

A SONDAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO POR MEIO DO PAR DIALÓGICO PERGUNTA-RESPOSTA

Natalie Archas Bezerra **TORINI**¹
Pedagoga e Mestre em Educação/USP
Pedagoga – IFSP/Campus Guarulhos

RESUMO: O presente artigo se propõe a 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*, 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. Para tanto, é apresentada e analisada a transcrição de gravações realizadas em sala de aula, no ano de 2010, geradas por meio da metodologia qualitativa de caráter etnográfico. 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 em suas dimensões: a) didática, a partir do conceito de *gestos profissionais* (AEBY DAGUÉ; DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2000) com destaque para o *gesto de regulação* e, b) textual-interacional, a partir da unidade dialógica par pergunta-resposta (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006). O artigo busca refletir sobre como o trabalho da professora de regulação pela sondagem interfere na co-construção de saberes sobre a linguagem e sobre a escrita na interação.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Avaliação. Gesto didático de regulação. Trabalho docente.

Introdução

Já é sabido pelos estudiosos da educação que a avaliação da aprendizagem escolar é questão que merece tratamento cuidadoso. No que se refere à alfabetização, torna-se relevante pensar sobre as fragilidades destas avaliações, no momento em que são elaboradas políticas públicas que apontam para a valorização das escolas e dos professores que alcançam resultados satisfatórios. Neste caminho, este trabalho pretende empreender uma reflexão sobre os instrumentos e as práticas de avaliação que têm sido empregados como forma de mensurar a aprendizagem, por meio da análise de episódios de avaliação da alfabetização em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo.

Um dos instrumentos de avaliação de destaque para a reflexão proposta neste trabalho denomina-se *sondagem* ou *avaliação diagnóstica*. Na atualidade, este instrumento, certas vezes dissociado de seu referencial teórico, tem sido amplamente utilizado para avaliar a

¹ Endereço eletrônico: nataliearchas@gmail.com e nataliearchas@ifsp.edu.br

aquisição do sistema de escrita na alfabetização no Ensino Fundamental I². Observações preliminares da pesquisadora – que atua como professora na rede municipal de ensino – permitem identificar tensões entre a aplicação deste instrumento de avaliação como medida determinada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na forma de documentos oficiais para professores e em cursos de formação docente, e as efetivas práticas e concepções dos docentes sobre avaliação da alfabetização. Tem-se conhecimento de que todos os professores que lecionam nas turmas de Ensino Fundamental I fazem uso deste instrumento para avaliar, contudo, pouco se sabe sobre as práticas efetivas produzidas por essa apropriação. É neste sentido que este trabalho aspira a oferecer contribuições.

Para tal reflexão, nos debruçamos neste artigo³ 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, articulados a momentos em que a professora se dirige ao grupo de alunos. Somam-se, a este material, registros em caderno de campo que se propõem a reconstituir eventos não gravados com vistas a refinar os dados coletados 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/SP⁴.

Alfabetização e avaliação: o ponto de encontro

Remontando o histórico da 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.

Os estudos desenvolvidos, nos anos 60 e 70, por Piaget, impulsionaram a realização de pesquisas psicogenéticas a partir de um novo referencial, voltadas ao questionamento de “como se aprende” quando se tem a leitura e a escrita como objeto de conhecimento. A

² Na rede municipal de ensino de São Paulo, *locus* da pesquisa de mestrado que aqui se apresenta, é solicitado aos professores dos 1º aos 5º anos que realizem bimestralmente a *sondagem* e enviem os resultados tabulados em planilhas às Diretorias de Ensino para apreciação. Os dados provenientes desse instrumento de avaliação servem de parâmetro para que se avaliem, além dos alunos, as práticas em alfabetização.

³ Faz parte da dissertação de mestrado, defendida em 2012, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e intitulada “O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização” (TORINI, 2012).

⁴ Normas disponíveis em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm. Último acesso: 20/08/2010.

consolidação deste novo olhar sobre as relações de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura incentivaram mudanças nas práticas dos professores e nos instrumentos de ensino.

Neste movimento de renovação teórica, no início dos anos 80, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, como nos informa Mortatti (2000, p. 267), passam a ser tomados como referência nos cursos de formação de professores alfabetizadores. As pesquisadoras 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 percorre fases⁵.

O grande salto promovido por esta mudança de paradigma na alfabetização, como define Soares (1990, p. 88), refere-se, portanto, à 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, consolidando (ou intencionando consolidar) práticas mais democráticas de ensino, caminhando de forma contrária a concepções cristalizadas, como a prontidão, ou o domínio de habilidades motoras e intelectuais para a alfabetização. Desse modo, o que antes era entendido como *erro* passa a ser compreendido como *hipótese*.

No mesmo período, em que ocorreram mudanças importantes na forma de pensar a alfabetização que se tomava como consensual nos sistemas de ensino, no campo dos estudos em avaliação, houve um movimento de repensar as concepções que legitimavam práticas de avaliação classificatórias e de caráter excludente. Dessa maneira, a partir dos anos 80, 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, 2008, p. 4)

Suassuna (2004, p. 100) observa que, apesar da variedade de nomenclaturas que foram agregadas ao termo avaliação, seja ela formativa, emancipatória, alternativa emergente, crítica, mediadora, dentre outras, é possível destacar que a preocupação maior almejada, de

⁵ O processo descrito por Ferreiro e Teberosky abrange, portanto, cinco períodos, os quais recebem as seguintes denominações: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético. Para as autoras, a “evolução” entre as fases identificadas se fundamenta em certas características, como as similitudes entre os significantes sonoros, ausente nas duas primeiras fases (pré-silábico e silábico sem valor sonoro) e presente nas três últimas (silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético). Nestes períodos, ainda, as hipóteses de diferenciação entre letras e outros símbolos, bem como a quantidade e variedade mínima de letras, são características fundamentais para se definir o progresso na construção do conhecimento sobre a escrita.

acordo com as pesquisas que se localizam neste campo teórico, se fundamentou em garantir a melhoria dos processos e resultados de ensino.

Sob estas circunstâncias, se, por um lado, a *psicogênese da língua escrita* fornecia aos professores alfabetizadores novos referenciais para a compreensão sobre *como os alunos aprendem*, e, neste sentido, a avaliação de caráter mais “formativo” ganhava espaço, à outra margem se estabelecia uma “lacuna” na didática do ensino da língua materna que prevaleceu nas escolas neste momento de transição (MORTATTI, 2000, p. 257).

Este processo lacunar tornou possível que emergissem fusões de teorias e práticas nas classes de alfabetização⁶, das mais variadas, sobre as quais pouco se conhece. Como bem aponta Soares, esta mudança de paradigma se reflete na prática da alfabetização da seguinte maneira: se antes as preocupações se voltavam a aprimorar os métodos existentes (sintético, fônico ou global) 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 pelas pesquisadoras para a elaboração da teoria da *aquisição da língua escrita pelas crianças* são *didatizadas* quando apropriadas pelos sistemas de ensino, ganhando a roupagem de método e de *avaliação*, salvo seu caráter *diagnóstico*.

Após mais de vinte anos, em que esta teoria na alfabetização se faz presente, a adoção da sondagem, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como seu principal instrumento de avaliação da alfabetização, toma emprestada a atividade experimental descolada de sua intencionalidade essencial e é apropriada pela prática escolar, sob o discurso de promover uma avaliação de caráter investigativo. A prática escolar torna a sondagem um evento que oscila entre o público e o privado, ou entre o individual e o coletivo, já que, além da interação implicada na sondagem, há a interação com o restante do grupo, o que coloca em cena estratégias diversas do professor de gestão da interação com o aluno que ele avalia e com a turma como um todo. O aluno em processo de sondagem, por sua vez, além de interagir com a professora, pode reagir de modos diversos às ações do grupo de colegas.

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 confronto com o trabalho do professor responsável institucionalmente a

⁶ Mortatti (*ibidem*) 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 próximas às atividades propostas em cartilhas.

mediar o acesso da criança ao mundo da escrita. Da maneira como se encontra em atuação, em algumas turmas de alfabetização, a avaliação de outros conhecimentos, como a leitura e a oralidade, subjacentes a uma concepção de alfabetização mais abrangente, pautada no *letramento* (SOARES, 2004), da forma adotada neste estudo são apenas em parte contempladas por este instrumento. Frente ao panorama apresentado, emerge a questão: quais seriam as implicações decorrentes do trabalho do professor para este tipo de avaliação da língua escrita?

Em busca de elucidar este questionamento, recorre-se à investigação do trabalho desenvolvido pela professora alfabetizadora. Neste movimento, os pressupostos teóricos que compõem a discussão são aqueles que consideram trabalho a partir da concepção marxista (TARDIF E LESSARD, 2005). Dessa forma, o trabalho do professor ganha nuances particulares que nos permitem defini-lo em sua atuação sobre um objeto – pelo uso de instrumentos – que é também sujeito e reage à ação do trabalhador. Nesse sentido, são relevantes para o esclarecimento deste trabalho os estudos que abordam as ferramentas e a forma de lecionar do professor enquanto *instrumentos didáticos* e *gestos profissionais* (AEBY DAGHÉ E DOLZ, 2007).

O trabalho docente e os *gestos profissionais*

Na discussão apresentada, sabe-se que fator importante ocupa o trabalho do professor quando este se dispõe a avaliar a aprendizagem. 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. Assim, para que esses últimos se transformem em *objetos ensinados*, são imprescindíveis as intervenções do trabalho do professor, as quais são mediadas pelo uso de *instrumentos didáticos* (SCHNEUWLY, 2000). Neste contexto, a identificação dos chamados *gestos profissionais* ou *didáticos* mobilizados pelo professor nos permite analisar a forma de atuação docente, ou seja, a maneira como ele pensa e executa seu papel com o objetivo de ensinar.

O conceito de gesto profissional, como definido por Daghe e Dolz (2007), de acordo com Gomes-Santos e Almeida (2010, p. 4), abrange “os movimentos observáveis no trabalho do professor que contribuem para a realização de um ato de ensino, visando à aprendizagem de um objeto pelos alunos”. Assim, os gestos profissionais identificados pelos autores são os

que se seguem: 1. Presentificação; 2. Elementarização; 3. Elaboração de dispositivos didáticos; 4. Apelo à memória; 5. Formulação de tarefas; 6. Regulação: interna e local; e 7. Institucionalização.

Dentre eles, é de grande relevância para esta pesquisa o *gesto de regulação*. Tal gesto traz consigo a função de obter dados sobre o conhecimento dos alunos acerca dos objetos a serem ensinados. Este gesto subdivide-se em duas ações: promover *regulações internas e locais*. As regulações internas referem-se às estratégias utilizadas para se conhecer o que sabem os alunos e são mobilizadas para o grupo como um todo; já as regulações locais referem-se ao movimento de troca entre aluno e professor e acontece ao longo do desenvolvimento das atividades.

A sondagem como *gesto de regulação*

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

O primeiro episódio de sondagem, observado na investigação que aqui se apresenta, deu-se já na primeira semana de 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 docente 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 realizada com cada aluno, a professora aplicou a avaliação, em média, com cinco alunos por dia. Cabe destacar que, antes da avaliação 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 deviam relacionar as quantidades representadas por desenhos aos numerais correspondentes. A orientação recomendada pelo material oficial (SME/DOT, 2006), para a realização da sondagem, diz que se deve oferecer às demais crianças atividades que possam realizar de forma autônoma.

Como havia desenhos na tarefa, os alunos se dedicaram a colori-los, atendendo à necessidade de se manterem ocupados de modo a requerer minimamente a professora naqueles instantes. Assim, 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 da primeira sondagem nesta turma ocorrera no início das aulas, em fevereiro de 2010, a docente elegeu uma lista de materiais escolares, como disposto no quadro a seguir:

| |
|---|
| APONTADOR TESOURA COLA GIZ MEU GIZ QUEBROU. |
|---|

Quadro 1 – Proposta de lista para sondagem do mês de abril

Nessa direção, cabe pensar a *sondagem* como um dos modos de operacionalização do gesto de *regulação*. Como proposta geral de avaliação do sistema de escrita para a turma toda, a sondagem possui um modelo fixo⁷ (ditado de quatro palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico), o que compreenderia a mobilização do gesto de *regulação interna*.

⁷ Os materiais que orientam o trabalho do professor alfabetizador na rede municipal de São Paulo determinam que as palavras ditadas devam pertencer ao mesmo campo semântico e sejam respectivamente: uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase que contenha a rigor a palavra polissílaba. A estrutura aqui apresentada segue os mesmos encaminhamentos da pesquisa intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky, tornando-se, deste modo, evidente que o estudo sobre a escrita infantil transformou-se em método de ensino.

Ainda que a temática da proposta seja aberta à escolha por parte do professor ou do corpo de professores da escola, esta eleição ganha os mais variados contornos nas escolas, de modo que a avaliação e as intervenções realizadas pela professora com cada aluno são distintas, variando de acordo com o nível de conhecimento, supostamente verificado, configurando-se como *regulação local*.

Em análise inicial dos dados coletados e revivendo algumas das situações acompanhadas ao longo de aproximadamente três meses na escola⁸, percebe-se que a alfabetização, como proposta na rede municipal de ensino de São Paulo e em prática na turma acompanhada, fornece a este gesto importância fundamental. Na prática docente da professora alfabetizadora, os gestos profissionais que prevalecem são a *formulação de tarefas* e a *regulação*. Ainda que a regulação operada pela professora não seja sempre encarada pela docente como momentos de avaliação, verificou-se a ênfase neste gesto.

Seja na aplicação da avaliação face a face, na avaliação em sua forma mais tradicional, as chamadas “provinhas” realizadas individualmente ao final da sequência de ensino, ou nas tarefas formuladas com vistas a tornar o *objeto de ensino* – o sistema de escrita alfabético – *ensinado*, em todos estes momentos, observa-se a manutenção da gestualidade da professora. Em outras palavras, é possível observar que a avaliação, na *sondagem*, sobredetermina todos os demais instrumentos de avaliação implementados pela professora, é a essência de seu trabalho.

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, a sondagem na escola, com as características e formato que aqui se apresenta, origina-se de uma prática experimental denominada *interrogatório*. Nesse aspecto, 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

⁸ A pesquisa de campo ocorreu de abril a junho de 2010.

de escrita, utiliza-se de perguntas endereçadas aos alunos para manter o controle e a direção dos tópicos, uma vez que as perguntas operam em 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, utilizamos a descrição deste par dialógico, proposto por Fávero, Andrade e Aquino (2006). Desse modo, as perguntas (Ps) e respostas (Rs) estão 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, mantivemos o foco nas Ps formuladas pela professora alfabetizadora em detrimento das perguntas que os alunos submetidos à sondagem possam vir a dizer. No que diz respeito às respostas dos alunos, estas são analisadas em articulação às perguntas da professora, compreendendo estas manifestações para além da mera relação estímulo-resposta.

Quanto à função das Ps e Rs na organização do tópico

Durante a conversação entre os interactantes, os quais possuem objetivos próprios na interação, emergem “jogos” de falas que não são previstos. Contudo, 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 e 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 no trecho a seguir em que a professora realiza a sondagem com o aluno Paulo.

[1]

| | | |
|----------|-----|---|
| 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 |
| 00:02:13 | Pa: | agora você vai chamar outra pessoa? |

Em [1], 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, quando foi necessário promover a alteração do campo semântico da lista de palavras selecionadas (de ingredientes de uma pizza para brinquedos), devido ao desconhecimento da criança sobre o referente.

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.

[2]

| | | |
|----------|-----|--|
| 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 [2] Mariana pergunta “*assim já tá ZÊ?*”, a faz com a intenção de 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 compreendam 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?”. Na sequência, Mariana responde sugerindo ao aluno que reflita sobre 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 afirmações. 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 quando formula a pergunta: “*então... como é o to?*”.

No desenrolar desta sondagem, no momento em que Mariana 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 seu foco na regulação, o aluno, como exemplificado no trecho abaixo, formula perguntas que remetem a um novo tópico.

[3]

| | | |
|----------|-----|--|
| 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: | <i>de toco de todos</i> |
| 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: | <i>o?... então põe ((o aluno registra a letra O na folha))... então vamos ver... A-zei-to- na ((professora e aluno lêem juntos))</i> |

No excerto [3], a professora formula perguntas com objetivo de que o aluno dê continuidade à construção da escrita da palavra *azeitona*. Frente aos questionamentos formulados por Mariana (*então... como é o to?*; *o A? no TO?*) 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. 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 trazer o aluno de volta ao tópico. Para tanto, Mariana reintroduz o referente *azeitona* por meio de uma pergunta que retoma o tópico em andamento 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 fora afirmativa (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 140).

Quanto à natureza das Ps-Rs

Na interação entre a professora Mariana e o aluno Pablo, como apresentada no excerto [4], durante a sondagem em que o tópico em questão era “lista de materiais escolares”, analisamos as perguntas e respostas formuladas quanto à sua natureza, ou seja, de acordo com a sua serventia 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.

[4]

| | | |
|----------|------|--|
| 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: | <i>lê apontando com o dedinho</i> |
| 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: | <i>é?</i> 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: | 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: | <i>certo?</i> ((o aluno concorda gesticulando com a cabeça))... agora escreve meu giz quebrou ((o aluno escreve as letras F, A, B e O))... lê pra pro |
| 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 CA ⁿ eta |
| 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: | <u>e aí? por que é que você pôs mais uma?</u> ((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, perguntas prescritas nos materiais do *Programa Ler e Escrever*, para que os professores alfabetizadores, por meio delas, possam levantar as hipóteses que os alunos possuem sobre o uso de letras, sua variedade e quantidade para escrever. A partir das perguntas que Mariana formula, observa-se 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*, o aluno Pablo informa suas hipóteses sobre a escrita das palavras ditadas. Observa-se, logo após fala do aluno, 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, cumpre 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 gesticulando a cabeça em gesto de afirmação ou negação; e, b) para o aluno, servem de limite para sua escrita, uma vez 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?)* sobre o gesto de dúvida que o aluno apresentou acerca da terminação da palavra mochila após a leitura de sua produção escrita.

Compete ressaltar a fragilidade do emprego da expressão “*tá certo?*” pela docente no desenrolar da sondagem, já que pode resultar no entendimento, por parte dos alunos, de que o saber apresentado na avaliação esteja adequado, quando na verdade o que se busca são hipóteses sobre a escrita construídas pelas crianças, as quais, portanto, muitas vezes, não serão apresentadas de forma convencionalmente correta.

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 trecho [5], 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 clamam por uma resposta mais elaborada.

[5]

| | | |
|----------|-----|---|
| 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: | <i>é que-jo... não tem jo</i> |
| 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?*). Posto que Leandro, apesar de registrar para as palavras ditadas pela professora letras que se referem ao som, 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 produto do diálogo por meio das Ps fechadas proferidas por Mariana, as Ps abertas, manifestadas em menor número no excerto transcrito [5], 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 na relação biunívoca letra/som.

Conclusão

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, possibilitaram o esclarecimento de como se configura a avaliação da escrita em turmas de alfabetização.

Nesse 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.

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, pp.78-9, 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”.

Nesse ponto, 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, buscam identificar níveis desfavoráveis de alfabetização e práticas ineficientes, como o que mencionamos há pouco.

Por outro lado, vimos que, na sala de aula, a professora reconstitui 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 mostraram 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.

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.; 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.).

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

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2006, v. I., pp.133-166.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOMES-SANTOS; ALMEIDA, P. S. *Escrita e trabalho docente na alfabetização*. São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2010.

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. pp. 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, pp. 45-83.

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

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 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, 2006.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. Alfabetização: em busca de um método? (1990) In: SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discursos*: implicações para as práticas de avaliação. Campinas/SP: 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.

TORINI, N. A. B. O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). 126p. Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2012.

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

ABSTRACT: This article aims to reflect on the application of the instrument for assessing the level of acquisition of the alphabetic writing of students in the literacy process system, called “sondagem”, from the analysis of episodes of evaluation in a class of 1st year of elementary school I come from a school of municipal schools in São Paulo. Therefore, it is presented and analyzed the transcription of recordings made in the classroom in 2010, generated through qualitative ethnographic methodology. In this direction, the face to face interactions (teacher / student) in which it is assessing the level of acquisition of the alphabetic writing system, the “sondagem” is analyzed in its dimensions: a) didactic,

based on the concept of professional gestures (AEBY DOLZ; DAGUE, 2007; SCHNEUWLY, 2000) with emphasis on gesture control and b) text -interactional, from the question-answer pair dialogic unit (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2006). The essay reflects on how the work of regulation by the teacher “sondagem” interferes in the co-construction of knowledge about language and writing over the interaction.

KEYWORDS: Literacy. Assessment of learning. Teacher’s performance.

Envio: Maio/2014

Aceito para publicação: Maio/2014