontem... abram o caderno e comecem a lição

Nosso esforço até aqui consistiu em descrever como a sondagem ocorreu naquela turma acompanhada, modo que ganha corpo pelo convocação dos *saberes práticos* manifestados no trabalho da professora e que, portanto, se difere da prescrição disponível nos documentos oficiais. Daqui em diante, trataremos das efetivas ocorrências que emergiram na interação pela sondagem.

4.2 Contornos etnográficos gerais da sondagem

O acompanhamento da aplicação da sondagem em uma turma específica de alfabetização apontou certos componentes recorrentes da interação entre professora e alunos. Com vistas a contextualizar o desenvolvimento da sondagem, essas ocorrências serão descritas a partir das seguintes categorias: a) a dupla função de sondar; b) a interação bilateral em contexto de interações multilaterais e, c) as reações dos alunos na interação.

4.2.1 A dupla função de sondar

A sondagem apresenta uma ambiguidade em sua função, ou seja, ao mesmo tempo que é um momento institucionalizado e previsto para avaliar uma das facetas da alfabetização, a apreensão do sistema de escrita alfabético, extrapola essa função de avaliação diagnóstica e assume complementarmente a função de instrumento de ensino favorecendo a instauração de um momento individualizado de interação da professora alfabetizadora com um único aluno.

Retomando a definição de sondagem presente tanto nos Parâmetros Curriculares em Ação quanto nos materiais do “Programa Ler e Escrever”, como já apresentados no Capítulo I, localizamos a explicitação desta dupla intencionalidade (avaliar e ensinar) quando se afirma que a sondagem é “uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos”, podendo configurar-se como “um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto”. (BRASIL, 1999, p.69-70)

No trabalho da professora alfabetizadora verificamos que esta dupla função de avaliar e ensinar se mescla durante o desenvolvimento da avaliação. A seguir, veremos um trecho de um episódio de sondagem em que estas duas facetas se manifestam. Para destacá-las utilizamos trechos em *itálico* quando acreditamos que a preocupação maior de Mariana é *avaliar* e trechos em **negrito** quando observamos uma tendência a **ensinar**.

[8]

00:01:33	P:	põe seu nome ((professora agora se volta ao aluno sentado a seu lado)) ih... tá quebrando ((referindo-se a ponta do lápis que o aluno usa para escrever seu nome))... vou pegar o apontador ((levanta e vai até a frente da sala, onde se localiza sua mesa, buscar um apontador)) hum... já vai ganhar um beijo por não olhar no crachá... né? ((professora parabeniza
----------	----	--

		o aluno pela escrita de seu nome sem apoio))... na primeira vez você não sabia né?... na primeira vez você não sabia... lembra?... olha que lindo... parabéns... já aprendeu o nome... <i>agora nós vamos escrever uma lista de materiais escolares tá?... escreve pra pro como você acha que a gente escreve APONtador</i>
00:03:10	Jon:	começa com érre?
00:03:13	P:	<i>APONtador... pensa... fala a palavrinha APONtador</i>
00:03:19	Jon:	apontador
00:03:21	P:	<i>qual é a primeira letrinha que você fala? ((o aluno não responde))... APONtador... qual a primeira letra que você fala?... vira pra frente Thayssa ((referindo-se a uma aluna sentada a frente da professora que observa a escrita do aluno que realiza a sondagem))... fala a palavrinha apontador</i>
00:03:43	Jon:	apontador
00:03:44	P:	<i>então... qual é a primeira letra que você fala?</i>
00:03:47	Jon:	jota
00:03:48	P:	<i>jota?... quando você fala APONtador?... qual é a primeira letrinha que você fala?... ó APONtador... a boquinha abre primeiro pra falar o que?</i>
00:03:58	Ka:	A
00:04:00	P:	teve gente que já respondeu pra você
00:04:03	Jon:	apon... A?
00:04:05	P:	é ó... A-PON-ta-dor... não é o a que eu falo em primeiro lugar?... é diferente de Jonathan... ó Jonathan começa com JOTA porque é o som do Jo... se fosse Aonathan aí ia começar com A também... então eu falo APONtador... a primeira letrinha que eu falo qual que é?
00:04:24	Jon:	A
00:04:25	P:	a... isso a... então põe o a ((Jo escreve a letra A sobre o papel))

Podemos observar que a regulação da aprendizagem se reconfigura ao longo da sondagem. Vejamos que em um primeiro momento a professora apresenta a palavra *apontador*, que deve ser registrada pelo aluno. Quando o aluno responde a seu questionamento sobre “com que letra se inicia” dizendo ser *R*, a professora prontamente intervém mediando a construção da hipótese, com base na substituição, no nível do paradigma, de [a] por [j], aproveitando o ensejo para relacionar o nome de Jonathan à letra inicial da palavra *apontador*.

Mais adiante, a docente aproveita para ensinar ao aluno o traçado da letra *Z*, quando este aponta para a letra disposta no alfabeto móvel chamando-a de *S*.

[9]

00:04:33	P:	e depois... <i>qual que você acha que vem pra escrever APONtador?</i>
00:04:38	AA:	a-pon-ta-dor
00:04:40	P:	chi... os outros vão ficar quietinhos ((dirigindo-se aos alunos que interferem na avaliação)) ... é a vez dele pensar agora
00:04:57	Jon:	o bê?
00:04:58	P:	<i>você acha que é o bê?... pode por... que mais que você precisa pra escrever APONtador?</i>
00:05:14	Jon:	esse daqui? ((aponta para a letra <i>Z</i> do alfabeto móvel))
00:05:15	P:	<i>como chama essa daí?</i>
00:05:16	Jon:	ésse

00:05:17	P:	é o ZÊ? você acha que é o zê? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então põe ((escreve a letra Z de forma espelhada))... só que ele é pro outro lado ó... ó como ele é ó?... um tracinho aqui... desce e vira
00:05:39	Jon:	esse lado?
00:05:41	P:	pro outro... qual lado que desce o tracinho?... isso ((o aluno escreve a letra Z corretamente))... que mais a gente precisa para escrever APONtador?
00:05:50	Jon:	hum?

Logo em seguida, contudo, a professora muda de atitude: retomando a função regulatória, passa a aceitar as primeiras respostas do aluno, obtendo como registro da escrita de *apontador* as letras A, B, Z, I e X. O mesmo procedimento é repetido com as demais palavras ditadas pela professora, como se pode observar a seguir.

[10]

00:06:28	P:	<i>já tá pronto? já?... então agora escreve TEsoura</i>
00:06:32	Ca:	TE... começa com TÊ
00:06:35	P:	não é pra falar Caique
00:06:36	Jon:	te-sou-ra
00:06:38	P:	<i>TEsoura isso... quantas letrinhas você vai precisar para escrever tesoura? ... quantas você acha?</i>
00:06:58	Jon:	o O
00:07:02	P:	<i>agora vem o O? que mais?</i>
00:07:08	Jon:	o ENE... e o A... pronto?
00:07:25	P:	<i>assim já está teso? lê pra pro?</i>
00:07:30	Jon:	TE... soura ((apontando para as letras O, N e A))

Terminado o ditado da lista de palavras, Mariana agrega à sondagem de palavras a leitura do alfabeto, buscando conhecer se os alunos já dominam as letras que o compõem, bem como a sua sequência. Cabe destacar que avaliar este tipo de conhecimento, considerando que o domínio do alfabeto consiste em um dos objetivos para o 1º. ano, é uma opção da professora em resposta às expectativas traçadas pela SME/SP. De forma semelhante, a docente convoca conhecimentos oriundos de métodos de alfabetização pautados na fonética, como ocorre em: *ó APONtador... a boquinha abre primeiro pra falar o que?*

Poder-se-ia destacar aqui também, como ilustração, o efeito produzido pelas *prescrições* manifestadas nas perguntas formuladas pela professora. Assim como as *prescrições* são parte do trabalho do professor e sobre ele atuam, contribuindo para a configuração das ações efetivamente realizadas, Schneuwly (2002) destaca que os professores são alvo ainda de outros fatores tanto internos como externos, os quais contribuem para que em suas práticas ecoem práticas antigas observadas e vivenciadas até mesmo quando ainda eram estudantes. Isto nos permite refletir sobre os motivos que levam práticas aparentemente contraditórias, mas, complementares no Projeto didático da professora emergirem na sala de aula.

A análise da interação somado ao registro da professora (“Pré-silábico, mas está começando pensar a letra que inicia a palavra. Ainda não sabe o alfabeto. Em todas palavras precisou de quatro letras, inclusive com alfabeto móvel”) nos apontam as concepções da docente sobre a alfabetização. Verifica-se neste episódio e em suas anotações, a mescla de concepções distintas de aprendizagem da escrita, como a sondagem (pautada na construção de hipóteses) e a recitação das letras do alfabeto (pautada na memorização). Para compreender este processo, partimos do pressuposto de *sedimentação dos saberes escolares* como definido por Schneuwly (2002, 2009a) e retomado por Rojo (2006), o qual implica a mixagem de práticas docentes diferenciadas que surgem da combinação de elementos oriundos da tradição escolar a formas de trabalho e saberes de referência de outras instâncias sociais com que a escola se relaciona, entre as quais, a formação acadêmica.

No excerto a seguir, observa-se que a professora solicita a leitura do alfabeto ao aluno com um intuito regulatório, mas logo intervém ao perceber que a criança omite uma letra ou não segue a sequência correta.

[11]

00:10:53	P:	tá certo agora?... tá? ((o aluno concorda gesticulando a cabeça)) tá bom... lê o alfabeto pra pro...deixa eu por a data aqui...lê o alfabeto pra mim
00:11:00	Jon:	a...bê...cê...dê
00:11:03	P:	contando com o dedinho
00:11:04	Jon:	a...bê...cê...dê...éfe
00:11:07	P:	E
00:11:08	Jon:	e...éfe...gê...agá...i...jota...ca...éle...eme...ene...a
00:11:16	P:	a não...oh...oh...eme...ene...o...pê...que...érre...ésse...tê ((lê com o aluno))
00:11:26	Jon:	u...vê...dáblio
00:11:29	P:	dáblio...chis?
00:11:33	Jon:	dáblio...ípsilon
00:11:35	P:	zê...pega pra mim as letrinhas...Jonathan...que você precisa pra escrever caneta

Nos exemplos citados, a regulação se configura para além da busca de informação sobre os conhecimentos que o aluno já possui. Evidencia-se uma preocupação excessiva por parte da professora com o produto da sondagem, ou seja, uma escrita que se aproxime da forma convencional. Tal preocupação leva a docente a ensinar de forma ligeira alguns objetos, durante a própria interação, a partir dos conhecimentos que os alunos lhe apresentam. Contudo, pode-se perceber que a reflexão em si é pouco estimulada. Seja pela falta de tempo, seja pela ansiedade da professora em concluir aquela sondagem, pois ainda precisa cumpri-la com muitos outros alunos, seja ainda, principalmente, pela cobrança excessiva por parte da SME/SP por resultados satisfatórios, a resposta quase sempre é facilmente fornecida.

4.2.2 Interação bilateral em contexto de interações multilaterais

Apesar de a sondagem ser prevista, na rotina escolar este momento não está isento de múltiplas participações e de interferências, tais como: interrupções dos próprios alunos da turma ou mesmo de funcionários da escola; interrupções da professora quando necessita gerir a turma; barulhos externos etc. Isto decorre do fato de que mesmo sendo realizada com um aluno por vez, a sondagem ocorre dentro do espaço da sala de aula com os demais alunos presentes.

Assim, enquanto a professora interage com um único aluno em um canto da sala, estabelecendo uma interação bilateral, os demais realizam uma tarefa previamente formulada que, em geral, consiste numa atividade de entretenimento, como a pintura de desenhos, a confecção da decoração para uma festa ou qualquer outra atividade facilmente realizada pelas crianças sem o auxílio constante da professora.

Verificamos, contudo, que por mais que em todos os episódios de sondagem acompanhados a professora tenha oferecido à turma atividades que os alunos eram capazes de realizar autonomamente, ainda assim encontramos um número expressivo de participações no desenvolvimento da avaliação diagnóstica.

Estas participações se manifestaram de diferentes formas, como por exemplo, aquela motivada pela necessidade emergente de resolução de conflitos. Mesmo com a presença da aluna-pesquisadora³⁰ em sala de aula, os alunos ainda solicitavam a professora quando preciso, denotando a pequena referência que possuía a estagiária naquela turma. Cabia, então, à professora titular o comando da turma. Era a ela que eles recorriam quando tinham problemas, e era também ela que intervinha quando percebia que os alunos estavam agitados, não cumpriam a tarefa ou brigavam por algum motivo. Vejamos algumas situações em que a gestão da turma ocorre:

[12]

00:01:19	P:	isso... agora o outro ((alguns alunos se aproximam da carteira solicitando que a professora resolva um problema que surgiu na sala))
00:01:20	Jon:	o professora o Gabriel tinha me dado o lápis pro Joas... o Joas me deu... agora ele tá falando que (inaudível)
00:01:35	P:	Joas cadê o lápis do Gabriel?
00:01:36	Jo:	eu não peguei não
00:01:38	P:	you deu algum lápis para o Pablo? (inaudível)
00:01:42	Pa:	me lemBREI me lembrei de uma coisa
00:01:45	P:	deixa eu acabar aqui eu vou resolver... senta lá sem brigar vai

³⁰ Como já se explicitou anteriormente, a aluna-pesquisadora é a estudante de Letras que realiza estágio nesta turma, atuando como “segunda professora”.

		((dirigindo-se aos outros alunos))... agora não precisa pôr o Paulo Alexandre... só Paulo tá bom
00:01:57	Pa:	<u>não é que também tem no meu cartaz você lembra?</u>
00:02:04	P:	<u>então... porque seu nome é Paulo Alexandre... então... mas aqui você coloca só Paulo tá?</u> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) então... agora nós vamos... JU faz favor JU ((solicitando que uma aluna que se aproximou sente-se))
00:02:13	Pa:	agora você vai chamar outra pessoa?

No excerto [12] observamos que os alunos solicitam o auxílio da professora na resolução de um conflito que emergiu naquele momento. A docente divide-se entre orientar o aluno que participa da sondagem e gerir o restante da turma que se mostra inquieta. Como destacamos nos trechos grifados, a professora não oportuniza a escrita de uma palavra pelo aluno por estar preocupada com a gestão do tempo e da turma, perde-se, portanto, a oportunidade da escrita desejada pelo aluno de seu segundo nome, por conta da emergência de conflitos na sala de aula.

Em outra circunstância, quando convocada para resolver um conflito semelhante ao anterior mencionado, Mariana responde negativamente à participação dos alunos na interação.

[13]

00:02:56	P:	pera lá... lê aqui pra mim... ca-me-lo... assim? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então agora escreve ZE-bra
00:03:10	Ka:	o pro a Julyane pegou minha borracha
00:03:13	P:	ze-bra de brasil ((o aluno escreve Z, B e A))... assim já tá zê? tá? ((o aluno concordo gesticulando com a cabeça))... bra
00:03:28	A3:	a Julyane pegou a borracha da Kaylane
00:03:31	P:	lê Leandro... ah eu não quero saber disso agora eu tô ocupada

Nestes recortes percebemos a intensidade e o número frequente de participações a que a professora é submetida durante a avaliação. Mas, nem sempre o chamado para a resolução dos conflitos parte dos alunos. Nos episódios, a seguir, apresentamos trechos em que a professora extrapola a interação com o aluno que participa da sondagem para gerir a turma.

[14]

03:03:13	P:	lê giz
03:03:15	Tha:	gi-i... e um outro i
03:03:17	P:	outro i?... então apaga e arruma ((a aluna troca a letra L por I))... agora lê
03:03:35	Tha:	co... giz
03:03:37	A1:	ele que me empurrou ((grita um aluno))
03:03:39	P:	empurrou nada...porque eu estava olhando
00:03:41	A2:	verdade...ele que me empurrou
00:03:43	A1:	eu não te empurrei
00:03:47	P:	certo?
00:03:49	Tha:	ZÊ
00:03:50	P:	tem o zê?...então...põe

[15]

00:00:38	P:	você fechou demais esse u
00:00:39	Pa:	eu vou apagar uma metadinha
00:00:45	P:	ai... já já eu vou ver o milho da dona Martinha... e eu quero só ver como está ((dirigindo-se à turma))... tá bom agora Paulo senão você vai demorar muito... é todo metódico o Paulo ((dirigindo-se à pesquisadora)) ... agora o que é que vem? ((dirigindo-se ao aluno))

[16]

00:03:13	P:	APONtador... pensa... fala a palavrinha APONtador
00:03:19	Jon:	apontador
00:03:21	P:	qual é a primeira letrinha que você fala? ((o aluno não responde))... APONtador... qual a primeira letra que você fala?... vira pra frente Thayssa ((referindo-se a uma aluna sentada a frente da professora que observa a escrita do aluno que realiza a sondagem))... fala a palavrinha apontador
00:03:43	Jon:	Apontador

[17]

00:18:24	P:	é o gê? aqui tá gê?... não Paulo... mas você está escrevendo aqui Paulo... não mistura a palavra
00:18:31	Pa:	desculpa... errei
00:18:33	P:	aqui ó... gos... RYan REbeca ((chamando os alunos que permanecem falando alto e fora de seus lugares)) eu gosto
00:18:51	Pa:	professora eu não tô me concentrando na lição não por causa do barulho
00:18:57	P:	é... então... essa vai ser a última coisa que você vai escrever... eu gosto

[18]

00:04:35	P:	tá... agora escreve meu giz quebrou ((a aluna escreve as letras U, I, E e O))... lê pra mim
00:04:53	Tha:	meu-giz-que-bro ((apontando para cada uma das letras U, I, E e O))
00:04:58	P:	bro... é isso? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... tá... agora pega pra mim Thayssa as letrinhas que você precisa... só um minutinho ((dirige-se a um aluno que não está realizando a atividade proposta, fala alto na sala e interrompe a sondagem))... Jonathan será que eu vou ser obrigada a pegar seu caderno e as letrinhas... e você terminar a atividade lá na sala do lado?... não dá pra fazer sondagem com você cantando ((dirigindo-se a aluna novamente))... pega as letrinhas agora pra formar caneta ((a aluna separa as letras K, A e E))... se precisar de outro A tem aqui ó ((apontando para as letras móveis que estão dentro de um pote. A aluna completa a palavra com a letra A))... CA-ne ((apontando para KA e EA))

Em todas as situações descritas, Mariana se desvia momentaneamente da interação bilateral com o aluno que está sendo avaliado enquanto aguarda que este realize uma orientação solicitada, como em: [14] “agora lê”; [15] “você fechou demais esse u”; [16] “qual é primeira letrinha que você fala?”; [17] “[escreva] aqui ó... gos” e [18] “agora pega pra mim Thayssa as letrinhas que você precisa”. Interessante observar o modo como a professora desloca-se rapidamente da interação bilateral para a multilateral. Em poucos segundos, a

docente desdobra-se entre dialogar com o aluno formulando orientações para a escrita da lista de palavras e gerir conflitos que emergem na turma ou ainda para solicitar a colaboração de alguns alunos com pedidos de silêncio.

Sendo, portanto, a principal referência de autoridade na turma, a professora é ainda frequentemente requisitada para permitir certas ações dos alunos na sala de aula ou mesmo na escola, o que faz com que outro modo de participação das crianças seja manifestado na interação. Isto se deve em parte por se tratar de crianças pequenas, de seis e sete anos, as quais ainda dependem em certa medida de um adulto para tomar decisões. Mas, acreditamos que se deva principalmente, ao fato de o professor ser o responsável pela ordem na classe, como já havia sido observado por Tardif e Lessard (2009, p.63) quando afirmaram que:

o docente é e se percebe sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe. Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas que vivem exatamente a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: portanto, geralmente, é preciso fazer como os outros, quer dizer, não contar com eles.

Observamos assim, a centralidade de Mariana na manutenção da ordem daquela turma, quando se verifica que é apenas a ela que os alunos recorrem quando precisam sair da sala ou mesmo necessitam de algum tipo de ajuda. Por mais que exista uma estagiária à disposição dos alunos, o modo de agir da professora parece conduzir os alunos a solicitá-la intensamente, como veremos nos episódios a seguir.

[19]

00:10:23	P:	fala Alexia
00:10:27	Ale:	posso ir no banheiro?
00:10:30	P:	espera acabar o recreio dos grandes... REbeca JOnathan FElype ((a professora eleva a voz para chamar atenção de três alunos que estão de pé e não realizam a atividade proposta))... pode emprestar Jonathan... empresta pra ele ((referindo-se à plaquinha do nome do aluno Joas))
00:10:54	Ka:	professora eu não aponte o seu lápis
00:11:10	P:	tá bom ((dirigindo-se ao aluno Kaique))... esse é o nome do Jonathan... então ó... com que letra ele começa? que letra é essa?
00:11:15	Ale:	professora eu tô apertada
00:11:16	P:	vai então... que letra é essa?... é o jota... ó o nome dele aqui ó
00:11:28	Ju:	o pro... pro
00:11:32	P:	oi
00:11:33	Ju:	(inaudível)
00:11:35	P:	não mais não é aí... é no debaixo Paulo ((mostrando ao aluno o lugar onde ele deve escrever a sílaba JO))... senta espera
00:11:41	Jon:	é o que pro? ((referindo-se ao sinal da escola que acaba de tocar))
00:11:44	P:	não é nada
00:11:50	Jon:	o jota não é assim Paulo
00:11:54	P:	agora escreve SAL... gente vamos sentar? ((dirigindo-se aos alunos que observam a aplicação da sondagem))... o Paulo já demora... ainda com gente

		vindo aqui
--	--	------------

[20]

00:04:32	P:	tá... agora escreve BOneca
00:04:48	Jo:	o pro posso ir ao banheiro?... tô apertado
00:05:02	P:	vai... boneca
00:05:06	Fe:	o pro vai terminar o de português ou de matemática?
00:05:10	P:	como terminar? o que? os livros?
00:05:12	Fe:	É
00:05:13	P:	não vai terminar... vai usar depois das férias
00:05:25	A3:	o pro... professora... o Leandro disse que a minha casa é suja
00:05:29	P:	eu não quero ninguém atrapalhando a sondagem... pode sentar... Leandro foi ao banheiro não tá nem aqui na sala e a Julyane para de arrumar confusão
00:05:42	Ju:	eu não to arrumando confusão
00:06:22	A4:	o pro... posso ir no banheiro?
00:06:26	P:	quando o Leandro voltar... lê pra mim agora
00:06:33	Da:	muñeca ((realiza a leitura global da escrita em espanhol: NLRIJZDAT, percorrendo rapidamente as letras da esquerda para a direita))

Nestes recortes podemos observar as participações dos alunos com intuítos diferenciados. Em [19] as crianças ostensivamente participam com o intuito de: a) solicitar a permissão para ir ao banheiro; b) informar sobre o uso do material coletivo que a professora disponibiliza aos alunos; c) comunicar algum acontecimento na turma; e, d) solicitar uma informação sobre qual será a próxima aula após o sinal tocar. No trecho seguinte [20], observamos novamente a solicitação da permissão para sair da sala de aula, um pedido de informação sobre os livros didáticos utilizados na sala de aula e o comunicado de um conflito entre os alunos.

Outra forma de participação por parte dos alunos recorrente na interação se deve às perguntas sobre como proceder à resolução da atividade formulada manifestadas por aqueles alunos que não participam da sondagem, como podemos observar nos trechos destacados a seguir.

[21]

00:12:02	P:	você vai escrever... você quer escrever hambúrguer primeiro? então escreve hambúrguer aqui atrás ((virando a folha da sondagem)) ³¹
00:12:08	Pa:	tá... depois de hambúrguer eu vou escrever morango porque eu gosto de morango
00:12:15	P:	tá... então escreve hambúrguer vai Paulo
00:12:18	Tha:	pro é pra colar no caderno?
00:12:20	P:	não
00:12:33	Pa:	ham-bur-guer... eu acho que tem o a ham-bur-guer

³¹ Vale destacar que a sugestão da escrita de hambúrguer não constava na lista previamente definida pela professora, mas partiu de um pedido do aluno Paulo para escrever nomes de comidas que ele gostava, como hambúrguer e morango.

[22]

00:00:50	P:	nós vamos fazer...Leandro...uma lista de ingredientes...que vão na pizza...tá bom...escreve pra professora...Azeitona
00:00:59	Le:	azeitona?
00:01:01	P:	é sem lápis num dá né? ((oferecendo o lápis ao aluno))...to-NA ((o aluno escreve A, E, O e A))... nataly começa com A? NAtaly? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... é? na lista dos nomes dos nossos alunos o nome da Nataly começa com A?... tá?... então tá bom agora escreve pra professora presunto
00:01:38	Jo:	pro... pro... eu não sei fazer retangulo
00:01:42	P:	assim ó ((a professora desenha para o aluno)) um traço deitado abaixa e fecha
00:01:47	A1:	pro... precisa apontar aqui? porque eu não consigo
00:01:49	P:	presunto já tá pronto?... deixa o apontador lá ((dirigindo-se a A1))... lê pra mim ((dirigindo-se ao aluno que realiza a sondagem))

Mais uma vez se nota aqui a referência de autoridade que a professora conserva tanto de quem dita as regras do que os alunos podem ou não podem fazer na sala de aula, quanto de quem está ali para ensinar, quando se observa a quem o aluno recorre quando precisa de auxílio para fazer um retângulo, como ocorre em [22].

As ações de outros participantes, contudo, não ocorrem apenas para tratar de situações externas à interação desenvolvida na sondagem, pois apesar de os demais alunos da turma estarem ocupados em suas atividades, a sondagem ocorre como um evento público, portanto, sujeito a interferências. Podem-se observar participações diretas dos alunos que interferem na interação entre a professora e o aluno que está sendo avaliado, em resposta às próprias perguntas que a docente faz para regular as hipóteses sobre a escrita.

Neste excerto de um dos episódios [23], o aluno Caique fornece um indício sobre o início da escrita da palavra tesoura, imediatamente censurado pela professora e não retomado por Jonathan, que não se aproveita da indicação.

[23]

00:06:28	P:	já tá pronto? já?... então agora escreve TEsoura
00:06:32	Ca:	TÊ... começa com TÊ
00:06:35	P:	não é pra falar Caique
00:06:36	Jon:	te-sou-ra
00:06:38	P:	TEsoura isso... quantas letrinhas você vai precisar para escrever tesoura? quantas você acha?
00:06:58	Jon:	o O

De modo semelhante, em [24] o próprio aluno Jonathan intervém na interação quando aponta a escrita não convencional da letra inicial de seu nome pelo aluno Paulo.

[24]

00:11:35	P:	não mais não é aí... é no debaixo Paulo ((mostrando ao aluno o lugar onde ele deve escrever a sílaba JO))... senta espera
----------	----	---

00:11:41	Jon:	é o que pro? ((referindo-se ao sinal da escola que acaba de tocar))
00:11:44	P:	não é nada
00:11:50	Jon:	o jota não é assim Paulo
00:11:54	P:	agora escreve SAL... gente vamos sentar? ((dirigindo-se aos alunos que observam a aplicação da sondagem))... o Paulo já demora... ainda com gente vindo aqui

Alguns alunos ainda participam respondendo aos questionamentos formulados pela professora com o objetivo de contextualizar o conteúdo e a temática eleita para compor a lista da sondagem, como verificamos a seguir.

[25]

00:02:13	Pa:	agora você vai chamar outra pessoa?
00:02:15	P:	não... você vai escrever pra mim uma lista de ingredientes que vão numa pizza... você sabe o que é pizza? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... você gosta de pizza de que?
00:02:24	Ju:	de frango
00:02:25	Pa:	de queijo
00:02:26	P:	ah muito bem... então escreve pra mim primeiro AZEItona

[26]

00:01:01	P:	põe seu nomezinho de novo Dayana... põe seu nome escreve o nome... ontem nós começamos fazer dos ingredientes de pizza lembra? ((referindo-se a sondagem)) aí acabou a aula... você sabe pizza né? sabe o que é pizza?
00:01:40	A1:	é aquela redonda lá
00:01:42	A2:	é redondo
00:01:44	P:	chu ((a professora pede silêncio aos alunos)) você sabe o que é pizza? ((a criança nega gesticulando com a cabeça))... não? então é isso... então nós vamos fazer de brinquedos tá bom?... escreve pra professora BICicleta ((a aluna fica pensativa)) como você acha que começa Bicicleta?

Em meio à complexidade de situações que ocorrem em uma sala de aula, pode-se compreender o estado de tensão com o qual se depara a professora ao realizar a sondagem dividindo o mesmo espaço com a turma de alunos.

Motivado, seja pelas interrupções do aluno avaliado, alternando o tópico em pauta ou mesmo deslocando-se do espaço definido para a avaliação (quando um aluno busca informações com uma colega, por exemplo), seja pelas interrupções de outros alunos e até mesmo funcionários da escola que vem até a sala dar recados, seja ainda pelo barulho promovido pelas crianças que não participam da avaliação e também não realizam a atividade que tem como tarefa, tal estado impede um aproveitamento mais pleno de uma das poucas circunstâncias em que é permitido à professora oferecer atendimento individualizado a seus alunos.

Neste sentido, podemos analisar a sondagem como um evento que oscila entre o particular e o geral, o privado e o público, o individual e o coletivo. Talvez pudéssemos vê-la,

ainda, como um evento que oportuniza um conjunto de interações no espaço da sala de aula, e na relação dela com os outros espaços da escola.

4.2.3 As reações dos alunos na interação

Como já destacamos, na seção anterior nos preocupamos com a descrição das participações de outrem na interação estabelecida entre a professora e o aluno submetido à sondagem, consolidando interações multilaterais na ocasião em que se previa apenas a interação bilateral. Fruto destas “participações exuberantes” na forma como foram definidas por Rampton (2006), são as reações dos alunos que realizam a sondagem. Isto ocorre, por exemplo, quando um colega responde à pergunta elaborada pela professora e a criança se aproveita da resposta do outro.

Retomando o episódio em que o aluno Jonathan realiza a sondagem, verificamos que a professora não pode evitar quando um aluno responde a seu questionamento.

[27]

00:03:43	Jon:	Apontador
00:03:44	P:	então... qual é a primeira letra que você fala?
00:03:47	Jon:	Jota
00:03:48	P:	jota?... quando você fala APONTador?... qual é a primeira letrinha que você fala?... ó APONTador... a boquinha abre primeiro pra falar o que?
00:03:58	Ka:	A
00:04:00	P:	teve gente que já respondeu pra você
00:04:03	Jon:	apon... A?
00:04:05	P:	é ó... A-PON-ta-dor... não é o a que eu falo em primeiro lugar?... é diferente de Jonathan... ó Jonathan começa com JOTA porque é o som do Jo... se fosse Aonathan aí ia começar com A também... então eu falo APONTador... a primeira letrinha que eu falo qual que é?
00:04:24	Jon:	A
00:04:25	P:	a... isso a... então põe o a ((Jo escreve a letra A sobre o papel))

Aproveitando-se da resposta do colega, o aluno registra a letra A no papel sulfite, e por não estabelecer relação entre letra e som, recorre à ordem alfabética para atender às próximas solicitações da professora, registrando para a palavra *apontador* A, B e Z. Podemos dizer ainda que, além da resposta do colega, outro elemento que interfere na interação é o próprio alfabeto móvel disposto à frente do aluno. Neste sentido, não é por acaso que Jonathan destaca as letras A, B e Z.

Em outro evento de sondagem ocorrido ao longo do ano, a avaliação com a aluna Dayana, boliviana que à época da pesquisa estava no Brasil a pouco mais de quatro meses e

que ainda se comunicava em sua língua materna, o castelhano, tornou necessário que a professora modificasse a lista de palavras a ser ditada de “ingredientes de uma pizza” para “brinquedos”, pois a criança não compreendia o que seria pizza. A opção por ditar uma lista de brinquedos, por sua vez, resultou em conflito com as palavras ditadas em português e a correspondência em castelhano assimilada pela criança. Foi o que ocorreu quando a professora ditou *boneca* e Dayana pronunciou *muñeca*.

No início da sondagem, a aluna apontou para uma hipótese pré-silábica, uma vez que para as primeiras palavras ditadas a aluna inseriu uma série de letras sem parecer se preocupar com a quantidade e a correspondência letra/som (escreveu: JYVNIKLOTR para bicicleta, NLRIJZDAT para boneca, YNOHV para bola e ONIEPS para patins), realizando, ainda, após a escrita a leitura de modo global percorrendo o dedo indicador rapidamente sobre as letras da esquerda para a direita. Quando a professora, entretanto, passa a fragmentar as palavras ditadas em sílabas, como ocorre com macaco, Dayana assume a relação biunívoca e registra para cada sílaba uma letra.

[28]

00:08:29	P:	ó Dayana pra escrever carrinho... como que é o CA? você sabe como é o ca de casa? você sabe? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça)) ... então... escreve aqui pra mim... mais pra baixo... escreve pra mim carrinho... como que é o Ca?
00:08:46	Da:	A
00:08:47	P:	é o A... então põe... e o ri?
00:08:52	Da:	e
00:08:57	P:	é o e RI? de ryan?
00:09:08	Da:	o
00:09:11	P:	o... caRRI
00:09:16	Da:	i

O que se nota neste trecho do episódio é que Dayana, a partir das perguntas da professora que para ela são assumidas como negação de sua resposta, parece arriscar jogando com o conhecimento que tem sobre as vogais até acertar, seguindo quase a sequência do a-e-i-o-u, muito conhecida pelos alunos em fase de alfabetização. Na sequência deste mesmo episódio de sondagem, o aluno Joas informa que a sílaba inicial de macaco se assemelha a um nome conhecido pela turma, Mariana, como veremos a seguir.

[29]

00:12:10	P:	boneca...tá...pega pra mim...a pro vai até colocar mais letrinhas aqui se você precisar repetir alguma...a gente vai fazer de outra coisa agora...vamos fazer de animais...tá bom?...pega pra mim...pode pegar do alfabeto ou se precisar de outra aqui ((mostrando o pote de letras)) como que se...as letrinhas que precisa pra você formar MAcaco
00:12:35	Jo:	MA...ma de Mariana
00:12:38	P:	é ma macaco... quantas letras você vai precisar usar Dayana? pra escrever MAcaco hã?... quantas você vai precisar? ((a aluna aponta para a letra S)) ...

		essa? então põe aqui... que que tá escrito aqui?
00:13:13	Da:	ma
00:13:15	P:	e agora... o CA como que que é?
00:13:22	Da:	a
00:13:23	P:	hum... então pega ((a aluna separa a letra a))... e o co?
00:13:29	Da:	o
00:13:31	P:	então pega ((a aluna separa a letra O)) lê pra mim
00:13:35	Da:	macaco ((apontando para S, A e O))

O indício fornecido pelo colega, que também se encontrava escrito em uma folha de papel pardo colada no quadro branco e era uma referência importante para a turma, visto que escreviam o cabeçalho todos os dias em seus cadernos e realizavam a leitura com a professora, pareceu-nos levar Dayana a recorrer a estas informações para registrar SAO, extraído de “SÃO PAULO, 9 DE JUNHO DE 2010”, como podemos conferir a reprodução do cartaz³² abaixo.

EMEF (nome da escola) SÃO PAULO, 9 DE JUNHO DE 2010 HOJE É QUARTA-FEIRA NOME: (espaço para a escrita do nome da criança) 1º ANO D – PROFESSORA MARIANA
--

Quadro 14 - Reprodução do cartaz com o cabeçalho exposto na sala de aula

Além dos registros escritos dispostos no quadro branco e do recurso ao alfabeto, ocorreu também de a criança buscar respostas em outros artefatos materiais disponíveis na sala de aula, como podemos observar na sondagem com o aluno Paulo.

[30]

00:04:15	Pa:	na...nada
00:04:17	P:	e como que é esse nada?... meninas assim não ((bate palmas para chamar a atenção de duas alunas que conversam alto))... NA... como que é?... de NATaly ((referindo-se ao nome da aluna da sala))
00:04:29	Pa:	de Nataly?... pera aí ((o aluno se levanta e vai até a carteira da colega Nataly))
00:04:40	P:	tem que ter uma paciência com ele... ele vai perguntar pra ela qual que é o nome dela e vai ver se ela pode mostrar ((dirigindo-se a pesquisadora))... TRAZ AQUI ((elevando o tom de voz para dirigir-se ao aluno que retorna com a plaquinha do nome da colega em mãos))... olha como ele é esperto né?... tá aqui o nome dela... qual é o na? aqui tá escrito NA-ta-ly... qual que é o na?... o na... o começo do nome dela... onde começa o nome dela? ((o aluno aponta para a sílaba inicial do nome da colega))... ah... então é esse aí... A-zei-to-NA... qual que vai vir?... a última

³² Para melhor compreensão e visualização da materialidade deste instrumento, o referido cartaz encontra-se na imagem 2 da sala de aula, como disponível na página 43 deste trabalho.

O aluno se apóia nas iniciais dos nomes dos colegas da turma para encontrar as letras necessárias para escrever a palavra ditada pela professora, consultando a placa que cada um possui com seu primeiro.

Sendo assim, por meio da retomada das contribuições de outros alunos à interação durante a sondagem, ou pelo uso dos recursos materiais expostos na sala de aula, os alunos reagiram a avaliação diagnóstica sempre apresentando algum tipo de conhecimento, visto que não se verificou em nenhum momento a recusa em escrever. Por mais que não soubessem responder às perguntas do modo esperado pela professora, os alunos lançaram mão de estratégias para superar a avaliação.

Neste sentido, constatamos que as reações dos alunos reconfiguram a sondagem, o que produz a co-construção de objetos de discurso não necessariamente previstos na lista que serve de parâmetro para regular as aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabético. Movimento este que se fez presente por meio do par dialógico *Ps-Rs*, de importância fundamental neste trabalho, ao qual será dedicada a seção que se segue.

4.3 O par dialógico pergunta - resposta

A observação e descrição do trabalho da professora alfabetizadora tornou evidente a presença constante na interação com os alunos do par dialógico pergunta-resposta durante a regulação. Pensar sobre as funções da construção da sondagem por meio deste par nos remete às próprias origens deste instrumento de avaliação. Como já fora explicitado no capítulo I, a sondagem na escola, com as características e formato que aqui se apresenta, se origina de uma prática experimental denominada *interrogatório*. Como se sabe, a ação de interrogar pressupõe a formulação de um conjunto de perguntas para as quais se esperam respostas. Assim, na sondagem, a docente, responsável por regular as hipóteses e os conhecimentos sobre o sistema de escrita, se utiliza de perguntas endereçadas aos alunos para mediar a construção dos tópicos, uma vez que as perguntas operam a favor da participação dos alunos por meio de suas respostas.

Para compreender o emprego das perguntas e das respostas, bem como elas se estruturam na interação durante o desenvolvimento da sondagem, utilizaremos a descrição deste par dialógico proposta por Fávero, Andrade e Aquino (2006). Deste modo, as perguntas (Ps) e respostas (Rs) serão submetidas à seguinte categorização, a partir de sua tipologia: a)

quanto à sua função na organização tópica; b) quanto à sua natureza e c) quanto à sua estrutura.

Compete esclarecer ainda que, como nesta pesquisa juntamos esforços para refletir sobre o trabalho docente no que diz respeito aos gestos profissionais, em especial o gesto de regulação, manteremos o foco nas Ps formuladas pela professora alfabetizadora em detrimento das perguntas que os alunos submetidos à sondagem possam vir a dizer. No que se refere às respostas dos alunos, estas serão analisadas em articulação às perguntas da professora, compreendendo estas manifestações não apenas como complemento subsequente às Ps, mas também enquanto resposta à própria circunstância a que a criança é submetida.

4.3.1 Quanto à função das Ps-Rs na organização do tópico

Durante a conversação entre os interactantes, os quais possuem objetivos próprios na interação, constroem-se “jogos” de falas, de um lado, que se identificam ao campo da prática escolar, incluídas as políticas públicas de normatização oficial do sistema educacional, e, por outro lado, em que emergem elementos não necessariamente previstos na tradição daquela prática nem dessas políticas³³. Estes jogos estabelecem uma organização sequenciada ao diálogo, que se concretiza a partir de um tópico discursivo e que pode ser identificada por meio do par dialógico Ps-Rs (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006). Para delimitar o emprego das perguntas na organização tópica, Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 146) identificaram as seguintes funções: a introdução, a continuidade, a reintrodução e a mudança do tópico discursivo.

Na interação, estes elementos organizam de forma sequencial a conversação, como veremos no trecho a seguir em que a professora realiza a sondagem com o aluno Paulo.

[31]

00:02:13	Pa:	agora você vai chamar outra pessoa?
00:02:15	P:	não... você vai escrever pra mim uma lista de ingredientes que vão numa pizza... você sabe o que é pizza? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... você gosta de pizza de que?
00:02:24	Ju:	<i>de frango</i>
00:02:25	Pa:	<i>de queijo</i>
00:02:26	P:	ah... muito bem... então escreve pra mim primeiro AZEItona

³³ Para a distinção entre *incorporação* e *emergência*, quando de sua discussão sobre *o que é contexto* cf. Hanks (1989/2008),

Em [31], para introduzir o tópico “lista de ingredientes para fazer uma pizza”, que seria a proposta de escrita sugerida ao aluno, Mariana faz uso das perguntas: “*você sabe o que é pizza*” e “*você gosta de pizza de que?*”, para as quais as respostas de Julyanne (“*de frango*”) e de Paulo (“*de queijo*”) cumprem a função de promover a manutenção do tópico. Além de as Ps da docente promoverem a introdução do tópico central da avaliação, elas serviram também para buscar a confirmação de que o aluno compreendia o assunto tratado. Esta demanda surgiu durante a realização da sondagem com a aluna Dayana, de origem boliviana, como fora mencionado na seção anterior, quando foi necessário promover a alteração do campo semântico da lista de palavras selecionadas (de ingredientes de uma pizza para brinquedos), devido à pouca aderência dele ao repertório cultural da criança.

Na sequência deste mesmo episódio de sondagem, Mariana prossegue a regulação interagindo com o aluno por meio de perguntas que agora cumprem a função de *dar continuidade ao tópico* desenvolvido e, assim, identificar as hipóteses do aluno sobre o sistema de escrita.

[32]

00:02:52	Pa:	qual é o zê?
00:02:55	P:	a última letra do alfabeto ((após as interrupções de outros alunos e aparentando ter pressa em concluir a avaliação a professora fornece a resposta ao aluno rapidamente))
00:02:57	Pa:	a última... entendi ((o aluno registra a letra Z))
00:03:06	P:	A-ZÊ... assim já tá ZÊ?
00:03:10	Pa:	<i>não</i>
00:03:11	P:	quem que precisa dar a mãozinha pra ele pra fazer zê?
00:03:18	Pa:	<i>qual é?</i>
00:03:20	P:	então... quero que você pensa ó... a-zê ((aluno e professora lêem juntos))... assim já tá zê?
00:03:24	Pa:	<i>não...a-zei-to</i>
00:03:26	P:	então... como é o to?

Quando em [32] Mariana pergunta “*assim já tá ZÊ?*”, sua intenção parece ser obter informações sobre a hipótese de Paulo para a escrita de uma sílaba, como ocorre com o ze de azeitona. Frente à resposta negativa do aluno, a professora retoma a *manutenção do tópico* por meio de outra pergunta, na qual agora insere explicitamente um procedimento que utiliza nas aulas para que os alunos compreendem que para registrar as sílabas uma única letra não é suficiente (*quem que precisa dar a mãozinha pra ele pra fazer zê?*). O aluno, acreditando talvez na possibilidade de receber da professora novamente a resposta, lança a pergunta “*qual é?*”. A seguir, Mariana responde sugerindo ao aluno que reflita sobre um dos conhecimentos que estão em jogo na sondagem, a escrita da sílaba ZE. No entanto, apesar da insistência da professora em questionar a formulação de uma sílaba e de Paulo insistir em negar que a

escrita da mesma esteja completa, parece-nos que aluno e professora divergem em suas pressuposições. Assim, quando Paulo nega que a escrita esteja completa, ele está se referindo à escrita da palavra *azeitona*, não da sílaba *ze*. Isto é o que parece perceber Mariana, posteriormente, quando formula a pergunta: “*então... como é o to?*”.

No desenrolar desta sondagem, no momento que a professora e Paulo dialogam a respeito da construção da sílaba *to*, o fazem por meio de perguntas que possuem funções distintas. Enquanto a professora por meio das perguntas mantém o tópico com base nos referentes da lista prevista (ingredientes de uma pizza), o aluno, como veremos no trecho abaixo, formula perguntas que invocam um referente não previsto, reconfigurando o tópico em curso.

[33]

00:03:26	P:	então... como é o to?
00:03:30	Pa:	<i>deve colocar o a de novo</i>
00:03:32	P:	o A? no TO?
00:03:37	Pa:	<i>de toco?</i>
00:03:39	P:	de toco de todos
00:03:41	Pa:	<i>sabia que o apelido do meu pai é toco?</i>
00:03:44	P:	e como que é o to?
00:03:49	Pa:	<i>to...o o O</i>
00:03:55	P:	o?... então põe ((o aluno registra a letra O na folha))... então vamos ver... A-zei-to- na ((professora e aluno lêem juntos))

Neste trecho do episódio [33], a professora formula perguntas com objetivo de que o aluno dê continuidade à construção da escrita da palavra *azeitona*. Frente aos questionamentos (*então... como é o to?*; *o A? no TO?*) formulados por Mariana como estímulo à reflexão sobre o registro da sílaba *to*, Paulo responde com novas Ps (*de toco?*; *sabia que o apelido do meu pai é toco?*), as quais propõem a mudança de referente. Para além de demonstrar estar entre as categorias que a avaliação pressupõe, o aluno relaciona a sílaba solicitada pela professora ao que lhe faz sentido: o apelido do pai. Ao discutir as continuidades e descontinuidades tópicas, Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 149) ressaltam que:

Relacionado a fatores decorrentes de problemas de contexto, de referentes não compreendidos ou que promovem associações, por esgotamento de assunto ou por não querer mais falar sobre aquele tópico, observa-se a possibilidade de ocorrência de uma P, funcionando como elemento de mudança de tópico.

Um interlocutor pode, assim, redirecionar tópicos a partir de uma P, buscando um novo encaminhamento para a conversação, sem que com isso se reporte a um tópico já abordado.

Assim, quando o aluno ativa um referente não previsto na lista da sondagem, rompendo, de certo modo, o próprio tópico – com base no qual é a professora quem aciona os

referentes pertinentes –, talvez pela dificuldade em articular a gestão da sala de aula à operação da *regulação*, a professora trata de manter o tópico em curso. Para tanto, Mariana reintroduz o referente *azeitona* por meio de uma pergunta que retoma o tópico na interação que é também uma resposta *elíptica*. Isto quer dizer que mesmo que a resposta à pergunta do aluno não tenha acontecido, o questionamento formulado logo em seguida pela professora deixa implícito que a resposta, ainda que não explicitada, teria sido afirmativa (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 140).

4.3.2 Quanto à natureza das Ps-Rs

Na interação entre a professora Mariana e o aluno Pablo, como apresentada no excerto do episódio [34] abaixo, durante a sondagem em torno de uma “lista de materiais escolares”, analisamos as perguntas e respostas quanto à sua natureza, ou seja, de acordo com a sua função na interação. Para melhor visualização do leitor, destacamos as perguntas e respostas que operam com a função de **pedir informação** em negrito, com a função de *confirmação* em itálico ou com a função de esclarecimento sublinhando-as.

[34]

00:00:12	P:	ó Pablo escreve seu nome aqui... o lápis ((enquanto aguarda a escrita do nome pelo aluno, a professora orienta uma aluna que se aproxima da mesa))... aí você vai montando o alfabeto...você põe o a depois o bê o cê (voltando novamente ao aluno))... isso Pablo muito bem... agora nós vamos escrever uma lista de materiais escolares... escreve pra professora Apontador ((o aluno escreve as letras A, E e O))... <i>já tá escrito?</i> lê pra mim
00:01:15	Pab:	apontador ((o aluno realiza a leitura passando o dedo rapidamente da esquerda para a direita))
00:01:16	P:	lê apontando com o dedinho
00:01:18	Pab:	a-pon-ta... dor ((o aluno aponta para as letras A, E e O))
00:01:20	P:	falta mais alguma letra? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... qual letra que falta? a-pon-ta-dor
00:01:31	Pab:	o O
00:01:32	P:	<i>o O?</i> agora lê
00:01:34	Pab:	a-pon-ta-dor ((apontando para as letras A, E, O e O))
00:01:38	P:	ah... <i>tá certo agora?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) ... muito bem agora escreve TEsoura
00:01:48	Pab:	te-sou ((o aluno escreve as letras T e V))
00:01:54	P:	RA ((o aluno escreve a letra I)) lê pra mim
00:02:02	Pab:	te-sou-ra ((apontando para as letras T, V e I))
00:02:05	P:	<i>tá certo?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve COla ((o escreve as letras O, P, A e B)) ... <i>já?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) ... lê pra pro
00:02:35	Pab:	co-la
00:02:37	P:	vai até aonde? ((o aluno fica pensativo))... até o a ou até o bê

00:02:42	Pab:	até aqui ó ((apontando a letra A))
00:02:44	P:	é? então lê apontando com o dedinho de novo
00:02:47	Pab:	co-la ((o aluno fica em dúvida))
00:02:52	P:	e aí? vai até o A? precisa do B? ((o aluno fica em dúvida))... não? ou precisa? ((o aluno nega gesticulando com a cabeça))... <i>não?</i> então apaga ele... pode apagar ((o aluno apaga a letra B))... lê de novo vê se agora tá certo
00:03:20	Pab:	co-la
00:03:21	P:	<i>tá?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... ah então tá bom... agora escreve giz
00:03:26	Pab:	<i>giz?</i>
00:03:27	P:	é ((o aluno escreve as letras X, R e P)) lê
00:03:45	Pab:	<i>giz</i> ((apontando para as três letras))
00:03:47	P:	<i>certo?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve meu <i>giz</i> quebrou ((o aluno escreve as letras F, A, B e O))... lê pra pro
00:04:18	Pab:	meu <i>giz</i> que-brou ((apontando para cada uma das letras))
00:04:25	P:	agora deixa eu pôr a data... empresta um pouquinho ((a professora coloca a data na folha de sondagem))... agora pega as letrinhas que você acha que a gente precisa pra montar CA ³⁴
00:04:40	Pab:	cadê o CA?
00:04:42	P:	<i>cadê o CA?</i> tá aí no alfabeto ((referindo-se ao alfabeto móvel disposto na frente da criança)) onde ele tá? ((o aluno pega a letra K))... hum... CA-ne-ta... escreve ((o aluno pega as letras P e A))... <i>assim?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... lê pra mim então
00:05:04	Pab:	ca-ne-ta ((apontando para as letras K, P e A))
00:05:06	P:	isso...agora pega as palavrinhas pra gente montar mochila... MO-chila ((o aluno separa as letras O, P, Q e R))... lê pra mim
00:05:37	Pab:	mo-chi-la ((apontando para as letras O, P e Q))
00:05:39	P:	e aí? por que é que você pôs mais uma? ((o aluno não responde à pergunta, mas retira a última letra))... <i>tira essa aqui?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... <i>e agora tá certo?</i> vê
00:05:48	Pab:	mo-chi-la ((apontando para as letras O, P e Q))
00:00:53	P:	<i>mochiLA termina com Q?</i> ((o aluno nega gesticulando com a cabeça))... com que letra termina mochila? ((o aluno aponta a letra A))... <i>ah então termina com A?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... pode trocar ((o aluno troca a letra Q pela letra A))... agora lê... vê se ficou certo agora
00:06:10	Pab:	MO-chi-la ((apontando para O, P e A))
00:06:13	P:	<i>ficou?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... ah muito bem... pode sentar

As perguntas realizadas pela professora com a função de *pedido de informação* (**falta mais alguma letra?; qual letra que falta?; vai até aonde?; com que letra termina mochila?**) atendem à necessidade da docente de levantar certos conhecimentos do aluno com relação ao sistema de escrita. Além disso, invocam, em certa medida, àquelas perguntas referidas no Capítulo I, prescritas nos materiais do Programa Ler e Escrever, para que por meio delas os professores alfabetizadores possam levantar as hipóteses que os alunos possuem sobre o uso de letras, sua variedade e quantidade para escrever. Podemos perceber que a partir

³⁴ Cabe ressaltar que após o pedido de escrita da lista de materiais escolares previamente selecionada, a professora ainda opta por solicitar ao aluno que escreva com letras móveis as palavras caneta e mochila, ação que advém, muito provavelmente, da necessidade de comprovar a hipótese apresentada pelo aluno em seu registro escrito.

das Ps que Mariana formula, se observa aqui o conhecimento das orientações pela professora, a qual assume esse saber prescrito e o incorpora em seu gesto de regular.

Imediatamente após as Ps proferidas pela professora com a função de *pedido de informação*, Pablo mostra algumas de suas hipóteses sobre a escrita das palavras ditadas. Observa-se logo após a fala da criança uma série de perguntas formuladas para que a professora pudesse *confirmar uma informação* trazida por Pablo (*já tá escrito?; o O?; tá certo agora?; já?; é?; não?; tá?; certo? ; assim?; tira essa aqui?; ficou?*). Há pedido de confirmação ainda quando a professora não concorda com a resposta do aluno e formula a pergunta intencionando promover a reflexão como em: *mochiLA termina com Q?*.

O número excessivo de perguntas neste formato formuladas pela professora cumprem dois papéis distintos: a) para a professora, as Ps que buscam confirmação servem para estimular a participação do aluno e comprovar uma informação fornecida por ele, visto que Pablo pouco interage por meio da fala por timidez e por diversas vezes responde às Ps de Mariana apenas balançando a cabeça em gesto de afirmação ou negação; e, b) para o aluno, servem de limite para sua escrita, visto que ao ouvir as interrogações da professora sobre sua produção, Pablo se guia por elas como se fossem afirmações e não questionamentos. A mesma atitude é ainda repetida pelo aluno quando a professora, neste mesmo episódio, pede esclarecimento (*e aí? por que é que você pôs mais uma?*) a respeito do gesto de dúvida que o aluno apresentou sobre a porção final da palavra *mochila*, imediatamente após a leitura de sua produção escrita. Vale notar que a pergunta da professora parece operar com base em uma lógica biunívoca, em que a cada letra corresponderia um fonema e somente um.

Por fim, compete ressaltar o efeito do emprego da expressão “*tá certo?*” pela docente no desenrolar da sondagem, uma vez que pode afetar o entendimento, por parte dos alunos, de que o saber em jogo na avaliação pode ser mensurado com base na dicotomia acerto-erro, quando o que se pretendia buscar seriam hipóteses sobre a escrita construídas pelas crianças, as quais, portanto, muitas vezes não são apresentadas de forma convencionalmente correta.

4.3.3 Quanto à estrutura das Ps-Rs

Outro aspecto que se manifesta na interação pela sondagem são as Ps e Rs conceituadas como *abertas* e *fechadas*. Quando observamos o desenvolvimento da interação

entre a professora Mariana e o aluno Leandro, no episódio [25], verificamos um número maior de **Ps fechadas** (destacadas em negrito) que permitem, em geral, as respostas *sim* ou *não*, em detrimento das Ps abertas (sublinhadas), as quais supõem uma resposta mais elaborada.

[35]

00:01:49	P:	presunto... já tá pronto? ... deixa o apontador lá ((dirigindo-se a A1)) lê pra mim ((dirigindo-se ao aluno que realiza a sondagem))
00:01:57	Le:	pre-sun-to
00:01:58	P:	apontando com o dedinho
00:02:00	Le:	pre-sun-to ((apontando para TO, U e TO))
00:02:02	P:	PREsun... começa com TÊ? é? pre ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) agora escreve QUEIjo...lê
00:02:22	Le:	que-jo ((apontando para Q e TO))
00:02:25	P:	<u>jonathan e joas começam com que letra?</u>
00:02:28	Le:	<i>jota e jota</i>
00:02:30	P:	ah... e não é o mesmo do quei-jo? então aqui é TÊ ou é jota?
00:02:37	Le:	<i>é TE</i>
00:02:38	P:	é tê? e o jota não entra?
00:02:39	Le:	<i>não</i>
00:02:40	P:	ué? mas quei-jo não é o jo do jonathan?
00:02:43	Le:	<i>não</i>
00:02:46	P:	é diferente do queijo?
00:02:47	Le:	<i>é</i>
00:02:49	P:	<u>por que? não é jo?</u>
00:02:52	Le:	é que-jo... não tem jo
00:02:54	P:	não tem? ... ah.... agora escreve SAL... sa de Sarah... escreve... lê pra pro

Em decorrência das Ps fechadas formuladas pela professora, a resposta do aluno se manifesta certas vezes apenas pelo balançar de sua cabeça em sinal de concordância, com um simples *é* (com significado de *sim*) ou *não*, ou ainda com a escolha pelo aluno de uma das alternativas que a docente lhe apresenta (*então aqui é TÊ ou é jota?*). Estas perguntas operam tanto para pedir confirmação de uma informação fornecida pelo aluno (*já tá pronto?*; *é tê?*), quanto para discordar da resposta do aluno e induzi-lo a mudar de opinião (*PREsun... começa com TÊ? é?*; *e o jota não entra?*; *mas quei-jo não é o jo do jonathan?*; *é diferente do queijo?*; *não é jo?*; *não tem?*), uma vez que Leandro, apesar de registrar para as palavras ditadas pela professora letras que se referem ao fonema, como se vê com a escrita de *presunto*, insiste na hipótese de que a sílaba *jo*, conhecida do nome dos colegas da sala, não seria a mesma necessária para escrever *queijo*. Complementarmente ao diálogo por meio das Ps fechadas proferidas por Mariana, as Ps abertas, manifestadas em menor número no excerto transcrito [25], operam com a função de obter informações (*jonathan e joas começam com que letra?*) e esclarecimento (*por que?*) sobre as hipóteses que o aluno apresenta sobre a relação biunívoca letra/som.

Explorados alguns dos aspectos possíveis que se referem ao par *Ps-Rs*, trataremos na seção seguinte das articulações entre as duas dimensões convocadas neste capítulo analítico: a dimensão didática e a dimensão textual-interacional.

4.4 A sondagem sob a ótica didática e textual-interacional

A descrição do funcionamento da sondagem no contexto de alfabetização, bem como do par dialógico que estrutura e define a interação entre a professora e seus alunos possibilitou o esclarecimento de como se configura a avaliação da escrita em turmas de alfabetização. Neste sentido, pensar a sondagem a partir de duas dimensões pertencentes a campos distintos, porém complementares, como o didático e o linguístico, favoreceu uma análise mais detalhada e completa dos elementos que compõem este modo de avaliar a aquisição de escrita que se tornou tão notório nas turmas de alfabetização de muitas de nossas escolas pelo país afora.

Do ponto de vista didático, ao destacarmos a *dupla função de sondar*, percebemos que a professora reconfigura a sondagem prescrita para além da regulação, uma vez que verifica as hipóteses sobre o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que intenciona ensinar certos objetos e avaliar outros conhecimentos, como aqueles referentes ao alfabeto. Complementarmente a este movimento ambíguo de sondar e ensinar, destacamos a presença da *sedimentação de saberes escolares* e da crença que permeia o imaginário dos professores, como resquício dos métodos de alfabetização que tendiam a fragmentar o ensino da escrita, de que dominar o alfabeto é uma etapa essencial para se aprender sobre a escrita.

Quando tratamos das *interações bilaterais em contexto de interações multilaterais*, destacamos a sondagem como uma das poucas atividades em que os alunos podem ser atendidos individualmente em um contexto de coletividade como a sala de aula. Nesta circunstância singular, ressaltamos a centralidade da professora como autoridade perante a turma, ao mesmo tempo em que destacamos a correspondente falta de autonomia dos alunos, os quais intervinham de modo recorrente no atendimento a um único aluno, exigindo que a docente se voltasse ao coletivo.

Neste sentido, apontamos situações vivenciadas em sala de aula, em que a professora, ao lidar simultaneamente com a gestão da coletividade e os desdobramentos de sua ação sobre um indivíduo na sondagem, se vê tomada pelo sentimento de “solidão”, que se define nas

palavras de Tardif e Lessard (2009, p.64), como “sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade”.

A expressão maior deste sentimento ocorreu quando a docente precisou responder sobre os maus resultados obtidos pela sondagem no mês de junho. Como a escola não alcançou as metas determinadas pela SME/SP, demonstrando um nível muito elevado de alunos que possuíam hipóteses pré-silábicas sobre a escrita, sofreu intervenções diretas da diretoria de ensino, consolidadas em um acompanhamento incisivo no que se refere ao trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras, algo que as deixou bastante descontentes e desmotivadas.

Ao final desta seção, discutimos ainda a *reação dos alunos* quando submetidos à sondagem, apontando algumas das estratégias que eles utilizavam para apresentar à professora o que lhes era solicitado. Pode-se perceber que não despendemos grandes esforços interpretativos no que se refere à perspectiva do aluno, visto que como já apontamos, temos como foco discutir o trabalho da professora alfabetizadora em suas formas de regular as aprendizagens.

No que diz respeito à *dimensão textual-interacional*, discutir os usos e funcionalidades do par dialógico *Ps-Rs* na sondagem, em meio à complexa ação de regular, tornou possível identificar elementos que incidem sobre o desenvolvimento desta avaliação, como ocorre com as participações não previstas, as interrupções, os materiais dispostos no ambiente alfabetizador e, as próprias perguntas e respostas. Cabe, assim, enfatizar como o par *Ps-Rs* que constrói a conversa entre a professora e o aluno na sondagem é o palco em que se dá esse jogo complexo entre o determinado e o indeterminado na constituição da linguagem. Em sintonia a esta noção, encontramos nas palavras de Marcuschi (2005, p.78-79, grifos do autor), quando da análise de aulas expositivas em contexto universitário, que "mesmo as aulas com tema proposto pelo professor, o tópico tem sua definição parcialmente **decidida coletivamente** na ‘arena’ da sala de aula em movimentos interativos, verbais ou não".

Neste sentido, vimos que por meio do par *Ps-Rs*, as perguntas elaboradas pela professora serviram para levantar as hipóteses sobre o sistema de escrita dos alunos, ou seja, emergiram daquilo que ela desejava reconhecer como conhecido pelos alunos. Assim, era a professora quem dominava e dirigia a interação. Contudo, identificamos respostas que nem sempre apontavam para estas hipóteses, mas que atuavam como estratégia do aluno para superar a avaliação; participações de outros alunos que colaboraram para o redirecionamento do tópico em questão; movimentos, portanto, não previstos que auxiliaram a reconfiguração “coletiva” da sondagem.

Observamos ainda o direcionismo das perguntas formuladas pela professora buscando obter um produto adequado, que se devia às pressões da diretoria de ensino, as quais, contrariamente ao que pregam, atribuíam grande foco nos resultados em detrimento de uma avaliação formativa que encarasse a escrita como processual. Apesar de os documentos oficiais apresentarem uma concepção de avaliação como processo formativo, em que a sondagem é concebida como avaliação diagnóstica, quando a SME/SP solicita aos professores que encaminhem os dados obtidos na sondagem para apreciação ela se configura no que chamaríamos de “avaliar para medir”. A classificação dos alunos de acordo com suas hipóteses sobre o sistema de escrita apresenta-se de forma quantitativa aos dirigentes de ensino, os quais tendo em mãos este material, buscaram identificar níveis desfavoráveis de alfabetização e práticas ineficientes, como o que mencionamos a pouco.

Por outro lado, vimos que na sala de aula a professora reconstituiu a sondagem para além do diagnóstico, quando faz uso dos resultados para construir os agrupamentos ou mesmo para planejar suas intervenções almejando problematizar as hipóteses consolidadas. Além disso, a observação e o acompanhamento de seu trabalho para além da sondagem, nos mostrou que ela assumia, em dadas ocasiões, a mesma gestualidade da sondagem (tomada pelo par Ps-Rs) ao longo da realização de tarefas que mobilizavam não apenas o sistema de escrita alfabético, mas também a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, mostramos como se configura a sondagem em uma turma de alfabetização da rede municipal de ensino de São Paulo, a qual certamente guarda semelhanças com muitas outras turmas de alfabetização que se tem conhecimento. Mais precisamente, buscamos responder à questão inicial proposta nesta dissertação sobre o que seria a sondagem, bem como quais seriam os sentidos produzidos ao trabalho do professor na ação de sondar.

Já na Introdução do estudo, trouxemos à tona algumas das tensões observadas que precederam o início da pesquisa, como o uso desmedido dos níveis de conhecimento sobre a escrita pelas professoras alfabetizadoras. Somamos a estas considerações iniciais, o levantamento de estudos localizados no campo da pesquisa em linguagem e educação que trataram de alguma forma da sondagem na escola, o que tornou possível qualificar esta tensão, no que diz respeito principalmente aos diferentes modos de conceber, realizar, registrar e fazer uso da sondagem.

Como a avaliação do sistema de escrita para a turma toda, a sondagem possui um modelo fixo (ditado de quatro palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico). Estando a temática da proposta aberta à escolha por parte do professor ou do corpo de professores da escola, esta eleição ganha os mais variados contornos nas salas de aula, de modo que a avaliação e as intervenções realizadas pela professora com cada aluno são distintas, podendo variar de acordo com o nível de conhecimento verificado.

No Capítulo 1, posterior à introdução, apresentamos o processo de recontextualização ou reconfiguração da noção de sondagem na interface entre o campo da produção científica e o campo da política pública oficial. Foi possível explorar este aspecto a partir do levantamento histórico das mudanças pelas quais sofreram tanto o conceito quanto as práticas de alfabetização em nosso país, conjugando estas mudanças, em um segundo momento, às implicações para a avaliação das aprendizagens na escola.

Por meio deste movimento reflexivo, constatamos a presença de elementos oriundos da teoria basilar de Ferreiro & Teberosky (1999) submetidos à simplificação, quando da transposição de saberes teóricos em saberes oficiais, uma vez que identificamos na proposta pedagógica em questão, *guias* no formato de manuais pedagógicos que se preocupam em “ensinar o professor a ensinar” (SILVA & CORREIA, 2004) dirigindo suas ações dentro da sala de aula em detrimento ao estímulo à reflexão sobre seu próprio trabalho.

No capítulo 2, nos dedicamos a situar o trabalho docente na teoria que o embasa, apresentando os elementos que o compõem, a saber: *instrumentos de ensino* e *gestos didáticos*. Ao apresentarmos o *gesto de regulação*, gesto que por sua importância intitula esta pesquisa, discutimos sua configuração, localizando a sondagem como gesto de *regulação interna*, que se deve a características como: a) o fato de ser *instrumentalizada*, apoiando-se em uma lista de palavras sugerida pelos manuais; b) *prevista*, ou seja, possuir período marcado para ocorrer, e c) por apresentar ainda uma *dupla função*: avaliar e ensinar, ou seja, ao mesmo tempo em que atua como diagnóstico, pode vir a permitir a progressão das aprendizagens. Percebemos, deste modo que na alfabetização, como proposta na rede municipal de ensino de São Paulo e em prática na turma acompanhada, a este gesto é atribuído importância fundamental.

Após situar os aportes teóricos do estudo, no Capítulo 3 dedicado à metodologia, nossos esforços consistiram em contextualizar o ambiente da pesquisa, localizando cada sujeito na atmosfera desenhada. Procuramos, assim, destacar alguns aspectos indispensáveis para que o leitor venha a se familiarizar com o contexto em que se insere a comunidade, a escola, o próprio “Programa Ler e Escrever”, a professora e, por fim, a turma de alunos do 1º. ano. Em seguida, apresentamos o *corpus* de nosso trabalho, expondo as circunstâncias em que ocorreu a geração dos dados, registrados em gravações em áudio e anotações em caderno de campo das avaliações pela sondagem. Tratamos, ainda, da organização a que os dados foram submetidos.

A descrição dos episódios de sondagem, sucedida pelas análises elaboradas no capítulo 4, nos levaram a compreender que do ponto de vista da cultura escolar, a sondagem instaura-se em um contexto em que práticas e concepções tradicionais e contemporâneas se conjugam, em um processo de *sedimentação dos saberes escolares*; do ponto de vista da interação verbal, por sua vez, instaura-se em um contexto de múltiplas participações e, nesta direção, submete-se a condições apenas parcialmente previstas; e, por fim, do ponto de vista da mediação didática, instaura-se no espaço em que se encontram os percursos de formação, profissional e de letramento do trabalhador, marcados pela combinação de referências teóricas e experiências diversas, o campo de manifestação dos *saberes práticos*.

No que se refere à dimensão textual-interacional da sondagem, constrói-se na interface de duas motivações:

- a) o campo escolar em que se insere a interação pela sondagem (ou seja, a sondagem é incorporada ao campo da tradição escolar e ao campo da política oficial de normatização do sistema escolar) e;

- b) a situação particular em que se constitui a dinâmica da interação efetiva entre a professora e cada aluno, interação que se identifica com todas as outras que ocorrem em sala de aula, ao mesmo tempo que delas mantém distanciamento, sendo singular cada vez que ocorre.

Complementarmente à discussão apresentada, vale destacar que um conjunto significativo de dados relativos a outros instrumentos de regulação da aprendizagem sobre a língua escrita distintos da sondagem, como as “provinhas” aplicadas ao final do semestre, mereceriam a mesma dedicação no que se refere ao trabalho descritivo e analítico, fato que não se tornou possível pelos conhecidos limites e necessidades impostos a uma dissertação.

Com base nesse relato do percurso deste estudo, retomemos a questão inicial que motiva esta investigação, a saber: *o que é e como se faz sondagem na escola?*, para imediatamente pensar sobre: *por que sondar na escola?* Como vimos, a descrição do trabalho docente em ação na sondagem apontou para um quadro em que medir aprendizagens e classificar alunos por si só não garante necessariamente aprendizagens duradouras. No que diz respeito a que se serve esta investigação, nas palavras de Gomes-Santos (2012):

A pesquisa acadêmica pode ter relevante papel na formação de outra consciência sobre o gesto de regular a aprendizagem, a depender de com que concepção de escola opta por operar: escola como lugar de promoção de aprendizagens duradouras (que sirvam para que o indivíduo aprenda a avaliar seus projetos de vida na relação com os projetos de vida dos outros) ou lugar de reforço da vontade de vigiar a aprendizagem do indivíduo conforme interesses que lhes são alheios (advindos de sistemas de controle estruturados na sociedade que visam vigiar e punir, como diria Foucault), que lhe mantém na posição de ter que responder a perguntas pré-estabelecidas sem problematizar sua motivação ou na denegação de qualquer possibilidade de elaborar as perguntas³⁵.

Para que a sondagem se constitua como instrumento de regulação significativo para alunos e professores parece-nos indispensável que ela se dispa das amarras da burocratização e das exigências por resultados, para assumir a função de reconhecimento de percursos de aprendizagem. A esse propósito, vale retomar as considerações de Paulo Freire (1988) quanto à educação como prática de dominação, a “educação bancária”, segundo a qual o aluno é visto como um coadjuvante que recebe depósitos de conhecimentos e o professor existe secundariamente como narrador. Em nosso trabalho, sob a roupagem construtivista, a representação de professor alfabetizador, nos materiais do “Programa Ler e Escrever”, se

³⁵ A referida citação se trata de *comunicação pessoal* do professor Sandoval Nonato Gomes-Santos, durante as reuniões de orientação para o desenvolvimento do trabalho que aqui se apresenta, ocorridas no ano de 2012.

apresenta de forma ainda mais depreciada, quando se parece falar a um indivíduo vazio a ser preenchido por “novas formas de ensinar e avaliar”.

Desta reflexão emerge, como complemento à primeira indagação, um novo questionamento sobre alternativas ao quadro descrito: *que regulação da aprendizagem é possível para que escola?*

Contrariando a perspectiva de uma avaliação estanque, propomos a inspiração nas concepções de educação problematizadora e emancipadora (FREIRE, 1988), de modo que se estabeleça uma avaliação menos fragmentada e descolada do real dos processos de alfabetização. Para tanto, valeria talvez o investimento, aos moldes do que já ocorre na Educação Infantil (e, neste sentido, estamos no ensino fundamental bastante atrasados em relação ao protagonismo atribuído ao trabalho do professor), na construção de registros³⁶ diários, entendidos como instrumentos metodológicos do trabalho docente (FREIRE, 1996), frutos da observação da professora alfabetizadora sobre situações: a) de escrita, sejam elas dirigidas ou espontâneas, coletivas ou individuais; b) de leitura, enfocando as estratégias utilizadas pelas crianças para ler antes de ler convencionalmente, somada à compreensão leitora; e, c) nas formas em que a oralidade se manifesta, como nas rodas de conversa. Deste modo, como forma de refinar as formas de regular, a observação e o registro do professor em complementaridade ao planejamento, a observação e a reflexão poderiam ser sistematizados de diferentes formas, como diários, relatórios, portfólios, filmagens, gravações e outros, importando que posteriormente esse material se tornasse objeto de discussão e estudo da equipe pedagógica, constituindo-se em intervenção na trajetória do aluno.

Diferentemente da sondagem, tornada pública como instrumento qualitativo de regulação, mas que na prática serve de avaliação quantitativa à SME/SP, uma avaliação de caráter formativo, processual e longitudinal, apuraria o olhar da professora alfabetizadora para as atividades que já ocorrem na prática cotidiana, favorecendo a representação do percurso de construção dos conhecimentos pelos alunos. Encarada sob esta ótica, toda e qualquer observação que fosse relevante, seria anotada pela professora em uma espécie de diário de campo, ao passo que ao professor se daria o papel de pesquisador, retomando, assim, as conclusões de Riolfi, Schuler e Barzotto (2010), no que diz respeito à necessidade de pensarmos a escola como lugar de pesquisa.

³⁶ Não podemos deixar de destacar que há uma sugestão de avaliação do ensino e das aprendizagens dos alunos, em moldes semelhantes àquela mencionada aqui, localizada no volume 2 do *Guia para o planejamento do professor alfabetizador* (SME/DOT, 2006b). Cabe assim ressaltar, que o que estamos questionando são os porquês da marginalização destes instrumentos, considerados por nós mais favoráveis à reflexão, em favor da sondagem tomada como unidade representativa da avaliação da alfabetização.

Por fim, a reflexão de que este estudo se ocupou nos leva a compreender que “a formação de outra consciência sobre o gesto de regular a aprendizagem”, bem como a instauração de políticas públicas na área da alfabetização e da avaliação, passam, entre outras determinações, pela necessidade imperiosa de dar voz e significado aos conhecimentos docentes, tomando seus saberes como ingredientes essenciais para se pensar coletivamente projetos de ensino, projetos de escola e projetos de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBY DAGHÉ, S. La figure de l'autre das les régulations locales. In: In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p.175-184. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

_____. & DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (ed.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2007 (mimeo.).

AMBROSETTI, N.B. **Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras**. Cad. Pesq., São Paulo (75): 57-70, novembro de 1990.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros em Ação** – Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: IPUSP, 2010. (Tese de doutorado).

CELEGATTO, C.A. **Formação em serviço: significado do em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.** São Paulo: FEUSP, 2008. (Dissertação de Mestrado).

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita.** História e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p.185-207. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique.** Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985.

COLELLO, S. M. G. ; LUIZE, A. **Aventura Lingüística.** Viver - Mente e Cérebro (Coleção Memória da Pedagogia), v. 5, n. 5, São Paulo: Segmento/Dueto, 2006, p. 14-23.

ESCOLANO, A. C. M. **Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau.** Ribeirão Preto: FFCLRP, 2000. (Dissertação de mestrado).

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, C. C.A.S.; KNOCH, I.G. (Org). **Gramática do português culto falado no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2006, v.I., p.133-166.

FERREIRA, S.G.P. **É possível promover o sucesso escolar?: um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais.** São Paulo: FEUSP, 2009. (Dissertação de mestrado).

FERREIRO, E. (org.). **Os filhos do analfabetismo.** Porto Alegre: Artmed, 1990.

_____. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 24ª 101d. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (edição comemorativa)

FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: _____. (org.) **Observação, registro e reflexão – Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 4ª Ed. São Paulo: EDUFJF, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES-SANTOS, S. N. **A escrita nas formas do trabalho docente**. Educação & Pesquisa. 2010, vol.36, n.2, p. 445-458. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a02v36n2.pdf>. Acesso: 06/05/2012.

_____, S. N.; ALMEIDA, P. S. **Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 9, 2009 p. 133-149.

_____, FERREIRA, D. C. N. **Trabalho docente e ensino de língua na escola-usina: primavera nos dentes**. [No prelo], 2011.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A. C., REZENDE, R. C., MACHADO, M. A. R. (org.) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

JACQUIN, M. Enseignement classique communicationnelle dans le regulations internes. In : SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

JUBRAN, C. C. A. S. **Revisitando a noção de tópico discursivo**. In: KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato (Orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos. O tópico discursivo*, 48 (1), Campinas: Unicamp, 2006, p. 33-42.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº. 60, dezembro/97, p.15-35.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Ed. Artmed.2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

LUIZE, A. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. São Paulo: FEUSP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

MAINARDES, J; GOMES, A. C. **Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006)**. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu – MG. 31ª Reunião Anual da Anped: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, p. 1-16.

MARCUSCHI, L.A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

MATÊNCIO, M. de L. M. A construção do tópico na análise da aula. In: **Estudo da língua falada e Aula de Língua Materna**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.161-172.

MATUMOTO, M. A. de S. **Desempenho em provas de consciência fonológica e hipóteses de escrita de alunos do ensino fundamental**. São Paulo: FFLCH, 2005. (Tese de doutorado).

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876-1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIOLFI, C.; COSTA, R. O. **Representações de aluno alfabetizado na Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. Série Iniciação Científica - volume 4, v. 4, 2008.

_____, SCHULER, D., BARZOTTO, V. **Comparação de duas experiências de sondagens na alfabetização: Brasil e Alemanha**. Educação: Teoria e Prática – v.20, n.34, jan.-jun.-2010, p.133-150.

RODRIGUES, C. E. O. **A arte de brincar e construir a leitura e a escrita**. São Paulo: FEUSP: 2000. (Dissertação de Mestrado).

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**. Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006.

RUIZ, R. da S. C. **Avaliação e alfabetização: um intertexto**. São Paulo: PUC, 2009.

SCHNEUWLY, B. **Les outils de l'enseignant – un essai didactique**. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.

_____. **L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique : éléments de synthèse**. Pratiques, Metz, n. 115-116, p. 237-247, dez. 2002.

_____. L'objet enseigné. In: In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009a, p.17-

28. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

_____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009b, p.29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa Ler e Escrever e Orientações Curriculares. **Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa – primeiro ano**. Vol.1. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1ºAno: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – vol. 1**. São Paulo: SME / DOT, 2006a.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1ºAno: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – vol. 2**. São Paulo: SME / DOT, 2006b.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1ºAno: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – vol. 3**. São Paulo: SME / DOT, 2006c.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. R. P. da. **Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal**. São Paulo: FEUSP, 2005. (Tese de doutorado).

SILVA, V. B. da; CORREIA, A. C. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.34, nº123, 2004, p.613-622.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. (1985) *In: Alfabetização e letramento*. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Alfabetização: em busca de um método? (1990) *In: Alfabetização e letramento*. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SUASSUNA, L. **Linguagem como discursos: implicações para as práticas de avaliação**. Campinas: IEL, 2004. (Tese de doutorado).

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. , L. V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WATANABE, A. **Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivista**. São Paulo: FEUSP, 2009. (Tese de doutorado).

WEISZ, T. **Existe vida inteligente no período pré-silábico**. In: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Módulo 3, Unidade 1, Texto 4: Brasília: MEC / SEF, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Quadro de expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa para o 1º ano do ciclo I no município de São Paulo

Expectativas para o 1º ano do Ensino Fundamental I

Leitura

- P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.
 P2 – Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
 P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.
 P11 – Recuperar informações explícitas.

Produção escrita

- P22 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.
 P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita.
 P25 – Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória.
 P26 – Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita.
 P30 – Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.
 P31 – Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor.

Análise e reflexão sobre a língua e linguagem

- P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero.
 P48 – Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.

Escuta/produção oral

- P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
 P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte.
 P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
 P56 – Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor.
 P58 – Recitar ou ler textos.
 P63 – Explicar e ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes.
 P68 – Comentar notícias veiculadas em diferentes mídias, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
 P70 – Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.

Sistema de escrita alfabética

- P38 – Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.
 P39 – Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

P40 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.

P41 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever).

P42 – Localizar palavras em textos conhecidos.

P43 – Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.

(adaptado de São Paulo, SME/DOT, 2007)

ANEXO B – Transcrição integral das gravações de sondagens

1º Evento de Sondagem		23/04/2010
Episódio 1		
00:01:00	P:	põe seu nome na folhinha
00:01:02	Fe:	prô... posso ir no banheiro?
00:01:03	P:	pode... quem tá com essa cadeira hein?... Gabriel... Alexia já terminou tudo pra estar olhando pra trás?... já... não tem mais nada pra fazer?... então senta direitinho... vamos mocinha você vive atrasada porque se distrai... num tá enxergando daqui Alexia?... tá ruim pra enxergar Alexia? ((aluna balança a cabeça produzindo um gesto de negação)) ... não?... senão senta ali na frente do lado da Ju ó... põe seu nome ((professora agora se volta ao aluno sentado a seu lado)) ih... tá quebrando ((referindo-se a ponta do lápis que o aluno usa para escrever seu nome))... vou pegar o apontador ((levanta e vai até a frente da sala, onde se localiza sua mesa, buscar um apontador)) hum... já vai ganhar um beijo por não olhar no crachá... né? ((professora parabeniza o aluno pela escrita de seu nome sem apoio))... na primeira vez você não sabia né?... na primeira vez você não sabia... lembra?... olha que lindo... parabéns... já aprendeu o nome... agora nós vamos escrever uma lista de materiais escolares tá?... escreve pra pô como você acha que a gente escreve APONTador
00:03:10	Jon:	começa com ére?
00:03:13	P:	APONTador... pensa... fala a palavrinha APONTador
00:03:19	Jon:	apontador
00:03:21	P:	qual é a primeira lettrinha que você fala? ((o aluno não responde))... APONTador... qual a primeira letra que você fala?... vira pra frente Thayssa ((referindo-se a uma aluna sentada a frente da professora que observa a escrita do aluno que realiza a sondagem))... fala a palavrinha apontador
00:03:43	Jon:	Apontador
00:03:44	P:	então... qual é a primeira letra que você fala?
00:03:47	Jon:	Jota
00:03:48	P:	jota?... quando você fala APONTador?... qual é a primeira lettrinha que você fala?... ó APONTador... a boquinha abre primeiro pra falar o que?
00:03:58	Ka:	A
00:04:00	P:	teve gente que já respondeu pra você
00:04:03	Jon:	apon... A?
00:04:05	P:	é ó... A-PON-ta-dor... não é o a que eu falo em primeiro lugar?... é diferente de Jonathan... ó Jonathan começa com JOTA porque é o som do Jo... se fosse Aonathan aí ia começar com A também... então eu falo APONTador... a primeira lettrinha que eu falo qual que é?
00:04:24	Jon:	A
00:04:25	P:	a... isso a... então põe o a ((Jo escreve a letra A sobre o papel))
00:04:28	A:	professora... posso ir no banheiro?
00:04:30	P:	pode ((respondendo ao aluno A))... e depois... qual que você acha que vem pra escrever APONTador?
00:04:38	AA:	a-pon-ta-dor
00:04:40	P:	chi... os outros vão ficar quietinhos ((dirigindo-se aos alunos que interferem na avaliação)) ... é a vez dele pensar agora
00:04:57	Jon:	o bê?
00:04:58	P:	você acha que é o bê?... pode por... que mais que você precisa pra escrever APONTador?
00:05:14	Jon:	esse daqui? ((aponta para a letra Z do alfabeto móvel))
00:05:15	P:	como chama essa daí?
00:05:16	Jon:	ésse
00:05:17	P:	é o ZÊ? você acha que é o zê? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então põe ((escreve a letra Z de forma espelhada))... só que ele é pro outro lado ó... ó como ele é ó?... um tracinho aqui... desce e vira
00:05:39	Jon:	esse lado?

00:05:41	P:	pro outro... qual lado que desce o tracinho?... isso ((o aluno escreve a letra Z corretamente))... que mais a gente precisa para escrever APONtador?
00:05:50	Jon:	hum?
00:05:52	P:	quantas letras você acha que nós vamos precisar...pra escrever apontador?
00:05:56	Jon:	o I
00:05:58	P:	o i?...então põe... ((o aluno registra a letra I)) que mais?... precisa mais letra?
00:06:14	Jon:	o CHIS
00:06:15	P:	põe ((o aluno registra a letra X))...lê...vê como tá até agora
00:06:25	Jon:	a-pon-ta-dor ((apontando para as letras A, B, Z, I e X))
00:06:28	P:	já tá pronto? já?... então agora escreve TESoura
00:06:32	Ka:	TÊ... começa com TÊ
00:06:35	P:	não é pra falar Kaique
00:06:36	Jon:	te-sou-ra
00:06:38	P:	TESoura isso... quantas letrinhas você vai precisar para escrever tesoura? ... quantas você acha?
00:06:58	Jon:	o O
00:07:02	P:	agora vem o O? que mais?
00:07:08	Jon:	o ENE... e o A... pronto?
00:07:25	P:	assim já está teso? lê pra prô?
00:07:30	Jon:	TE... soura ((apontando para as letras O, N e A))
00:07:32	P:	agora escreve COla
00:07:34	Jon:	cola?
00:07:35	P:	é
00:07:39	Jon:	COla
00:07:40	P:	co igual de
00:07:42	Jon:	coco ((o aluno registra a letra O))
00:07:44	P:	ah LA
00:07:59	Jon:	começa com agá?
00:08:01	P:	agá? ((o aluno gesticula com a cabeça concordando)) precisa de mais letras?
00:08:18	Jon:	o éfe
00:08:20	P:	o éfe?... lê pra mim então
00:08:27	Jon:	A ((a professora intervém))
00:08:28	P:	é cola
00:08:30	Jon:	CO-la ((apontando para as letras O, H, F e I))
00:08:34	P:	agora escreve giz
00:08:39	Jon:	giz?
00:08:40	P:	é
00:08:41	Jon:	giz começa com ((o aluno registra a letra X))
00:08:42	P:	CHIS? hã... que mais que tem pra escrever giz?
00:09:04	Jon:	o a
00:09:14	P:	assim já tá giz?
00:09:17	Jon:	giz
00:09:18	P:	já? ((o aluno nega gesticulando a cabeça))... não? o que precisa mais?
00:09:26	Jon:	o i e o jota
00:09:29	P:	o jota? agora assim tá giz?
00:09:33	Jon:	giz ((lê apontando para as letras registradas))
00:09:36	P:	tá? ((o aluno concorda gesticulando a cabeça))... agora escreve MEu-giz-quebrou
00:09:40	Jon:	meu giz quebrou... meu giz quebrou
00:09:44	P:	meu-giz-que-brou... escreve
00:09:50	Jon:	é com esse?... e o ésse ((escreve as letras XSHIT, esta última invertida))
00:10:12	P:	pro outro lado ((a professora comenta sobre a letra invertida))... o que você escreveu até agora?
00:10:26	Jon:	meu giz quebrou
00:10:28	P:	já tá assim? já tá pronto? ((o aluno nega gesticulando a cabeça))... então o que que

		falta? ((o aluno conserta a última letra))... lê agora já tá pronto?
00:10:52	Jon:	meu giz quebrou
00:10:53	P:	tá certo agora? tá? ((o aluno concorda gesticulando a cabeça))... tá bom... lê o alfabeto pra prô deixa eu por a data aqui... lê o alfabeto pra mim
00:11:00	Jon:	a bê cê dê
00:11:03	P:	contando com o dedinho
00:11:04	Jon:	a bê cê dê éfe
00:11:07	P:	E
00:11:08	Jon:	e éfe gê agá i jota ca éle eme ene a
00:11:16	P:	a não... ó ó... eme ene o pê que érre éesse tê ((lê com o aluno))
00:11:26	Jon:	u vê dáblio
00:11:29	P:	dáblio chis?
00:11:33	Jon:	dáblio ípsilon
00:11:35	P:	zê pega pra mim as letrinhas Jonathan que você precisa pra escrever caneta
00:11:39	Jon:	esse? ((apontando para as letras móveis))
00:11:40	P:	é ((o aluno pega a letra V))
00:11:42	Jon:	A
00:11:48	P:	CAneta começa com que letra?
00:11:50	Jon:	ca
00:11:51	P:	e qual é o CA? ó procura aqui ((apontando para as letras móveis, ao mesmo tempo em que inicia a leitura para o aluno))... efe gê agá i jota?
00:11:58	Jon:	ca
00:12:01	P:	que mais precisa para escrever caneta? ((o aluno mostra a letra L))... que letra é essa? o éle?
00:12:06	Jon:	É
00:12:07	P:	que mais? o que você escreveu aqui até agora? lê
00:12:14	Jon:	ca éle
00:12:16	P:	assim já tá caneta? ((o aluno nega gesticulando a cabeça))... o que que falta? ((o aluno insere as letras M e U))... agora lê
00:12:22	Jon:	CA-ne-ta ((apontando para as letras K, L e M))
00:12:25	P:	caneTA termina com U? você acha? ((o aluno concorda gesticulando a cabeça))... caNEta eu falo caneTU?
00:12:33	Jon:	não
00:12:34	P:	como que eu falo? caneTA... então com que letra termina? com U? é com qual? caneTA
00:12:43	Jon:	é esse ((o aluno aponta para a letra V))
00:12:45	P:	você acha que é esse? ((o aluno concorda gesticulando a cabeça))... ah então tá bom... pode sentar
Produção escrita obtida como produto da sondagem		
<p>ABZIX (apontador) ONA (tesoura) OHFI (cola) XAIJ (giz) XSHIT (Meu giz quebrou.) KLMV (caneta)</p>		
Anotações da professora referentes à sondagem		
<p>“Pré-silábico, mas está começando pensar a letra que inicia a palavra. Ainda não sabe o alfabeto. Em todas palavras precisou de quatro letras, inclusive com alfabeto móvel”.</p>		
1º Evento de Sondagem		23/04/2010
Episódio 2		
00:00:12	P:	ó Pablo escreve seu nome aqui... o lápis ((enquanto aguarda a escrita do nome pelo aluno, a professora orienta uma aluna que se aproxima da mesa))... aí você vai

		montando o alfabeto... você põe o a depois o bê o cê (voltando novamente ao aluno)... isso Pablo muito bem... agora nós vamos escrever uma lista de materiais escolares... escreve pra professora Apontador ((o aluno escreve as letras A, E e O))... já tá escrito? lê pra mim
00:01:15	Pab:	apontador ((o aluno realiza a leitura passando o dedo rapidamente da esquerda para a direita))
00:01:16	P:	lê apontando com o dedinho
00:01:18	Pab:	a-pon-ta... dor ((o aluno aponta para as letras A, E e O))
00:01:20	P:	falta mais alguma letra? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... qual letra que falta? a-pon-ta-dor
00:01:31	Pab:	o O
00:01:32	P:	o O? agora lê
00:01:34	Pab:	a-pon-ta-dor ((apontando para as letras A, E, O e O))
00:01:38	P:	ah... tá certo agora? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) ... muito bem agora escreve TESoura
00:01:48	Pab:	te-sou ((o aluno escreve as letras T e V))
00:01:54	P:	RA ((o aluno escreve a letra I)) lê pra mim
00:02:02	Pab:	te-sou-ra ((apontando para as letras T, V e I))
00:02:05	P:	tá certo? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve COla ((o aluno escreve as letras O, P, A e B))... já? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) ... lê pra prô
00:02:35	Pab:	co-la
00:02:37	P:	vai até aonde? ((o aluno fica pensativo))... até o a ou até o bê?
00:02:42	Pab:	até aqui ó ((apontando a letra A))
00:02:44	P:	é? então lê apontando com o dedinho de novo
00:02:47	Pab:	co-la ((o aluno fica em dúvida))
00:02:52	P:	e aí? vai até o A? precisa do B? ((o aluno fica em dúvida))... não? ou precisa? ((o aluno nega gesticulando com a cabeça))... não? então apaga ele... pode apagar ((o aluno apaga a letra B))... lê de novo vê se agora tá certo
00:03:20	Pab:	co-la
00:03:21	P:	tá? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... ah então tá bom... agora escreve giz
00:03:26	Pab:	giz?
00:03:27	P:	é ((o aluno escreve as letras X, R e P)) lê
00:03:45	Pab:	giz ((apontando para as três letras))
00:03:47	P:	certo? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve meu giz quebrou ((o aluno escreve as letras F, A, B e O))... lê pra prô
00:04:18	Pab:	meu giz que-brou ((apontando para cada uma das letras))
00:04:25	P:	agora deixa eu pôr a data... empresta um pouquinho ((a professora coloca a data na folha de sondagem))... agora pega as letrinhas que você acha que a gente precisa pra montar CANeta
00:04:40	Pab:	cadê o CA?
00:04:42	P:	cadê o CA? tá aí no alfabeto ((referindo-se ao alfabeto móvel disposto na frente da criança)) onde ele tá? ((o aluno pega a letra K))... hum CA-ne-ta escreve ((o aluno pega as letras P e A))... assim? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... lê pra mim então
00:05:04	Pab:	ca-ne-ta ((apontando para as letras K, P e A))
00:05:06	P:	isso agora pega as palavrinhas pra gente montar mochila... MO-chila ((o aluno separa as letras O, P, Q e R))... lê pra mim
00:05:37	Pab:	mo-chi-la ((apontando para as letras O, P e Q))
00:05:39	P:	e aí? por que é que você pôs mais uma? ((o aluno não responde à pergunta, mas retira a última letra))... tira essa aqui? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... e agora tá certo? vê
00:05:48	Pab:	mo-chi-la ((apontando para as letras O, P e Q))
00:00:53	P:	mochiLA termina com Q? ((o aluno nega gesticulando com a cabeça))... com que letra termina mochila? ((o aluno aponta a letra A))... ah então termina com A? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... pode trocar ((o aluno troca a letra Q pela letra A))... agora lê... vê se ficou certo agora
00:06:10	Pab:	MO-chi-la ((apontando para O, P e A))

00:06:13	P:	ficou? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... ah muito bem... pode sentar
Produção escrita obtida como produto da sondagem		
AEOO (apontador) TVI (tesoura) OPA (cola) XRP (giz) FABO (Meu giz quebrou.) KPA (caneta) OPQR (mochila)		
Anotações da professora referentes à sondagem		
“Silábico sem valor, embora, esteja começando a pensar no som das letras. Tem um pouco de conflito em relação à quantidade mínima. Quando fiz com alfabeto móvel ficou claro que é silábico”.		
1º Evento de Sondagem		23/04/2010
Episódio 4		
00:00:32	P:	nós vamos escrever Thayssa uma lista de materiais escolares tá bom? escreve pra prô do jeito que você acha que é Apontador ((a aluna escreve as letras A, O, A, O e O))... lê pra mim
00:00:56	Tha:	a-pon-ta-dor-o ((apontando as letras A, O, A, O e O))
00:01:02	P:	agora escreve TEsouira ((a aluna escreve as letras T, O e A)) lê pra mim
00:01:21	Tha:	TE e é o p E ((a aluna troca a letra p pelo e, mas logo se corrige))
00:01:26	P:	ah... falta o E?
00:01:27	Tha:	é
00:01:29	P:	então apaga aqui com a borracha ((apontando para as letras O e A))
00:01:31	Tha:	qual que é o TE?
00:01:32	P:	o E? é esse aqui ó ((apontando para a letra disposta no alfabeto móvel. A aluna registra a letra E)) te-sou
00:01:43	Tha:	A
00:01:45	P:	então lê
00:01:47	Tha:	te-e-so-o-ra... tem o
00:01:55	P:	tem outro O? tesoura é assim que eu falo?
00:01:58	Tha:	te-e-so
00:01:59	P:	não é tesoura?... então
00:02:02	Tha:	te-sou-ra certo ((apontando para TE, O e A))
00:02:09	P:	certo? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve cola ((escreve as letras O e A)) lê
00:02:21	Tha:	co-la
00:02:24	P:	são duas letrinhas?
00:02:30	Tha:	co o... ah lembrei é dois ó
00:02:35	P:	ah é dois ós
00:02:37	Tha:	aí depois é o a
00:02:39	P:	hum... então agora lê e vê se ficou certo CO
00:02:45	Tha:	co-ó-la ((apontando para as letras O, O e A))
00:02:49	P:	ah... agora ficou certo? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... ah... escreve giz ((a aluna escreve as letras I, E e L))
03:03:05	Tha:	qual que é esse? ((apontando para a letra C))
03:03:07	P:	a bê
03:03:09	Tha:	CÊ
03:03:13	P:	lê giz
03:03:15	Tha:	gi-i e um outro i
03:03:17	P:	outro i? então apaga e arruma ((a aluna troca a letra L por I))... agora lê
03:03:35	Tha:	co giz
03:03:37	Al:	ele que me empurrou ((grita um aluno))
03:03:39	P:	empurrou nada porque eu estava olhando

00:03:41	A2:	verdade ele que me empurrou
00:03:43	A1:	eu não te empurrei
00:03:47	P:	certo?
00:03:49	Tha:	ZÊ
00:03:50	P:	tem o zê? então põe
00:03:52	Tha:	zê ((a aluna fica pensativa))
00:03:54	P:	é a última letra do alfabeto ((a aluna completa com a letra Z))... agora lê então pra mim
00:04:07	Tha:	giz-de-ce-ra ((a aluna percebe na leitura a falta de uma letra e completa com a letra A))
00:04:22	P:	ah... lê agora
00:04:26	Tha:	giz-de
00:04:28	P:	só que é só giz vai até onde?
00:04:32	Tha:	aqui ((aponta a letra A))
00:04:35	P:	tá... agora escreve meu giz quebrou ((a aluna escreve as letras U, I, E e O))... lê pra mim
00:04:53	Tha:	meu-giz-que-bro ((apontando para cada uma das letras U, I, E e O))
00:04:58	P:	bro... é isso? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... tá agora pega pra mim Thayssa as letrinhas que você precisa... só um minutinho ((dirige-se a um aluno que não está realizando a atividade proposta, fala alto na sala e interrompe a sondagem))... Jonathan...será que eu vou ser obrigada...a pegar seu caderno e as letrinhas...e você terminar a atividade...lá na sala do lado?...não dá pra fazer sondagem...com você cantando ((dirigindo-se a aluna novamente)) pega as letrinhas agora...pra formar caneta ((a aluna separa as letras K, A e E)) se precisar de outro A...tem aqui...oh? ((apontando para as letras móveis que estão dentro de um pote. A aluna completa a palavra com a letra A)) CA-ne ((apontando para KA e EA))
00:06:20	Tha:	ta ((apontando para a letra A))
00:06:22	P:	ta tá certo? ou precisa de mais letrinhas?
00:06:24	Tha:	o tê
00:06:25	P:	ah... o tê... TÊ é a última ou o A é a última?
00:06:30	Tha:	O A ((a aluna coloca a letra T antes da letra A))
00:06:33	P:	ah... então agora lê caneta
00:06:40	Tha:	CA-ne-e... precisa de outro E
00:06:44	P:	tem alguma coisa com o E?
00:06:48	Tha:	precisa de dois es
00:06:50	P:	dois es? então pera lá que eu vou procurar outro e
00:06:54	Tha:	aqui tem mais
00:06:56	P:	então toma o outro E ((a aluna retira a letra T))... e o TÊ não vai? ((a aluna mantém o T))...então lê então agora... lê pra prô então
00:07:03	Tha:	ca-a-ne-ta ((apontando para KA, E e TA))
00:07:12	P:	tá certo?... assim ó como que a gente lê? ((apontando para a sílaba TA))
00:07:20	Tha:	ca
00:07:21	P:	TA... num é ta assim? assim não é cá? assim é ta ((apontando para as sílabas CA e TA))
00:07:29	Tha:	ta
00:07:32	P:	ta né?... então tá certo agora... ca-ne-ta ((apontando para KA, E e TA)) tá? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... então agora vamos pegar as letrinhas para montar MO-chila... é
	Tha:	tem chis?
	P:	tem ó
00:07:57	Tha:	ih eu vou precisar de outro a
00:08:00	P:	outro a?
00:08:03	Tha:	ahã
00:08:04	P:	pega aqui óh... tem dois aqui embaixo ó... mochila ((mostrando à aluna o local onde deveria montar a palavra)) não tem problema que desmanchou caneta... vê se tá certo
00:08:21	Tha:	mo-chi-i-a ((apontando para as letras O, X, I e A))
00:08:25	P:	certo? ((a aluna concorda gesticulando com a cabeça))... ah então tá bom pode sentar lá Thayssa

Produção escrita obtida como produto da sondagem
AOA OO (apontador) TEOA (tesoura) OA (cola) IEL (giz) UIEO (Meu giz quebrou.) KAETA (caneta) OXIA (mochila)
Anotações da professora referentes à sondagem
“Silábica com valor, porém já sabe que precisa de duas letras para formar as sílabas então colocou: COOLA – APONTA OO. Ainda não registrei como silábica alfabética, pois ela não domina o alfabeto”.

2º Evento de Sondagem		09/06/2010
Episódio 6		
00:01:01	P:	põe seu nomezinho de novo Dayana... põe seu nome escreve o nome... ontem nós começamos fazer dos ingredientes de pizza lembra? ((referindo-se a sondagem)) aí acabou a aula... você sabe pizza né? sabe o que é pizza?
00:01:40	A1:	é aquela redonda lá
00:01:42	A2:	é redondo
00:01:44	P:	chu ((a professora pede silêncio aos alunos))... você sabe o que é pizza? ((a criança nega gesticulando com a cabeça))... não? então é isso... então nós vamos fazer de brinquedos tá bom?... escreve pra professora BICICLETA ((a aluna fica pensativa)) como você acha que começa BICICLETA?
00:02:29	Da:	con a ((a aluna responde em espanhol))
00:02:31	P:	é BI é o NA? é bi? é? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça))... então põe... é BICICLETA você sabe o que é bicicleta né?... que que você tá escrevendo mesmo?hã?... o que você está... ah
00:04:13	Da:	bicicleta ((a aluna recorre ao alfabeto para registrar as letras JYVNIKLOTR))
00:04:25	P:	ah... já tá pronto bicicleta? lê pra prô apontando com o dedinho
00:04:30	Da:	bicicleta ((realiza a leitura global, percorrendo rapidamente as letras da esquerda para a direita))
00:04:32	P:	tá agora escreve BONeca
00:04:48	Jo:	o prô posso ir ao banheiro? tô apertado
00:05:02	P:	vai... boneca
00:05:06	Fe:	o prô vai terminar o de português ou de matemática
00:05:10	P:	como terminar?o que?os livros?
00:05:12	Fe:	É
00:05:13	P:	não vai terminar vai usar depois das férias
00:05:25	A3:	o prô professora o Leandro disse que a minha casa é suja
00:05:29	P:	eu não quero ninguém atrapalhando a sondagem... pode sentar... Leandro foi ao banheiro não tá nem aqui na sala e a Julyane para de arrumar confusão
00:05:42	Ju:	eu não to arrumando confusão
00:06:22	A4:	o prô posso ir no banheiro?
00:06:26	P:	quando o Leandro voltar... lê pra mim agora
00:06:33	Da:	muñeca ((realiza a leitura global da escrita em espanhol: NLRIJZDAT, percorrendo rapidamente as letras da esquerda para a direita))
00:06:37	P:	agora escreve bola... chu ((pedindo silêncio aos alunos)) que que tá acontecendo?
00:07:04	A5:	ela tá batendo nela
00:07:09	P:	se ela encostar um dedo em alguém ela vai pra casa dela
00:07:13	Da:	Bola
00:07:16	P:	já escreveu? lê
00:07:18	Da:	bola ((realiza a leitura global da escrita: JNOHV, percorrendo rapidamente as letras da esquerda para a direita))

00:07:21	P:	não se entende eu não consigo entender... vou pedir outro ((dirigindo-se à pesquisadora))... PATins agora escreve... lê pra prô
00:08:25	Da:	catins ((realiza a leitura global da escrita: ONIEPS , percorrendo rapidamente as letras da esquerda para a direita))
00:08:29	P:	ó Dayana pra escrever carrinho... como que é o CA?... você sabe como é o ca de casa? você sabe? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça)) ... então escreve aqui pra mim... mais pra baixo... escreve pra mim carrinho... como que é o Ca?
00:08:46	Da:	a
00:08:47	P:	é o A...então põe...e o ri?
00:08:52	Da:	e
00:08:57	P:	é o e...RI?...de ryan?
00:09:08	Da:	o
00:09:11	P:	o... caRRI
00:09:16	Da:	i
00:09:19	P:	i? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça))... ah então ca-ri-nho ((a aluna registra as letras A, I, L e M)) lê então pra mim apontando com o dedinho CA-ri-nho ((a professora lê silabando com a aluna apontando para as letras A, I e L))... é até aqui que vai? é? precisa dessa? não? ((referindo-se à letra M))... tem certeza...lê de novo... vamos ver então CA-ri-nho... tá certo tá? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça))... então ó... vamos ver outra... carrinho que mais tem de brinquedo?
00:10:18	Da:	buneca
00:10:20	P:	quer escrever boné? boneca de novo?ou boné?
00:10:26	Da:	muñeca
00:10:30	P:	como? qual brinquedo? repete pra prô o que você tinha falado... moné o que é moné?
00:10:40	Da:	uma muñeca
00:10:44	P:	ah... uma boneca... então como que é o bo de boneca? bo como que é?
00:10:57	Da:	o o
00:10:58	P:	o o... ah... então põe aí ((a aluna registra a letra O)) e o né?
00:11:18	Da:	é
00:11:29	P:	ah... esse é o é? ((apontando para a letra R registrada pela criança))... qual que é o é? esse é o é? ((a criança concorda gesticulando com a cabeça))... então bo-ne-CA... o ca de casa... lê pra mim
00:12:08	Da:	boneca ((apontando para as letras ORF))
00:12:10	P:	boneca tá... pega pra mim a prô vai até colocar mais letrinhas aqui se você precisar repetir alguma... a gente vai fazer de outra coisa agora vamos fazer de animais tá bom?... pega pra mim pode pegar do alfabeto ou se precisar de outra aqui ((mostrando o pote de letras)) como que se... as letrinhas que precisa pra você formar MAcaco
00:12:35	Jo:	MA ma de Mariana
00:12:38	P:	é ma... macaco... quantas letras você vai precisar usar Dayana pra escrever MAcaco hã? quantas você vai precisar? ((a aluna aponta para a letra S))... essa? então põe aqui que que tá escrito aqui?
00:13:13	Da:	ma
00:13:15	P:	e agora o CA como que que é?
00:13:22	Da:	a
00:13:23	P:	hum... então pega ((a aluna separa a letra A))... e o co?
00:13:29	Da:	o
00:13:31	P:	então pega ((a aluna separa a letra O))... lê pra mim
00:13:35	Da:	macaco ((apontando para S,A e O))
00:13:33	P:	tá certo com estas três letrinhas? tá? agora escreve pra mim... comecei errado ((a professora sussura para a pesquisadora))... elefante... Elefante começa com que letra? Elefante ((a aluna aponta a letra I))... i? então pega e agora que mais que precisa?
00:14:28	A6:	posso ir no banheiro prô? tô apertado
00:14:30	P:	vai... o que que você escreveu até agora? até agora o que que tá escrito?
00:14:33	Da:	mais
00:14:34	P:	não... vai lendo pedacinho por pedacinho
00:14:39	Da:	mais ((a aluna separa as letras I, V e F))

00:14:40	P:	já tá assim ou precisa de mais uma? I-lefante é? ou tem que por mais letras?... não? agora vamo vê... cobra... o que que precisa pra formar cobra?... quantas letras você vai usar pra formar CO-bra?
00:15:09	Da:	quatro
00:15:10	P:	quatro? e quais são? como que é o co? ((a aluna recorre ao cartaz com o alfabeto e nomes dos alunos da turma, logo em seguida separa as letras N, L, D e Y))... co o mesmo de corda de cor... co como que é? co-bra... já tá cobra ou não?
00:16:05	Da:	co ((lê apontando para as letras N e L))
00:16:07	P:	bra
00:16:08	Da:	bra ((lê apontando para a letra D))
00:16:09	P:	até aqui?... então tira essa ((referindo-se a letra Y))... lê de novo
00:16:16	Da:	co-bra ((lê silabando apontando para as letras NL e D))
00:16:20	P:	tá bom Dayana pode sentar
Produção escrita obtida como produto da sondagem		
<p>JYVNIKLOTR (bicicleta) NLRIJZDAT (boneca) YNOHV (bola) ONIEPS (patins) AIL (carrinho) ORF (boneca)</p> <p><i>Escrita com letras móveis</i> SAO (macaco) IVF (elefante) NLD (cobra)</p>		
Anotações da professora referentes à sondagem		
“Pré-silábica. Embora, com intervenções apresentou ser silábica até com valor nas vogais. Registrei silábico sem valor”.		
2º Evento de Sondagem		09/06/2010
Episódio 11		
00:00:50	P:	nós vamos fazer Leandro uma lista de ingredientes que vão na pizza tá bom?... escreve pra professora Azeitona
00:00:59	Le:	azeitona?
00:01:01	P:	é... sem lápis num dá né? ((oferecendo o lápis ao aluno)) to NA ((o aluno escreve A, E, O e A))... nataly começa com A? NAly? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... é? na lista dos nomes dos nossos alunos o nome da Nataly começa com A? tá? então tá bom... agora escreve pra professora presunto
00:01:38	Jo:	prô prô eu não sei fazer retangulo
00:01:42	P:	assim ó ((a professora desenha para o aluno)) um traço deitado abaixo e fecha
00:01:47	A1:	prô precisa apontar aqui porque eu não consigo
00:01:49	P:	presunto... já tá pronto? deixa o apontador lá ((dirigindo-se a A1))... lê pra mim ((dirigindo-se ao aluno que realiza a sondagem))
00:01:57	Le:	pre-sun-to
00:01:58	P:	apontando com o dedinho
00:02:00	Le:	pre-sun-to ((apontando para TO, U e TO))
00:02:02	P:	presun começa com TE? é? pre ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça)) agora escreve QUEIjo... lê?
00:02:22	Le:	que-jo ((apontando para Q e TO))
00:02:25	P:	Jonathan e Joas começam com que letra?
00:02:28	Le:	jota e jota
00:02:30	P:	ah e não é o mesmo do quei-jo? então aqui é TE? ou é jota?
00:02:37	Le:	é TE
00:02:38	P:	e o jota não entra?
00:02:39	Le:	não

00:02:40	P:	ué... mas quei-jo não é o jo do Jonathan?
00:02:45	Le:	não
00:02:47	P:	é diferente do queijo?
00:02:48	Le:	é
00:02:49	P:	por que? mas não é jo?
00:02:52	Le:	é que-jo... não tem jo
00:02:54	P:	não tem? ah... agora esceve SAL... sa de Sarah escreve... lê pra prô
00:03:22	Le:	SAL ((apontando para ISU))
00:03:25	P:	tá... agora escreve EU gosto de pizza
00:03:38	A2:	olha prô ((uma aluna se aproxima da professora e mostra o enfeite de milho que está confeccionando))
00:03:40	P:	ai que lindo... acabou o papel? ((referindo-se ao papel crepom que os alunos utilizam para confeccionar enfeite para a Festa Junina)) tem papel lá? acabou o papel?
00:03:45	Le:	já fiz prô
00:03:47	P:	lê pra mim
00:03:49	Le:	eu-gos-tu-de-pi-zza ((lê apontando para: E,O, IU, I e A))
00:03:53	A3:	a Nataly tá fazendo bolinha e tá jogando no chão
00:04:00	P:	eu gosto de pizza ((a professora realiza a leitura pelo aluno))... Leandro pega as letrinhas aí pra mim pra escrever uma outra coisa que vai na pizza... ovo ah ovo não ovo é muito fácil... deixa eu ver que mais que vai na pizza?
00:04:25	Le:	vai carne e vai
00:04:26	P:	então vai escreve de carne... pega as letrinhas pra formar carne
00:04:32	Le:	CA car-ne ((apontando para as letras K e E))
00:04:54	P:	assim já tá?... lê pra mim
00:04:56	Le:	car-ne
00:04:59	P:	hum então tá... senta lá
Produção escrita obtida como produto da sondagem		
AEOA (azeitona) TOUTO (presunto) QTO (queijo) ISU (sal) EOIUIA (Eu gosto de pizza.) KE (carne)		
Anotações da professora referentes à sondagem		
“Silábico com valor, embora esteja desestabilizado”.		
2º Evento de Sondagem		10/06/2010
Episódio16		
00:00:02	P:	era seu nome que era pra você fazer ((rindo a professora observa que o aluno inicia a cópia do cabeçalho que se encontra na lousa))
00:00:03	Pa:	ah pensei que era copiar
00:00:05	P:	não vai Paulo
00:00:06	Pa:	as letras
00:00:11	P:	vai Paulo rapidinho que a prô tem que terminar com os outros também
00:00:20	Pa:	primeiro é o p de Paulo
00:00:21	P:	isso
00:00:23	Pa:	depois é o A
00:00:26	P:	muito bem
00:00:30	Pa:	depois é o
00:00:32	P:	U
00:00:35	Pa:	me empresta a borracha pra mim apagar uma metadinha
00:00:38	P:	você fechou demais esse u
00:00:39	Pa:	eu vou apagar uma metadinha
00:00:45	P:	ai já já eu vou ver o milho da dona Martinha e eu quero só ver como está ((dirigindo-se

		à turma)... tá bom agora Paulo senão você vai demorar muito... é todo metódico o Paulo ((dirigindo-se à pesquisadora))... agora o que é que vem?((dirigindo-se ao aluno))
00:01:05	Pa:	agora vem Esse ((o aluno aponta para a letra L))
00:01:11	P:	como que ele chama esse daí? Éle
00:01:14	Pa:	Érre
00:01:15	P:	éle ((a professora aponta a troca de letras sem questionar o aluno))
00:01:17	Pa:	éle
00:01:19	P:	isso agora o outro ((alguns alunos se aproximam da carteira solicitando que a professora resolva um problema que surgiu na sala))
00:01:20	Jon:	o professora o Gabriel tinha me dado o lápis pro Joas o Joas me deu agora ele tá falando que (inaudível)
00:01:35	P:	Joas cadê o lápis do Gabriel?
00:01:36	Jo:	eu não peguei não
00:01:38	P:	você deu algum lápis para o Pablo? (inaudível)
00:01:42	Pa:	me lembREI me lembrei de uma coisa
00:01:45	P:	deixa eu acabar aqui eu vou resolver senta lá sem brigar vai ((dirigindo-se aos outros alunos))... agora não precisa pôr o Paulo Alexandre só Paulo tá bom
00:01:57	Pa:	não é que também tem no meu cartaz você lembra?
00:02:04	P:	então porque seu nome é Paulo Alexandre... então mas aqui você coloca só Paulo tá? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então agora nós vamos... JU faz favor JU ((solicitando que uma aluna que se aproximou sente-se))
00:02:13	Pa:	agora você vai chamar outra pessoa?
00:02:15	P:	não você vai escrever pra mim uma lista de ingredientes que vão numa pizza... você sabe o que é pizza? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))...você gosta de pizza de que?
00:02:24	Ju:	de frango
00:02:25	Pa:	de queijo
00:02:26	P:	ah muito bem então escreve pra mim primeiro AZEItona
00:02:30	Pa:	A-ZEI-to-na?
00:02:32	P:	é aqui embaixo do seu nome
00:02:37	Pa:	embaixo daqui?
00:02:38	P:	é põe um pouco mais pra baixo
00:02:43	Pa:	A de azeitona ((registrando a letra A na folha))
00:02:48	P:	isso agora ZÊ
00:02:52	Pa:	qual é o zê?
00:02:55	P:	a última letra do alfabeto ((após as interrupções de outros alunos e aparentando ter pressa em concluir a avaliação a professora fornece a resposta ao aluno rapidamente))
00:02:57	Pa:	a última entendi
00:03:06	P:	A-ZÊ assim já tá ZÊ?
00:03:10	Pa:	não
00:03:11	P:	quem que precisa dar a mãozinha pra ele pra fazer zê?
00:03:18	Pa:	qual é?
00:03:20	P:	então quero que você pensa ó a-zê ((aluno e professora lêem juntos))... assim já tá zê?
00:03:24	Pa:	não a-zei-to
00:03:26	P:	então como é o to?
00:03:30	Pa:	deve colocar o a de novo
00:03:32	P:	o A? no TO?
00:03:37	Pa:	de toco?
00:03:39	P:	de toco de todos
00:03:41	Pa:	sabia que o apelido do meu pai é toco?
00:03:44	P:	e como que é o to?
00:03:49	Pa:	to o o O
00:03:55	P:	o? então põe ((o aluno registra a letra O na folha))... então vamos ver A-zei-to- na ((professora e aluno lêem juntos))
00:04:06	A:	ó professora ((uma aluna se aproxima para mostrar a atividade que está realizando))
00:04:08	P:	tá lindo
00:04:12	Pa:	to na
00:04:13	P:	como que é na?

00:04:15	Pa:	na nada
00:04:17	P:	e como que é esse nada?... meninas assim não ((bate palmas para chamar a atenção de duas alunas que conversam alto))... NA como que é? de NATaly ((referindo-se ao nome da aluna da sala))
00:04:29	Pa:	de nataly? pera aí ((o aluno se levanta e vai até a carteira da colega Nataly))
00:04:40	P:	((dirigindo-se a pesquisadora)) tem que ter uma paciência com ele... ele vai perguntar pra ela qual que é o nome dela e vai ver se ela pode mostrar... TRAZ AQUI ((elevando o tom de voz para dirigir-se ao aluno que retorna com a plaquinha do nome da colega em mãos))... olha como ele é esperto né?... tá aqui o nome dela qual é o na? aqui tá escrito NA-ta-ly? qual que é o na? o na o começo do nome dela... onde começa o nome dela? ((o aluno aponta para a sílaba inicial))... ah então é esse aí A-zei-to-NA qual que vai vir? a última
00:05:32	Pa:	a última do nome dela?
00:05:36	P:	não de azeitona
00:05:38	Pa:	de azeitona?
00:05:39	P:	é A-ZEI-to-na
00:05:41	Pa:	A
00:05:43	P:	a então põe o A ó ((segura a plaquinha com o nome para mostrar ao aluno as sílabas que formam o nome da colega)) este daqui é o na este é o ta e este é o li ((o aluno registra a letra A e devolve a plaquinha para a colega))
00:05:56	Pa:	agora eu vou levar pra ela
00:05:58	P:	põe lá primeiro senão você esquece ((o aluno registra a letra A)) ... isso leva lá pra ela agora... vem Paulo
00:06:23	Pa:	já escrevi azeitona
00:06:25	P:	agora nós vamos escrever PREsunto
00:06:28	Pa:	presunto? ah eu queria hamburguer
00:06:32	P:	depois não é uma pizza? depois a gente vai escrever o queijo que você gosta mas primeiro presunto
00:06:39	Pa:	pré pê que ((o aluno levanta))
00:06:42	P:	vai Paulo senta aqui Paulo senão a gente vai demorar muito... Paulo não se distrai
00:06:46	Pa:	PÊ?
00:06:51	P:	do seu nome
00:06:56	Pa:	ah tá
00:06:58	P:	é lógico que é esse daí... vai pré... Felype sentado ((dirigindo-se a outro aluno da turma))... sun-to ((o aluno escreve P e O)) chu ((pedindo silêncio aos alunos))
00:07:31	Pa:	vou precisar do cartaz de quem agora?
00:07:37	P:	não tem nenhum nome que começa com TO mas é o mesmo de toco de todos que você escreveu do seu pai to... ó é a mesma letra do tatu você lembra qual é? ó que letra é essa? ((apontando para a letra T))
00:07:53	Pa:	TA
00:07:55	P:	então ela não faz o TO também?
00:07:57	Pa:	faz o to igual aqui
00:08:00	P:	tá espera só um pouquinho... não Paulo não... não desenha assim não senão você vai por uma letra no meio de azeitona... põe o tê aqui embaixo
00:08:16	Pa:	isso daqui é azeitona?
00:08:18	P:	é e você pos o tê aí no meio
00:08:25	Pa:	é pra colocar aonde?
00:08:26	P:	pre-sun-to aqui do lado do outro embaixo... desenha o tê sem copiar daqui... é um tracinho em cima e outro assim ((desenhando a letra no ar))
00:08:40	Pa:	ah eu vou colocar esse daqui pra baixo
00:08:43	P:	então vai põe aqui embaixo pre-sun-to... tá faltando mais alguma letra?
00:09:02	Pa:	pera aí deixa eu ver... pre-sun-to não
00:09:08	P:	não? então agora queijo que é o que você gosta... que
00:09:18	Pa:	mas depois vai ser hambúrguer né?
00:09:20	P:	depois eu deixo você escrever hambúrguer... aqui embaixo ó que... qual que é o que? com que letra começa queijo?
00:09:35	Pa:	que

00:09:37	P:	olha um dois três ((pedindo à turma que fizesse silêncio))
00:09:48	Pa:	quatro cinco seis
00:09:50	P:	eu não acredito... Jonathan Leandro que tanta gente fora do lugar
00:09:50	Pa:	sete oito nove dez
00:10:02	P:	QUEIjo com que letra começa queijo?
00:10:05	Pa:	TE de tatu eu acho ((o aluno fala T, mas registra o Q))
00:10:12	P:	então põe QUEI-jo como que é jo? de Jonathan Joas
00:10:15	Pa:	peráí ((o aluno levanta e vai até o colega Jonathan))
00:10:23	P:	fala Alexia
00:10:27	Ale:	posso ir no banheiro?
00:10:30	P:	espera acabar o recreio dos grandes... REbeca JONathan FElype ((a professora eleva a voz para chamar atenção de três alunos que estão de pé e não realizam a atividade proposta)) pode emprestar Jonathan... empresta pra ele ((referindo-se à plaquinha do nome do aluno Joas))
00:10:54	Ka:	professora eu não aponte o seu lápis
00:11:10	P:	tá bom ((dirigindo-se ao aluno Kaique))... esse é o nome do Jonathan... então ó... com que letra ele começa? que letra é essa?
00:11:15	Ale:	professora eu tô apertada
00:11:16	P:	vai então... que letra é essa? é o jota... ó o nome dele aqui ó
00:11:28	Ju:	o prô prô
00:11:32	P:	oi
00:11:33	Ju:	(inaudível)
00:11:35	P:	não mais não é aí é no debaixo Paulo ((mostrando ao aluno o lugar onde ele deve escrever a sílaba JO))... senta espera
00:11:41	Jon:	é o que prô? ((referindo-se ao sinal da escola que acaba de tocar))
00:11:44	P:	não é nada
00:11:50	Jon:	o jota não é assim Paulo
00:11:54	P:	agora escreve SAL... gente vamos sentar? ((dirigindo-se aos alunos que observam a aplicação da sondagem))... o Paulo já demora ainda com gente vindo aqui
00:11:58	Pa:	você falou que eu ia pode escrever hamburguer
00:12:02	P:	você vai escrever você quer escrever hambúrguer primeiro então escreve hamburguer aqui atrás ((virando a folha da sondagem))
00:12:08	Pa:	tá depois de hambúrguer eu vou escrever morango porque eu gosto de morango
00:12:15	P:	tá então escreve hambúrguer vai Paulo
00:12:18	Tha:	prô é pra colar no caderno?
00:12:20	P:	não
00:12:33	Pa:	ham-bur-guer eu acho que tem o a... ham-bur-guer
00:12:35	A1:	o prô o prô
00:12:50	P:	guer... como que é?
00:12:55	Pa:	LE le de lo-ta... é isso muito obrigado professora
00:13:11	P:	lê?
00:13:14	Pa:	ham-bur-guer ((aponta as letras E, A e L))
00:13:17	P:	vai põe morango também
00:13:26	Pa:	o professora olha rápido ((o aluno avisa a professora sobre um fato que ocorre na sala))
00:13:28	P:	OH Pablo tá tudo bem... e se eu tirar uma aqui?... vai Paulo vamos essa é a última palavra
00:13:36	Pa:	ele tem que ir no banheiro e tira lá no banheiro
00:13:45	P:	vai Paulo
00:13:47	Pa:	eu acho que começa com e
00:13:50	P:	mo
00:13:56	Pa:	esse
00:13:58	P:	mo-ran-go
00:14:07	Pa:	mo-ran-go ((apontando para as letras L,O e A))
00:14:11	P:	já tá?
00:14:12	Pa:	já

00:14:13	P:	MOrango termina com A?
00:14:15	Pa:	não só pus o a porque (inaudível)
00:14:20	P:	mo-ran-go como que é o go?
00:14:23	Pa:	go de gosma?
00:14:25	P:	go de gol de gosma também
00:14:28	Pa:	go o
00:14:34	P:	o senhor mocinho pode sentar ((chamando a atenção de um aluno que está em cima de uma cadeira)) antes que cai e se machuca... vai Paulo vai GO
00:14:48	Pa:	go de Gabriel?
00:14:49	P:	é
00:14:51	Pa:	como termina o go de Gabriel?
00:14:53	P:	ó tá aqui ó ((mostrando a letra G ao aluno. Logo, em seguida, alguns alunos se aproximam da professora para pedir informações ou mesmo falar de outros alunos)) vai Paulinho termina isso que você vai terminar o que eu quero
00:15:39	Pa:	porque que que ela saiu a Julyanne?
00:15:44	P:	agora você vai... chu... você vai terminar a minha lista agora... chu... então a gente escreveu azeitona presunto queijo agora sal vai escreve sal pra mim
00:15:55	Pa:	sal?
00:15:59	P:	é... chu ((pedindo silêncio aos alunos))... o dona Martinha
00:16:02	Pa:	salsichão?
00:16:04	P:	é sal ó sal é o mesmo da Sara... mas a Sara não tá aí hoje é o mesmo do SÃO paulo
00:16:08	Pa:	cadê o da Sara ((referindo-se ao nome da aluna))
00:16:14	P:	lá na frente... não é esse mesmo... o senhor FElype JOas Otávio e Leandro pode sentar
00:16:18	Jo:	eu tava pegando o lápis
00:16:20	P:	Leandro não... são os dois que já caíram que já se machucaram que continuam correndo... conseguiu? sal escreve sal vai
00:16:58	Ju:	professora ela foi no banheiro e (inaudível)
00:17:02	P:	tá vai... assim já tá sa?
00:17:08	Pa:	sal o... tem que colocar o o
00:17:14	P:	sal-o certo?
00:17:17	Pa:	sal-o-o precisa de mais um o dois os
00:17:25	P:	agora tá certo?
00:17:28	Pa:	perafí chovê (deixa eu ver)... sal-o-o pronto agora tá certo ((o aluno realiza a leitura apontando para o registro TCS, O e O))
00:17:33	P:	agora escreve EU gosto de queijo vai escreve
00:17:43	Pa:	precisa de e de elefante
00:17:45	P:	isso mesmo eu gosto
00:17:59	Pa:	perafí eu gos go de gosma de novo
00:18:05	P:	isso mesmo qual que é?
00:18:12	Pa:	só pode ser
00:18:15	P:	é a que você colocou aqui no morango ó
00:18:18	Pa:	esse
00:18:24	P:	é o gê aqui tá gê?... não Paulo mas você está escrevendo aqui Paulo não mistura a palavra
00:18:31	Pa:	desculpa errei
00:18:33	P:	aqui oh gos... Ryan Rebeca ((chamando os alunos que permanecem falando alto e fora de seus lugares))... eu gosto
00:18:51	Pa:	Professora eu não tô me concentrando na lição não por causa do barulho
00:18:57	P:	é então essa vai ser a última coisa que você vai escrever... eu gosto
00:19:03	Pa:	você precisar de mais um e
00:19:12	P:	gosto de queijo
00:19:16	Pa:	QUE que do que mesmo?
00:19:21	P:	de queijo ó O PÊ QUE ó o que vem depois do que olha lá na frente... tem o o o pê e depois vem o que
00:19:38	Pa:	aonde tá

00:19:39	P:	este aqui ó ((mostrando a letra ao aluno))
00:19:41	A:	eu posso ir no banheiro
00:19:46	P:	é... vai Kaylane... que-jo
00:19:55	Pa:	pronto
00:19:57	P:	tá pronto? lê então
00:19:59	Pa:	eu-gosto-de queijo ((apontando para as letras E,G e E))
00:20:04	P:	cadê o jo do Jonathan?
00:20:08	Pa:	o jo do Jonathan? eu-gosto-de-que-jo agora que tá certo
00:20:25	P:	tá certo agora? então Paulo ó se você fizesse todas as atividades você já tava lendo não é? porque ele é tão esperto mas não avançou avançou em algumas coisas né? ((dirigindo-se à pesquisadora))... mas continua com valor ((referindo-se a hipótese silábica com valor sonoro))
Produção escrita como produto da sondagem		
AZONA (azeitona) POT (presunto) TCSOO (sal) QJ (queijo) EGE (Eu gosto de queijo.) EAL (hambúrguer) LOAG (morango)		

3º Evento de Sondagem		08/09/2010
Episódio 19		
00:00:07	P:	olha eu não quero ter que ficar parando as sondagens pra ficar chamando atenção hein... já sabem que a atividade é de pintura pra fazer isso pra não ficar toda hora levantando... vai Dayana agora vai pintar o gato depois você escreve gato... GA-TO... ó bê é BO eu quero TO... bê com o é BO aí você escreveu ga-bo não é gabo é ga-to TO
00:00:44	A1:	é muito fácil é o gê o o o tê e o o
00:00:48	P:	você tem que tirar o bê e por o tê de Taina
00:00:50	A2:	aqui é o tê?
00:00:52	P:	e vão sen-tar
00:00:58	A2:	o prô
00:00:59	P:	muito bem... agora pinta bem bonito ((dirigindo-se a aluna A2))... ó nós vamos escrever uma lista de animais tá bom Leandro?... então escreve pra professora LEopardo ((o aluno escreve L, O, P e TO))... agora deixa eu te perguntar uma coisinha o lê de Leandro é só o ele?
00:01:28	Le:	o ele e o e
00:01:32	P:	e LEopardo e Leandro não começa igual?
00:01:34	Le:	começa
00:01:35	P:	ah e que que tá faltando?
00:01:36	Le:	o e
00:01:39	P:	ah então arruma aqui ((o aluno troca a letra O pela letra E))
00:01:49	Le:	eu posso fazer (inaudível) pa
00:01:52	P:	então faz direitinho le-o-par
00:02:01	Le:	do
00:02:12	P:	tá bom agora escreve CAmelo... vão sentar vocês duas ((dirigindo-se a duas alunas que caminham pela sala enquanto o aluno escreve as letras K, M, N e E))... termina com? como termina cameLO? ((o aluno completa com a letra O))... lê aqui pra mim apontando com o dedinho... lê apontando
00:02:54	Le:	ca-me-lo ((apontando para K, MNE e O))
00:02:56	P:	pera lá lê aqui pra mim ca-me-lo assim? ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... então agora escreve ZE-bra
00:03:10	Ka:	o prô o prô a Julyane pegou minha borracha

0:03:13	P:	ze-bra de Brasil ((o aluno escreve Z, B e A))... assim já tá zê? tá? ((o aluno concordo gesticulando com a cabeça))... bra
00:03:28	A3:	a Julyane pegou a borracha da Kaylane
00:03:31	P:	lê Leandro... ah eu não quero saber disso agora eu tô ocupada
00:03:35	Le:	ze-bra ((apontando para Z e BA))
00:03:37	P:	ah muito bem agora escreve boi bo-i... lê ((o aluno observa sua escrita da palavra boi: BO))... termina com o? termina com o que?
00:04:08	Le:	termina com I
	P:	e vai até aonde?
00:04:09	Le:	vai até o o
00:04:20	P:	tá certo agora? agora escreve o-camelo-é-feio ((o aluno escreve: KMNEO R FIO)) lê
00:04:53	Le:	o camelo é feio ((apontando para KMNEO, R e FIO))
00:05:15	P:	já melhorou Leandro tem que melhorar um pouquinho mais lembrar quais são as letrinhas que juntam tá mais já melhorou bastante pode sentar
Produção escrita como produto da sondagem		
LEOPT (leopardo) KMNEO (camelo) ZBA (zebra) BOI (boi) KMNEO R FIO (O camelo é feio.)		

ANEXO C - Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Folha de Informação nº 30

TELMA DE OLIVEIRA
R.F. 606.000.0.00
Aux. Adm. do Ensino

Do TID 6830819

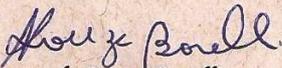
Assunto: Pesquisa "As sondagens e a avaliação da alfabetização no Programa Ler e Escrever"

SME/DOT-G
Senhora Diretora

Após a leitura dos documentos enviados e análise da relevância do Projeto de Pesquisa já realizado pela professora Natalie Archas Bezerra da Rede Municipal de São Paulo, este departamento vem manifestar que o referido Projeto apresenta consonância com as ações de acompanhamento realizadas pelas escolas e monitoradas pela SME.

Os resultados de tal pesquisa podem contribuir para ampliação das ações de acompanhamento que SME tem realizado, junto às suas Unidades Educacionais.

São Paulo, 09 de dezembro de 2010.


Suzete de Souza Borelli
SME/DOT Ensino Fundamental e Médio



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diretoria de Orientação Técnica

Folha de Informação nº 31

Do TID 6830819

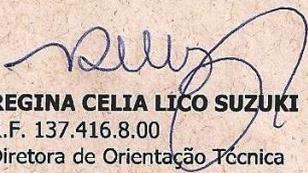
TELMA DE OLIVEIRA
R.F. 606.255.8.00
Aux. Adm. do Ensino

Assunto: Pesquisa "As Sondagens e a avaliação da alfabetização no Programa ler e Escrever"

Diretoria Regional de Educação Penha
Sra. Diretora Regional de Educação

Retornamos o presente a Vossa Senhoria, com a manifestação da DOT- Ensino Fundamental e Médio as fls. 30, que ratificamos, para prosseguimento.

10 de dezembro de 2010.


REGINA CELIA LICO SUZUKI
R.F. 137.416.8.00
Diretora de Orientação Técnica
SME/DOT-G

ALDBO/to.
Pesquisa Programa Ler e Escrever.

