

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS**

DENISE PRADO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
PARA O ORAL E A ESCRITA EM PORTUGUÊS**

**Belém – PA
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS**

DENISE PRADO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
PARA O ORAL E A ESCRITA EM PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras
Área de concentração: Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

**Belém – PA
2011**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Silva, Denise Prado da, 1967-

A Avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e a escrita em Português / Denise Prado da Silva; orientadora, Myriam Crestian Chaves da Cunha. --- 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Superior). 2. Língua portuguesa – avaliação educacional. I. Título.

CDD-22. ed. 469.07

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS**

DENISE PRADO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
PARA O ORAL E A ESCRITA EM PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras
Área de concentração: Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Julgado em: / /

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha-UFPA
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Livia Suassuna-UFPE

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha-UFPA

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild-UFPA (Suplente)

A Deus que tem me mostrado continuamente
que nada é impossível para aqueles que crêm
nEle.

AGRADECIMENTOS

A Deus que tudo nos permite alcançar.

À profa. Myriam Crestian Chaves da Cunha pela forma competente com que me orientou.

A minha mãe, Lizabeth, pela força, confiança e amizade.

Ao meu sobrinho, Júlio César, pelo amor demonstrado nos momentos difíceis.

RESUMO

Desde os anos 80, a avaliação somativa tem sido denunciada como sendo um dos principais mecanismos de classificação, de seleção e de exclusão social. As críticas suscitaram várias propostas de transformações das práticas avaliativas levando ao predomínio teórico da modalidade formativa. Consequentemente, as pesquisas sobre a modalidade somativa foram relegadas a um segundo plano. Porém, esta modalidade continua amplamente usada por professores do nível básico ao acadêmico. Além disto, a aplicação desta modalidade é necessária para a validação e certificação, pelo sistema educacional, dos resultados obtidos ao término de um período de aprendizagem. Recentemente, tem sido cada vez mais divulgadas as propostas de Schneuwly e Dolz (2004) para o desenvolvimento das capacidades de produção textual em língua materna com base no procedimento didático-metodológico chamado “Sequência Didática” com vistas ao domínio de uma diversidade de gêneros da escrita e da oralidade. Embora os autores tenham previsto a realização da avaliação somativa em um dos componentes do modelo (a produção final), pouco parece ser dito ou escrito em torno das práticas que tal modalidade pressupõe e sobre sua inclusão em uma proposta marcadamente formativa. Esta pesquisa tem como objetivo, portanto, identificar dificuldades e possíveis soluções a respeito da realização da avaliação somativa em Sequências Didáticas para o oral e a escrita no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Após caracterizar a avaliação somativa e os instrumentos que essa modalidade mobiliza no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, propõe-se a análise de um *corpus* de dezessete documentos acadêmicos com propósito de verificar como a avaliação somativa foi realizada nas diferentes Sequências Didáticas relatadas nestes documentos. Para tal, foi observada a ocorrência ou não da avaliação somativa na produção final, os objetos de aprendizagem levados em conta na sua realização e os sujeitos desta modalidade de avaliação. Conclui-se, mostrando a importância da articulação dessa modalidade com a modalidade formativa pressuposta na Sequência Didática.

Palavras-chave: avaliação somativa, ensino/aprendizagem do português, Sequência Didática

ABSTRACT

Since 80's, the somative evaluation has been denounced as one of the main classification, selection and social exclusion mechanisms. The criticism has provoked some proposals of transformation and reformation of the practices of evaluation that have been leading to a theoretical predominance of assessment and to the abandonment of the researches about somative evaluation. But this type of evaluation is more used for the teachers of all school levels. The application of somative evaluation is necessary to the educational institution legitimate and certificate the obtained result on the end of a period. Recently, it was released the proposals of Schneuwly and Dolz (2004) of a work in classroom with the mother language through the Didactic Sequence for the teaching of several genres. Although the somative evaluation has been included as one of components of Didactic Sequence (the final production), it seems that it is not mentioned much about the practices that type of evaluation presupposes and about its inclusion in a formative procedure. This research has as aim, therefore, to identify difficulties and possible solutions about the somative evaluation in Didactic Sequences to oral and writing in the teaching/learning Portuguese Language. After characterize the somative evaluation and the instruments that this evaluation mobilizes in the teaching/learning of Portuguese language, we propose the analysis of a *corpus* of the seventeen academical documents with the purpose of verify as the somative evaluation was realized in different Didactic Sequence related in these documents. It was analyzed the occurrence or not of the somative evaluation in the final product, the objects of the learning considered in this type of evaluation. After this, we show the importance of the articulation between somative evaluation and formative assessment presupposed in Didactic Sequence.

Key words: somative evaluation, teaching/learning Portuguese Language, Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA1: Esquema da Sequência Didática..... | 59 |
| QUADRO1: Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da ação de formação..... | 16 |
| QUADRO 2: As variáveis da avaliação | 25 |
| QUADRO 3: Informações gerais sobre os documentos acadêmicos analisados .. | 70 |
| QUADRO 4: Realização da avaliação somativa nas Sequências Didáticas | 75 |
| QUADRO 5: Instrumentos utilizados nas Sequências Didáticas | 84 |
| QUADRO 6: Objetos da avaliação somativa nas Sequências analisadas..... | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS | 14 |
| 1.1 DIFERENTES FUNÇÕES E MODALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 15 |
| 1.1.1 Finalidades socioinstitucionais | 17 |
| 1.1.2 Finalidades pedagógicas | 21 |
| 1.2 A AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS | 27 |
| 1.2.1 Concepções de língua e avaliação | 27 |
| 1.2.2 Avaliação somativa em uma perspectiva interacional | 31 |
| 1.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA | 35 |
| 1.3.1 Instrumentos e objetivos de avaliação | 35 |
| 1.3.2 Instrumentos para uma avaliação somativa | 38 |
| 2. AVALIAÇÃO SOMATIVA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS | 45 |
| 2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS..... | 45 |
| 2.2 OS GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO..... | 50 |
| 2.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 55 |
| 2.3.1 O alcance das Sequências Didáticas | 55 |
| 2.3.2 As etapas de uma Sequência Didática | 59 |
| 2.4 A AVALIAÇÃO SOMATIVA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 62 |
| 3. AVALIAÇÃO SOMATIVA EM DOCUMENTOS ACADÊMICOS: METODOLOGIA DA PESQUISA | 66 |
| 3.1 TIPO DE ESTUDO REALIZADO | 66 |
| 3.2 DELIMITAÇÃO E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 68 |
| 3.3 ENFOQUES DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> | 72 |
| 4. AVALIAÇÃO SOMATIVA EM DOCUMENTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE | 73 |
| 4.1 O ESPAÇO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 73 |
| 4.2 RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO FORMATIVO E A AVALIAÇÃO SOMATIVA | 83 |
| 4.2.1 Instrumentos da avaliação somativa | 83 |
| 4.2.2 Objetos da avaliação somativa | 91 |
| 4.2.3 Sujeitos da avaliação somativa | 96 |
| 4.3 RESULTADOS DA ANÁLISE | 98 |
| CONCLUSÃO | 101 |
| REFERÊNCIAS | 104 |

INTRODUÇÃO

Tratar da problemática da avaliação somativa no ensino de língua materna, no Brasil, significa tratar de duas áreas que vem sendo amplamente criticadas, desde os anos 80, mas cujos problemas parecem ainda não ter encontrado soluções consensuais.

A avaliação somativa da aprendizagem vem sendo denunciada como um dos principais mecanismos de seleção e de exclusão social no sistema educacional brasileiro (LUCKESI, 2008). Ela é criticada pelo fato de provas e testes constituírem os seus instrumentos privilegiados, pois estes incluem uma classificação final e, assim, possibilitam uma “criação de hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999) e, conseqüentemente, estimulam reprovações, repetências e evasão escolar. Essas críticas favoreceram um intenso movimento por parte dos estudiosos da avaliação para substituí-la pela avaliação formativa (e por algumas de suas múltiplas variantes: avaliação dialógica, emancipatória etc).

A modalidade formativa da avaliação é essencialmente voltada para a regulação da aprendizagem e tem como objetivo permitir intervir no processo de aprendizagem, enquanto este se desenvolve. Ela constitui, portanto, uma ajuda à aprendizagem. Já a avaliação somativa tem como objetivo dar uma visão geral dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem, em determinado momento. O "retrato" é tirado uma vez decorrido certo período de aprendizagem, o que não permite ir além de constatações sobre aquilo que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender. O estudo das duas modalidades evidencia funções diferentes entre elas, mas, para muitos professores, essas funções aparecem como excludentes entre si, como se a escola tivesse que optar por uma ou outra. Na verdade, estas duas modalidades de avaliação não se opõe, mas podem entrar em complementariedade, quando o sistema avaliativo é pensado de forma integral.

Apesar de toda a estigmatização com a qual é tratada, a avaliação somativa não deixa de ser uma importante modalidade de avaliação, pois sua aplicação é necessária para que o sistema educacional apresente os resultados obtidos ao término e/ou durante o processo de ensino/aprendizagem, dando assim, por conseguinte, um retorno à sociedade. Entretanto, se utilizada exclusivamente sem ser acompanhada pela modalidade formativa, pode realmente se constituir como vilã nos processos de ensino já que, por ser utilizada ao término de uma fase do processo educativo, não dá chance ao aluno nem ao professor de regularem a aprendizagem enquanto é tempo.

Outra área de intensos questionamentos é a do ensino do Português língua materna. Há um movimento para que o ensino da língua portuguesa leve em consideração o “funcionamento interativo da língua, *que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2005, p. 16, grifos da autora).

O interesse pelos textos em situações de uso e a redescoberta dos trabalhos de Bakhtin levaram os estudiosos de diversos países a preconizarem um trabalho com base em gêneros textuais. Nesse contexto, têm sido amplamente divulgadas no Brasil as ideias dos pesquisadores da Universidade de Genebra, como Schneuwly, Dolz e colaboradores, sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais. Em particular, está sendo difundido o procedimento que permite o planejamento e a elaboração do material didático pelo professor no ensino de gênero: a Sequência Didática. Este procedimento tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor determinado(s) gênero(s) de texto para poder escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma situação de comunicação. A Sequência Didática, que propõe aos aprendentes um trabalho modular de observação e análise de textos pertencentes a determinados gêneros, em vista da resolução de problemas detectados na produção desses textos, tem sido experimentada em diversos níveis do ensino e vem sendo enfocada como um procedimento eminentemente formativo em seus princípios (ver LEAL, 2010). No esquema padrão apresentado pelos pesquisadores genebrinos, a Sequência encerra-se com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e ao permite professor avaliar, por meio da modalidade somativa, as competências que os aprendentes adquiriram durante os módulos.

* No entanto, na leitura de trabalhos acadêmicos dedicados a Sequências Didáticas, chama a atenção o fato de que, embora a avaliação somativa tenha sido incluída pelos autores Dolz *et al* (2004) como um de seus componentes, as atividades que suscita parecem motivar poucas análises. Os documentos acadêmicos voltados à análise da Sequência Didática parecem silenciar as dificuldades levantadas pela avaliação somativa no contexto da sequência e raramente se posicionam em relação ao significado das atividades somativas no conjunto do trabalho, o que é surpreendente quando se tem consciência dos ataques que a avaliação somativa tem sofrido, desde a década de 80. Vários questionamentos podem surgir, de fato, no que tange à avaliação somativa em uma Sequência Didática: o que acontece com a avaliação somativa nas Sequências Didáticas? Qual a relação entre a avaliação somativa realizada ao final da Sequência e o trabalho formativo desenvolvido no decorrer desta? Quais

as formas de articulação entre ambas? A construção dos critérios de avaliação pode/deve ser influenciada pelo trabalho desenvolvido ao longo da Sequência?

Neste estudo, pretendemos observar, de uma forma geral, o espaço da avaliação somativa em diversos documentos acadêmicos¹ dedicados ao procedimento Sequência Didática e verificar, mediante a análise dos relatos feitos pelos pesquisadores, como esta modalidade de avaliação vem sendo trabalhada pelos professores que adotam esse procedimento. Nossa hipótese é que, pelo desgaste sofrido pela avaliação somativa no sistema educacional, acaba geralmente se dando mais importância aos procedimentos formativos que a Sequência Didática favorece do que às possibilidades que ela oferece em termos de articulação dos objetos e instrumentos de avaliação com o trabalho formativo desenvolvido ao longo da Sequência, o que, afinal, pode desacreditar a avaliação somativa realizada e até mesmo invalidá-la totalmente.

Pretendemos também contribuir para a reflexão e o debate teórico sobre a avaliação somativa – o “patinho feio” das modalidades avaliativas – no campo do ensino/aprendizagem do Português, tendo por objetivos específicos:

- * Analisar o espaço da avaliação somativa no âmbito do trabalho com gêneros no ensino/aprendizagem do Português;
- * Identificar dificuldades e possíveis soluções a respeito da realização da avaliação somativa na Sequência Didática;
- * Verificar a possibilidade de articulação da modalidade somativa com os procedimentos formativos pressupostos na Sequência Didática.

A discussão dessas questões parece-nos oportuna, por duas razões complementares: a primeira é que procedimentos formativos como a Sequência Didática para a aprendizagem de gêneros textuais, no ensino/aprendizagem da língua materna, têm sido muito divulgados no Brasil, nos últimos anos, o que justifica que estudos sejam empreendidos sobre os diversos aspectos desta proposta. A segunda é que, embora a avaliação somativa tenha sofrido duras críticas, nas últimas décadas, ainda é a modalidade de avaliação mais usada pelos professores. Deixando de estudá-la, principalmente em um modelo no qual ela intervém após todo um trabalho formativo, voltado para o desenvolvimento das capacidades produtivas dos

¹ Segundo Chibeni (2010, p. 1) o que caracteriza um documento acadêmico “é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma *investigação* científica, filosófica ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica”. Neste trabalho, os documentos acadêmicos analisados são dissertações de mestrado e teses de doutorado.

aprendentes, pode significar abandoná-la às distorções denunciadas repetidas vezes na literatura sobre avaliação educacional.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro são sintetizadas fundamentos teóricos acerca da avaliação da aprendizagem, de modo a situar a avaliação somativa e a avaliação formativa uma em relação à outra, em particular no que diz respeito às finalidades de ambas. Também focalizamos a modalidade somativa nas novas propostas para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, analisando os instrumentos avaliativos suscetíveis de se adequarem a uma perspectiva interacional, na modalidade somativa.

O segundo capítulo consiste em situar a avaliação somativa nas novas propostas de trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Como “[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua” (ANTUNES, 2009, p. 218), tratamos da relação concepções de língua/linguagem e ensino e concepções língua/linguagem e avaliação. Em seguida, abordamos a avaliação somativa no modelo da Sequência Didática proposto por Dolz *et al.* (2004) para que o professor trabalhe os gêneros orais e escritos em sala de aula de modo que os alunos possam dominá-los progressivamente.

Após ter explicitado, no terceiro capítulo, o tipo de estudo realizado e os critérios pelos quais foram feitas a delimitação e descrição do *corpus*, analisamos, no quarto capítulo o espaço da avaliação somativa em Sequências Didáticas já realizadas e relatadas nos documentos acadêmicos que integram o *corpus* escolhido, bem como o modo como aquele momento se articula com o trabalho formativo desenvolvido ao longo da Sequência. Sintetizamos as observações feitas, relacionando-as com a hipótese de trabalho e concluímos nossa análise ressaltando a importância de se articular a validação das aprendizagens com o trabalho formativo desenvolvido ao longo da Sequência Didática, no que diz respeito, sobretudo, aos objetos e instrumentos da avaliação.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como sempre lembram as obras sobre avaliação da aprendizagem, esta é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem. Também é vista como um dos componentes necessários ao funcionamento da instituição escolar. Neste trabalho, a avaliação será abordada na perspectiva de uma área de conhecimento específica – a língua portuguesa –, com ênfase em uma de suas modalidades: a avaliação somativa. O presente capítulo tem como objetivo, por um lado, situar a avaliação somativa no âmbito das diferentes modalidades de avaliação da aprendizagem e, por outro, discutir o espaço e as características desta modalidade de avaliação nas aulas de língua portuguesa e sua contribuição para a prática didático-pedagógica do professor. O último subcapítulo é dedicado à análise dos instrumentos da avaliação somativa na perspectiva interacional do ensino da língua materna.

Segundo Luckesi (2008, p. 174), a avaliação da aprendizagem escolar em geral atende a dois objetivos que só fazem sentido se estiverem articulados entre si: “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. No primeiro objetivo mencionado acima, a avaliação “[...] apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos [...] e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão (LUCKESI, 2008, p. 174).

Em relação ao segundo objetivo, Luckesi (2008, p. 174) afirma:

A escola recebe o mandato social de educar novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando.

Barlow (2006, p. 112) também lembra que a avaliação pode ter funções muito diferentes, já que permite

testar o nível de conhecimentos, ou de habilidades do aluno, *identificar* suas capacidades ou suas dificuldades, *controlar* seus progressos, *dar nota* a seus trabalhos e aos de seus colegas e *classificá-los*, *conceder* um diploma, *prever* a sequência da formação[...]. Daí a grande diversidade de definições da avaliação que encontramos nos textos dos especialistas [...] (grifos do autor).

As diferentes funções de avaliação assim definidas por estes autores concretizam-se em diversas modalidades de avaliação que detalharemos a seguir.

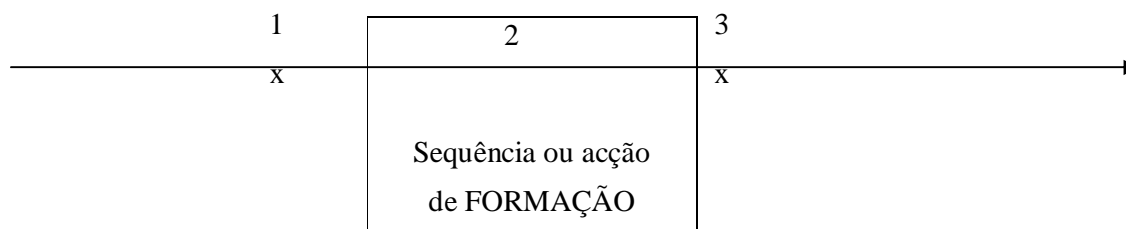
1.1 DIFERENTES FUNÇÕES E MODALIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Hadji (1993, p. 61), “podemos entender por função o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está integrado. [...] A função da avaliação dos aprendentes será, pois, o papel desempenhado por esta actividade no conjunto das actividades ditas de ensino”. Este autor afirma que há três grandes funções da avaliação que sintetizam todas as outras: orientar, regular e certificar. Para designar as práticas que se organizam em torno destas três funções, “fala-se hoje de avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (HADJI, 1993, p. 62). A função de orientação é realizada pelas modalidades diagnóstica, prognóstica ou preditiva; a de regulação pela modalidade formativa e a de certificação pela somativa.

Hadji (1993, p. 62) observa que se o objetivo do professor é o de orientar, ou seja, “escolher as vias e as modalidades de estudo mais apropriadas, a avaliação incidirá principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições”. Se o objetivo é o de regular, ou seja, “guiar constantemente o processo de aprendizagem”, este profissional buscará sanar os problemas e as dificuldades dos alunos adotando estratégias para tal. Se o objetivo for o de certificar, ou seja, “fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma” a observação do professor incidirá sobre “os comportamentos globais, socialmente significativos”.

De acordo com Cardinet (*apud* BARLOW, 2006, p. 94), “toda atividade que visa a um fim necessita de uma informação em retorno *antes, durante e após a ação*” (ênfase do autor). Hadji (1993, p. 62), na mesma perspectiva, assegura que “o sentido do ato de avaliação depende, em boa parte, do seu lugar em relação à acção de formação² ou de ensino propriamente dita”, ou seja, a avaliação pode acontecer em diferentes momentos da ação de formação e apresentar funções diferentes em cada um desses momentos. Para ilustrar como se insere o ato de avaliação no ato global do ensino, Hadji apresenta o quadro 1 abaixo:

² “Pode-se entender por ação de formação tanto uma breve sequência (20 minutos de apresentação de uma noção, uma hora de aula) quanto algo muito longo (um semestre de aulas na universidade, por exemplo)” (HADJI, 2001, p. 19).

QUADRO 1: Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação

| Em (1): ANTES DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO | Em (2): DURANTE A ACÇÃO | Em (3): DEPOIS DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO |
|--|--|--|
| <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Prognóstica • Preditiva <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar • Adaptar <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No produto e nas suas características (Identificação) | <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa • “Progressiva” <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular • Facilitar (a aprendizagem) <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos processos } de pro- • Nas actividades } dução | <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumativa • Terminal <p>Função:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar • Certificar <p>Centrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos produtos |

(Fonte: HADJI, 1993, p. 63).

A distinção entre os diferentes momentos da sequência de formação é questionável para alguns autores. O próprio Hadji (1993, p.66) reconhece que a distinção entre *antes de/ durante/ depois de* não é verdadeiramente operatória. Ele conclui que

[...] não convém conceber a função da avaliação como qualquer coisa de unidimensional em que se encerraria todo o sentido de uma prática. Não há que lhe escolher o campo, e não há campos separados de uma vez por todas. Pelo jogo das funções anexas, as funções principais interpenetram-se ou, ao contrário, singularizam-se e pode haver múltiplos deslocamentos ou desvios. A realidade é movediça e são sempre possíveis vários jogos.

Afinal, qualquer avaliação preditiva (antes de) também pode vir a ter um valor somativo (se for usada como verificação do que foi aprendido até o momento). A avaliação formativa também pode ser considerada como uma sequência de balanços ou somas de valor preditivo. Entretanto, a distinção em diferentes funções tem a vantagem de permitir entender os diversos funcionamentos, adequados ou não, envolvidos nas atividades avaliativas.

Para outros autores, as três funções citadas por Hadji articulam-se essencialmente com duas finalidades das práticas avaliativas: a finalidade social ou socioinstitucional e a pedagógica, as quais passamos a caracterizar agora.

1.1.1 Finalidades socioinstitucionais

Com determinadas funções da avaliação escolar tem-se como objetivo prestar contas institucional e socialmente do desempenho escolar dos alunos por meio de validação e/ou certificação de seus resultados. Segundo Ballester (2003, p. 26), essa função “[...] constata e/ou atesta a aquisição de conhecimento ao final de uma unidade de trabalho, insere-se necessariamente ao final de um período de formação de que se quer fazer um balanço ou ao final de um curso ou etapa”. Este balanço é usado ou internamente à instituição escolar, para regular os fluxos de alunos entre os diferentes níveis de ensino, ou socialmente, mediante a expedição de certificados ou diplomas que possuem determinado valor no mercado de trabalho.

A avaliação prognóstica e somativa são modalidades usadas para fins socioinstitucionais. Como se pode observar no quadro 1 acima, a avaliação prognóstica ocorre antes da ação de formação. Segundo Barlow (2006), ela tem como função verificar se os alunos estão preparados ou não para determinada aprendizagem à qual se pretende dar início. Ela atende, portanto, a finalidades institucionais. O vestibular³ é um exemplo de avaliação que desempenha uma função prognóstica, já que este exame se propõe a inferir se os alunos estão prontos para cursar o ensino superior em uma determinada área.

A avaliação somativa é outra modalidade que exerce um caráter institucional por permitir averiguar se os resultados dos alunos correspondem às exigências da instituição

³ O vestibular, embora claramente de natureza prognóstica, já que não serve para certificar que o aluno concluiu o ensino médio, é muitas vezes considerado como somativo devido ao fato de ter um caráter de seleção, já que incide sobre conhecimentos adquiridos ao longo do ensino médio. Porém, ocorre o que alguns autores chamam de "contaminação de funções", quando uma modalidade – aqui a prognóstica – é usada para outro fim, no caso, somativo.

escolar e por permitir que esses resultados sejam usados para regular o funcionamento institucional (fluxo de alunos dentro de uma escola, passagem de um ciclo de estudo a outro etc). Também tem um caráter social, pois esses resultados, sistematizados sob forma de boletins, históricos escolares, certificados ou diplomas, são comunicados a diversos destinatários, situados fora da relação pedagógica, que fazem uso deles (como administradores educacionais, empregadores, pais...).

Por meio da avaliação somativa, pretende-se aferir os resultados ao fim de determinado percurso ou etapa. Mediante as notas obtidas pelos alunos, o professor conclui se eles aprenderam ou não os conteúdos ensinados, considerando que uma resposta positiva (notas altas) significa que os objetivos do ensino foram alcançados. Segundo Salinas (2004, p. 54) a modalidade somativa “é a normatização de um julgamento na forma de qualificação”.

Muitos estudiosos – em particular os sociólogos da Educação – vêm sendo contrários à prática avaliativa somativa por considerarem que ela é associada à “criação de hierarquias de excelência” nas quais os alunos são “comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p.11). Realmente, as características mais marcantes desta modalidade são a classificação de alunos com base na soma de resultados obtidos ao final de um processo de ensino/aprendizagem, a fim de estabelecer ou definir um conceito ou uma nota com intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma). Dependendo dos resultados obtidos na somatória das notas, o aluno é classificado em ruim, bom ou ótimo e promovido ou não para a série seguinte. Nesse momento, ele é mais uma vez classificado em aprovado ou reprovado.

Os sistemas educacionais têm cometido um grande erro ao privilegiarem quase que exclusivamente as finalidades socioinstitucionais da avaliação. Em consequência deste equívoco, como observa Perrenoud (1999, p. 120, ênfase do autor), a escola parece ser um campo de batalha “onde o que conta é a *classificação, mais do que o saber*”. Assim, a prática pedagógica vem sendo constituída por aquilo que Luckesi (2008, p. 43) chama de “uma pedagogia do exame” em que os testes e as notas são extremamente valorizados. Estuda-se para obter êxito nas provas e “não para adquirir competências necessárias não só às próprias atividades acadêmicas, mas também à integração social e a uma futura prática profissional [...]” (CUNHA, 1992, p. 43). Nessa perspectiva, parece que o sistema escolar, os pais e a sociedade em geral estão mais interessados nas notas do que na aprendizagem propriamente dita. O aluno estuda para obter resultados satisfatórios, para “passar de ano”. Esta ênfase nas

notas fica muito evidente quando a escola convoca os pais para as reuniões de Pais e Mestres, pois eles são chamados para ficarem cientes das notas de seus filhos, e não para falar do modo como o processo de ensino/aprendizagem está se desenrolando. Em geral, os pais acreditam que a nota reflete fielmente a aprendizagem do filho. Na verdade, a nota é um dos indícios da situação do aluno na escola.

Outra crítica importante que a modalidade somativa vem sofrendo é que ela é utilizada com o objetivo de “medir” e julgar o que o aluno conseguiu acumular ou não do conteúdo. Ela é associada à concepção do ensino centrada em conteúdos, geralmente entendidos como conhecimentos conceituais reconhecidos como saberes a serem ensinados e aprendidos. O professor, visto como o detentor do saber, expõe (“repassa”) o conhecimento e lança mão de provas e testes para verificar se seus objetivos de ensino foram atingidos, isto é, se os objetos de ensino foram retidos. O resultado obtido pelo aluno (que é considerado um ser passivo, receptor de conteúdos) é transformado em nota. Como veremos mais adiante, nesse ponto critica-se então a ausência de validade do procedimento avaliativo, que assimila os objetivos de ensino aos objetivos de aprendizagem e deixa de avaliar, de fato, se os objetivos de aprendizagem foram atingidos.

A ênfase na classificação também alimenta práticas abusivas, denunciadas por diversos autores, em que a distribuição ou subtração de pontos bem como a realização de provas transformam-se em mecanismos disciplinares de controle do comportamento dos alunos, nada compatíveis com propósitos avaliativos. Socialmente, essas práticas aparecem legitimadas como sendo “de avaliação”, embora, na verdade, não se trate, nesses casos, da avaliação da aprendizagem propriamente dita. Todavia, há quem acredite que não há nada melhor do que este tipo de avaliação para fornecer a “motivação” para aprender. Para Haydt (1988, p. 27, ênfase nossa), por exemplo, “a avaliação desempenha uma *função energizante*, à medida que serve de incentivo ao estudo”. Esse pensamento fica muito evidente quando professores de disciplinas nas quais não há reprovação possível se queixam da indisciplina em suas aulas, afirmando que esse problema existe porque os alunos não têm medo de ficar reprovados.

Hoffman (2010a, p. 11) observa que os estudos realizados acerca da avaliação se detêm “prioritariamente no ‘não deve ser’ ao invés do ‘ser melhor’ da avaliação”. Deste modo, tem-se uma avaliação

[...] a serviço do autoritarismo e do direito de cátedra do professor, desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre a ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação.

Os críticos da avaliação somativa insistem no caráter autoritário, quantitativo e classificatório desta modalidade mostrando que estas características também contribuem para a repetência e, conseqüentemente, para a evasão escolar, perpetrando desigualdades sociais (LUCKESI, 1990).

Percebe-se, ao analisar essas críticas, que a maioria está dirigida não à modalidade somativa em si, mas às práticas ditas "tradicionais" agrupadas sob esse rótulo, embora essas práticas não sejam, de fato, fundamentadas nas premissas da avaliação somativa. Fica evidente, que o problema não está na essência da avaliação somativa, isto é, na existência de mecanismos socioinstitucionais de validação dos saberes e das competências, e sim na eliminação da função pedagógica da avaliação das metodologias de ensino. A utilização dessa modalidade, dentro de um contexto coerente de aplicação, associada a outras modalidades de avaliação de cunho pedagógico, é institucional e socialmente necessária, pois a escola precisa confrontar os resultados que ela obtém com os que são socialmente esperados. A sociedade precisa de um retorno informativo para gerenciar o próprio sistema e para ter garantias em termos de resultados educacionais.

Embora alguns sistemas educacionais tenham tentado eliminar a avaliação somativa (ver, por exemplo, o sistema de avaliação da "Escola Cabana", analisado por Souza⁴), não é possível nem desejável que isso ocorra. De fato, nenhuma outra modalidade desempenha a função socioinstitucional, que permite a verificação e a certificação das competências, tão bem quanto a modalidade somativa. Quando os críticos consideram que não há como eliminar as finalidades institucional e social da avaliação, preconizam, então, que se adotem instrumentos e procedimentos diferentes dos tradicionais. Veremos mais adiante que a natureza dos objetos avaliados, em língua materna, é um questionamento imprescindível para se conseguir qualquer mudança significativa e que este questionamento antecede as escolhas metodológicas da avaliação, como mostra Cunha (2006).

⁴ SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. *O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2005.

A modalidade somativa tem encontrado longevidade por razões políticas e sociais, mas é no professor que se concentram as maiores críticas por ser aquele que a utiliza largamente. É sabido que “ensino e avaliação” são “componentes da mesma ação pedagógica do professor” (CAPPELLETTI, 2005, p. 122) e que este profissional tem um papel importante a desempenhar na tentativa de tornar mais justa e mais eficiente em sua dimensão pedagógica a avaliação escolar ao incluir o aluno como um ser crítico, pensante, ativo e participante de sua aprendizagem. Porém, não pode ser responsabilidade somente do professor o fato de a avaliação somativa ser utilizada como a única modalidade realmente válida nas escolas, pois ele, enquanto agente da instituição escolar, precisa atender às exigências da mesma, que também repercutem determinadas exigências da sociedade. Além disto, muitos desses profissionais não fazem uma avaliação diferente porque não sabem, já que pouca ou nenhuma orientação sobre este assunto é dada nos cursos de formação. Frequentemente, as práticas avaliativas dos professores são simplesmente repetições das práticas vivenciadas por eles enquanto alunos, do ensino básico ao ensino superior e até enquanto profissional, já que eles são avaliados de forma somatória (horas de aula, titulação...).

As críticas e a apresentação de novos modelos de avaliação contemporâneos não foram suficientes para promover o fim da avaliação somativa que está tão fortemente arraigada nas escolas e universidades. O que se vê é a degradação de certos termos, com a avaliação de função pedagógica, sendo realizada com características da modalidade somativa. Porém, esta modalidade é ignorada pelos estudiosos que praticamente abandonaram as pesquisas a seu respeito, perdendo assim a oportunidade de focar, na discussão, outras perspectivas.

1.1.2 Finalidades pedagógicas

As críticas à concepção da avaliação convencionalmente chamada de tradicional que acabamos de retomar fizeram com que surgissem novas propostas para a transformação das práticas avaliativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, aprovada em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) expressam, a seu modo, essa busca por uma avaliação dita “a serviço da aprendizagem”. A LDB estabelece em seu artigo 24, incluso V - alínea a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p.93), a avaliação

deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Nesta visão, a avaliação passa a se centralizar no processo e não nos resultados (notas) e meios (instrumentos-provas), transformando-se em vetor da atividade pedagógica, na medida em que não tem mais como função a sanção ou premiação, mas passa a ser usada essencialmente “a serviço da aprendizagem”. Como já vimos no quadro 1, ela pode ocorrer antes do processo, mediante a modalidade diagnóstica, ou estar no centro do processo de formação, como na modalidade formativa, com a qual nos ocuparemos aqui.

Optamos por nos deter um pouco mais neste subcapítulo, na avaliação formativa por três motivos: 1) na literatura sobre avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas giram essencialmente em torno de dois paradigmas: o somativo e o formativo; 2) posteriormente iremos analisar a avaliação somativa em Sequência Didática, que é um procedimento fortemente formativo e 3) pelo fato de a modalidade formativa ser considerada pelos estudiosos como ideal, ou seja, como o melhor caminho para garantir a aprendizagem do aluno. Desta feita, precisamos contrastá-la com a avaliação somativa que é objeto da nossa atenção.

A avaliação formativa insere-se perfeitamente na função pedagógica já que ela está voltada para a regulação das atividades pedagógicas em função da aprendizagem e das possíveis dificuldades dos aprendentes. Nesta modalidade, o erro não é uma falta a ser reprimida como acontece na avaliação com finalidade social, mas uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno que precisa tomar consciência de suas dificuldades para superá-las.

A característica distintiva da avaliação formativa é a de que as informações obtidas por meio da avaliação são usadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, para modificar o seu trabalho visando a torná-lo mais eficaz. Existe pouco sentido em coletar informações a não ser para utilizá-las na prática e, uma vez que as informações certamente revelam a heterogeneidade das necessidades de aprendizado de uma turma, a ação necessária deve incluir alguma forma de ensino diferenciado (BLACK, 2010, p. 195).

Conforme Hadji (2001, p. 21), a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Avaliar, muito mais do que atribuir uma nota ou um conceito, é, portanto, levar os alunos a reconhecerem seus avanços, suas possibilidades e suas deficiências e a construir os conhecimentos ou competências que lhes permitirão superar suas dificuldades. Isso não só exige uma concepção mais adequada daquilo que se constitui como objeto de aprendizagem (principalmente quando o que está em jogo não são apenas conhecimentos conceituais), mas também outra visão do papel dos envolvidos, professor e aprendentes.

O professor deixa de ser aquele que somente transmite as informações e passa a trabalhar em parceria com os alunos na construção do conhecimento e das competências. Na perspectiva pedagógica, tem-se em vista a regulação da aprendizagem com o objetivo de auxiliar os aprendentes no desenvolvimento de suas capacidades adaptando as atividades de ensino às suas necessidades.

[...] A realização da regulação privilegia o sujeito, propondo novos desafios e ações com o conhecimento, de forma que possa ser incorporado pelo aluno, não tal como o conhecimento se apresenta, mas como um processo de conquista dele para melhorar e interagir com a cultura existente, constituindo uma experiência singular, que é partilhada com os demais colegas da classe, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem, um estúdio, um lugar onde se cria (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2010, p. 123).

Segundo Bonniol e Amigues (*apud* HADJI, 1993, p. 64) para ser formativa, a avaliação deve preencher três funções: a **função reguladora** “que permite ao aluno ajustar as suas estratégias e ao docente adaptar o seu dispositivo pedagógico – o que corresponde à dupla retroação, sobre o aluno e sobre o professor”, a **função reforçadora** que reforça positivamente qualquer competência que esteja de acordo com o objetivo e a **função**

corretiva que permite ao aluno reconhecer e corrigir os seus próprios erros. Hadji (2001, p.20) afirma que a partir do momento em que a avaliação “informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa”.

Como a avaliação formativa ainda não encontrou plenamente seu espaço nos sistemas educacionais do Brasil, os olhares críticos se voltam para aquela que julgam ser a culpada por essa dificuldade: a avaliação somativa. Já frisamos, entretanto, que a avaliação somativa não pode ser criticada por não atender a contento finalidades que não são suas, a saber, finalidades pedagógicas.

Ao comentar funções e modalidades de avaliação da aprendizagem, Maccario (1988, p. 83) reage à ideia de que haveria uma “boa” avaliação ao lado de uma “ruim”, dizendo: “não há função da avaliação que seja vergonhosa por natureza” e completando: “uma boa avaliação é uma avaliação construída de modo coerente com o tipo de decisão a ser tomada”⁵. Explorando essa necessidade de coerência, este autor apresenta uma avaliação somativa chamada “interna” que, segundo ele, “pode ser apenas recapitulação do aprendizado, quando foi precedida por uma avaliação formativa regular e metódica” (MACCARIO, 1988, p. 92)⁶. Trata-se então de emitir um julgamento sobre a distância que existe entre o que foi aprendido de fato e o que se pretendia obter em termos de aprendizado, sem que este julgamento (e sua eventual tradução em nota, conceito ou apreciação) seja utilizado fora da relação pedagógica, para fins de classificação, validação ou certificação. Desta forma, o autor mostra que a função de verificação, de balanço final, pode ser exercida unicamente para fins pedagógicos, em coerência com o trabalho formativo anterior.

Apresentamos a seguir o quadro 2, quadro recapitulativo adaptado de Maccario, que situa as diferentes variáveis da avaliação e as modalidades que decorrem de sua mobilização na perspectiva dessas duas grandes finalidades (socioinstitucional e pedagógica).

⁵ Do original: “[...] une bonne évaluation est une évaluation construite en cohérence avec le type de décision à prendre”. [tradução de Myriam Crestian Cunha].

⁶ Do original: “[l’]évaluation sommative] peut n’être que récapitulation des acquis lorsqu’elle a été précédée d’une évaluation formative régulière et méthodique” [tradução de Myriam Crestian Cunha].

QUADRO 2: As variáveis da avaliação

| USUÁRIOS (Para quem?) | AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO SOCIAL (Administração escolar, pais, sociedade...) | | | AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO PEDAGÓGICA (Professor, aluno, grupos de alunos...) | | |
|---------------------------------|---|--|------------------------------|---|--|---------------------------------|
| | OBJETIVOS (Em vista do quê?) | orientar a ação | validar a ação | validar certificar | conceber a ação | regular a ação |
| FUNÇÕES (Para quê?) | prognosticar chances de sucesso | estabelecer balanços intermediários | estabelecer um balanço final | analisar a situação | melhorar as condições de ensino/aprendizagem | identificar efeitos da formação |
| OBJETOS (O quê?) | aptidões, capacidades potenciais | competências, conhecimentos adquiridos (produto) | | perfil inicial | processos de produção, interações aluno/situação de aprendizagem | transformações ocorridas |
| MODALIDADE (Como?) | AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA | AVALIAÇÃO SOMATIVA | | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | AVALIAÇÃO FORMATIVA | AVALIAÇÃO SOMATIVA (interna) |
| MOMENTO (Quando?) | antes | durante | depois | Antes | Durante | Depois |

Fonte: CUNHA, Myriam Crestian (1998, p. 115).

Como se vê, as avaliações somativa e formativa se diferenciam em relação muito mais aos fins almejados e às funções desempenhadas do que, propriamente, ao momento em que são usadas. Elas não andam por caminhos isolados, elas não se excluem, só têm natureza e características diferentes. A avaliação somativa pode coexistir com todas as outras modalidades de avaliação. Afinal, “um bom processo de ensino/aprendizagem consiste em um ciclo interativo em que se diagnostica, forma, classifica e diagnostica novamente” (INUZUKA, s. d.).

No entanto, a relação entre as modalidades somativa e formativa de avaliação da aprendizagem tem sido mal compreendida por muitos professores, a ponto dessas modalidades se tornarem antagônicas:

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação somativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação somativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula [...] (FERNANDES, 2010, p. 23).

Embora seja verdade que as escolas são instituições das sociedades contemporâneas responsáveis por certificar os conhecimentos/competências e atestar por meio de diploma o que as pessoas sabem e são capazes de fazer, a avaliação não se limita a isto. As práticas avaliativas, no dia-a-dia da sala de aula, precisam, antes de mais nada, integrar-se aos objetivos pedagógicos. Sem espaço para uma avaliação que desempenhe funções de orientação e de regulação, a aprendizagem perde uma de suas grandes aliadas. Em síntese, a avaliação da aprendizagem não pode visar apenas nem a suas finalidades socioinstitucionais, nem às pedagógicas. Ambas são legítimas e necessárias.

De fato, se utilizada sem nenhum outro tipo de acompanhamento, a avaliação somativa pode se constituir como vilã no processo de ensino/aprendizagem, já que, não tem por função permitir a regulação do processo de ensino/aprendizagem. Ao término de um processo educativo ou de uma etapa deste, quando mais nada pode ser feito, se o aprendiz não tiver desenvolvido suas capacidades de avaliação, ao longo do processo, só lhe resta esperar o veredicto do professor para saber se ficará retido na mesma série ou passará para a próxima etapa. A modalidade somativa, no entanto, pode consistir em uma ferramenta útil de trabalho se for bem compreendida, isto é, se não se esperar dela outra coisa além de sua real

função de certificar e informar o nível de aquisição dos alunos, deixando que a regulação da aprendizagem seja assumida pelas modalidades que têm efetivamente essa função.

A seguir, procuraremos analisar em que medida essa articulação da avaliação somativa com a modalidade formativa é perceptível em propostas de ensino/aprendizagem como as que são preconizadas na produção de gêneros textuais e que instrumentos avaliativos são usados para tais finalidades.

1.2 A AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Os estudos sobre as práticas avaliativas na escola mostram o predomínio dos procedimentos ditos tradicionais de avaliação, pautados na modalidade somativa e voltados às finalidades socioinstitucionais, em detrimento às finalidades pedagógicas. Nessas práticas, os professores operam quase que exclusivamente com base em conteúdos conceituais.

Ao voltar-se para a natureza dos conteúdos da avaliação, a avaliação da aprendizagem sai do campo genérico para situar-se mais especificamente no campo do ensino/aprendizagem da língua materna. Desta forma, a reflexão sobre avaliação somativa assume nova dimensão ao ancorar-se na inter-relação entre concepções de ensino/aprendizagem de língua e concepções de avaliação. Neste subcapítulo, procuraremos relacionar as concepções que embasam a escolha dos objetos de ensino e a dos objetos de avaliação, tanto na perspectiva tradicional de ensino da língua quanto nas propostas atuais, voltadas para a aprendizagem de gêneros textuais.

1.2.1 Concepções de língua: ensino e avaliação

Diversos autores têm mostrado que a prática do professor de português se baseia em sua concepção do que é língua e linguagem e do como e o quê se aprende para desenvolver competências languageiras em língua materna. Veremos que essas concepções também influenciam as atividades de avaliação, na medida em que os objetos de avaliação relacionam-se àquilo que foi ensinado e aprendido. De fato, segundo Antunes (2009, p. 217 e 219), ensinar e avaliar são ‘atividades’ e, portanto,

são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam. Tais concepções ou princípios é que imprimem a direção da atividade, e é que demarcam o fluxo, a direção e

os objetivos de cada passo. [...] *Em síntese*, em relação às questões linguísticas, *o quê e como ensinamos e avaliamos* estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe [Ênfase da autora].

Antunes (2005) nos lembra que a avaliação é antes de mais nada uma questão de concepção e não uma questão de técnica. Por isso, é importante o professor de língua portuguesa ter consciência das concepções de linguagem que embasam suas escolhas metodológicas, pois elas têm relação com a maneira como este profissional atua e avalia em sala de aula. É impossível que a avaliação se torne um ato mais eficiente, do ponto de vista da aprendizagem, e que as suas funções sociais e pedagógicas sejam conciliadas, sem que haja uma transformação nas concepções de língua e ensino/aprendizagem. Travaglia (1998, p. 21), por sua vez, acredita que a “concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Geraldi (2006) apresenta três possibilidades distintas de se conceber língua/linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

De acordo com a primeira concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Geraldi (2006, p. 41) afirma que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”. As atividades de ensino fundamentadas nesta concepção de linguagem enfatizam a aprendizagem das regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e para a expressão correta. O trabalho nas aulas de língua é então baseado no ensino das categorias da Gramática Tradicional, vista como conhecimentos conceituais necessário à construção das competências languageiras.

Na concepção de linguagem *como instrumento de comunicação*, a linguagem deixou de ser entendida apenas como a expressão do pensamento para ser vista também como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2006, p. 41).

Em ambas as concepções, a língua é avaliada fora de seu contexto social e sem que o interlocutor no processo de produção seja considerado.

A concepção de linguagem como comunicação parece se esquecer de que o sujeito imprime, muito frequentemente, marcas no texto inculcando nele a sua autoria e deixando a sua contribuição à linguagem, tais como: ironias, humor, ambiguidades, entre outras. Não se quer dizer, evidentemente, que a língua não seja instrumento de comunicação, mas, obviamente, não se resume a tal (WOJCIECHOWSKI, s. d.).

Além disto, o coloquial ou o informal é considerado inadequado para ser trabalhado em sala de aula e a variação linguística é vista apenas como desvio do padrão: quem fala de forma diferente, “fala errado”, pois a linguagem correta é a que obedece à norma padrão.

Como toda a atenção está voltada para a língua como um código único, a prática pedagógica se resume em analisar este código, fragmentá-lo em unidades menores para fins de ensino/aprendizagem e de avaliação e descrevê-lo. Em decorrência disso, nas avaliações verifica-se se as informações/conteúdos apresentados na sala de aula foram retidos com exatidão. O objeto de avaliação é aquilo que foi objeto de ensino. A capacidade de usar a língua adequadamente nas interações, que, afinal, é o objetivo do ensino/aprendizagem da língua materna na escola, acaba não sendo avaliada diretamente.

Durante muito tempo, estas concepções imperaram no ensino de língua portuguesa que era, portanto, descontextualizado e normativo. Porém, percebeu-se o que o ensino de uma gramática voltado para a nomenclatura, descontextualizado, desvinculado dos usos reais da língua, sem sujeitos interlocutores e sem contexto não garante o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Limitar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa “à análise dos fatos da língua” é “[...] é subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social” (ANTUNES, 2009, p. 22). Saber essa gramática, isto é, ter memorizado a nomenclatura gramatical, não é suficiente para falar, ler e escrever com sucesso. Compreender ou escrever um texto (por exemplo, um requerimento ou um artigo) exige muito mais que o conhecimento da gramática.

Outra consequência, em termos de avaliação, é a importância dada ao produto final, visto como momento de aplicação dos conhecimentos conceituais adquiridos. De acordo com Marcuschi, (2004, p.3), isso se realiza em detrimento dos processos de produção:

[...] Dificilmente um projeto que trabalhe a escrita como codificação, sem requerer, portanto, investimento de autoria por parte do aluno, e que valorize sobretudo o acerto gramatical e ortográfico irá considerar, na avaliação de redações, o processo de construção textual vivenciado pelo aprendiz. Não se

espera igualmente que estimule e avalie as atividades de planejamento, revisão e refacção. [...] Dito de outra forma, são poucas as probabilidades de um professor, que rotineiramente concentra sua avaliação no produto final, vir a considerar outros fenômenos além daqueles mais facilmente identificáveis na superfície textual, sinalizados como infração à norma linguística.

Diante da estreita aproximação que percebemos entre as práticas ditas tradicionais de ensino da língua portuguesa e as práticas tradicionais de avaliação, não é abusivo afirmar, com Marcuschi (2004 p. 3) que “as noções de avaliação somativa e de língua como código independente dos seus usuários e dos contextos surgem estreitamente inter-relacionadas no âmbito do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”.

A prática avaliativa é um reflexo do ensino dos professores que frequentemente não têm clareza em relação aos objetos e objetivos de aprendizagem e sua diferença com os objetos e objetivos de ensino. Os objetos de avaliação são, quase sempre, os conteúdos que serviram como objetos de ensino e foram assimilados aos objetos de aprendizagem. Todavia, os objetivos de ensino e de aprendizagem são processos diferentes, embora interligados, como mostra Cunha (1992, p. 32 e 33) ao questionar a validade dessas práticas avaliativas:

[...] Formular objetivos de ensino é uma resposta à pergunta ‘o que devo ensinar para que os alunos aprendam?’ Por exemplo, o que devo ensinar para que os alunos aprendam a ler eficientemente, a redigir um texto argumentativo, a preparar uma intervenção oral, a pesquisar sobre determinado assunto, a expressar-se oralmente numa situação formal, a descrever uma situação, etc [...] A meta mais importante, aquela que justifica todos os esforços empreendidos num sistema educacional é a aprendizagem e não o ensino. A avaliação, por conseguinte, deve ser avaliação dos conteúdos de aprendizagem definidos a partir dos objetivos de aprendizagem e não avaliação dos conteúdos de ensino. Avaliar os conteúdos de ensino é fazer das ferramentas o fim da atividade educacional.

O que parece, afinal, é que não basta mudar a concepção de linguagem na qual se pauta o ensino da língua: ainda é preciso pensar as práticas avaliativas de acordo com a distinção entre conteúdos de ensino e de aprendizagem. É o que passaremos a analisar a seguir, examinando as orientações atuais que se pautam na terceira concepção de língua/linguagem mencionada acima.

1.2.2 Avaliação somativa em uma perspectiva interacional

Na concepção da *linguagem como forma de interação*, a expressão não é mais vista como uma representação da realidade, mas como resultado das intenções de quem a produziu. Se antes, a norma culta era um conjunto de regras que deveria ser respeitada sem discussão e sem questionamentos sobre a sua validade como modelo a ser seguido, passa-se a questionar o ensino de inúmeros conceitos gramaticais. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz o texto tornaram-se peças-chave no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. De acordo com Geraldi (2006, p. 41), por meio desta concepção “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Esta abordagem baseia-se em uma concepção pragmática de linguagem, na qual a língua é vista como forma de ação para um determinado fim: para convencer, relatar, convidar, divertir, xingar...

Na concepção da linguagem como forma de interação, o professor considera “[...] a linguagem como atividade, como forma de ação, ação inter-individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2007, p. 8 – 9, grifos da autora)

A linguagem é concebida como um lugar de interação humana, já que o sujeito age sobre o ouvinte e pratica ações por meio da linguagem. A língua deixa, então, de ser considerada simplesmente como um código, e passa a ser tratada como uma atividade, uma forma de ação, pela qual construímos sentidos e atuamos no contexto social.

De acordo com Salim e Silva (2005, p. 78), nesta concepção, a linguagem, quer na forma verbal quer na não verbal, e suas manifestações devem ser concebidas das seguintes maneiras:

- fontes de legitimação de acordos e condutas sociais entre sujeitos e sua compreensão simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social;
- formas dos sujeitos se posicionarem, criticamente, diante do que sentem, ouvem, vêem, lêem e/ou escrevem;

- meios dos sujeitos manifestarem desejos e convicções;
- meios dos sujeitos informarem, persuadirem, emocionarem, divertirem, argumentarem etc.
- formas dos sujeitos interagirem em qualquer situação de comunicação;
- formas dos sujeitos conhecerem e terem acesso a informações de outras culturas e grupos sociais, pelo domínio das línguas estrangeiras modernas;
- formas instituídas pelos sujeitos de construção do imaginário coletivo, patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

Na perspectiva interacional, além de mudança de concepção de linguagem, há a necessidade do desenvolvimento das competências textuais¹⁷ e discursivas¹⁸ que a escola precisa ajudar os alunos a desenvolver:

[...] o ensino de língua materna deve estar associado às necessidades reais do uso da linguagem pelos seus falantes reais em seu meio social. Esse uso requer certas capacidades que, em determinadas situações, os falantes devem atualizar para sentirem-se confortáveis na interação verbal (BALTAR, 2003, p. 2).

São essas competências que precisam ser avaliadas para que os resultados da avaliação tenham validade.

Devido à divulgação feita nos PCN (BRASIL, 1998) e em outros trabalhos (dentre eles MACHADO, 2005; ROJO, 2005; SCHNEUWLY *et al*, 2004), ganhou força a ideia de que a concepção de ensino/aprendizagem de português como interação social tenha os gêneros textuais como objeto de ensino: “[...] ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado [...]” (BRASIL, 1998, p. 48). Afinal, o “funcionamento interativo da língua” somente “[...] acontece por meio de textos orais e escritos em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2005, p. 16, grifos da autora).

¹⁷ Segundo Baltar (2003, p. 2), a competência textual é “a capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos, a capacidade de resumir um texto, de dar um título ou de produzir um texto a partir de um título dado, de discernir entre um artigo de jornal e um questionário”.

¹⁸ De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) a competência discursiva “refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”.

Para desenvolver as competências comunicativas e discursivas dos aprendentes, defende-se então que as atividades de ensino e aprendizagem da língua sejam exercidas em situações de interação, que os coloquem na posição de autênticos produtores, com intenções comunicativas diante de destinatários reais. Baltar (2003, p. 1) acredita “[...] que a prática da leitura e da produção escrita sob a ótica dos gêneros é essencial ao exercício e ao aprimoramento desta competência [discursiva]; e a escola, embora não seja o único, deve ser o principal lugar onde isso possa ocorrer”. Neste contexto, o desenvolvimento das habilidades textuais dá-se na convivência do aluno com gêneros textuais variados. Por exemplo, a elaboração do jornal da escola pode levar os alunos a escreverem textos pertencentes aos mais diversos gêneros como artigos de opinião, relatos, entrevistas, editorial, sinopse de filmes ou resumo de livros e muitos outros.

Na perspectiva dos gêneros, o texto a ser elaborado possui particularidades que fazem com que seja reconhecido enquanto representante de determinado gênero, com determinado funcionamento discursivo, mas também se estrutura em função de determinadas regras textuais e linguísticas que precisam ser dominadas pelos produtores do texto. Na abordagem interacional, as competências são desenvolvidas por meio da comunicação em situação, mas também há espaço para a reflexão linguística, associada à aprendizagem da língua. No entanto, não se trata mais de adquirir previamente conhecimentos conceituais a respeito do gênero ou dos fenômenos textuais que poderão ser “aplicados” futuramente na interação. Trata-se, ao contrário, de desenvolver um grande número de capacidades (de adequação do texto à situação, ao suporte ou ao interlocutor, de seleção e hierarquização das informações, de seleção lexical...) que mobilizam diversos tipos de conhecimentos (discursivos, textuais, linguísticos) e se adquirem nas múltiplas escritas e reescritas exigidas pela elaboração do texto final, a ser usado na situação definida.

Muitas vezes, os docentes habituados à transmissão e avaliação de conhecimentos conceituais temem que tais tipos de conhecimentos não encontrem mais espaço na sala de aula. Todavia, “[...] é evidente que *as normas ortográficas também devem ser objeto de ensino*, de exercício [...]; mas não de um jeito que desvie a atenção dos alunos daquelas habilidades realmente importantes para o êxito de qualquer interação verbal” (ANTUNES, 2005, p.164 – ênfase da autora). Os conhecimentos linguísticos ganham um caráter de funcionalidade, já que não se apresentam mais como regras descontextualizadas a serem aplicadas de forma mecânica, mas são explorados enquanto recursos a serviço dos fins comunicativos que se pretende atingir com o texto. Como Geraldi (2006, p. 42) ressalta

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

Percebe-se, pelo exposto, que a mudança de enfoque no ensino/aprendizagem vai muito além da mudança de concepção de linguagem, mas envolve também novos dispositivos e objetos de ensino/aprendizagem, como também, conseqüentemente, novas práticas de avaliação, tanto para fins socioinstitucionais quanto para fins pedagógicos. Com este tipo de atividades de aprendizagem, a avaliação formativa adquire toda a sua razão de ser, pois esta modalidade permite que o aluno deixe de ser aquele que recebe passivamente o conhecimento e passe a ter participação na construção dele, aprendendo a avaliar ele próprio os efeitos de sentido que seu texto ou o de seus pares provocam ou deixam de provocar e por quê. Nessa perspectiva,

[...] o professor não se impõe como avaliador e juiz dos textos dos alunos, mas como um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso. Com esse procedimento, o professor questiona, sugere, provoca reações, exige explicações sobre as informações ausentes no texto, contrapõe à palavra do aluno uma contra-palavra, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. [...] O texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, valorizado e vinculado aos usos sociais (WOJCIECHOWSKI, 2010, p. 3).

Como já comentado anteriormente, por atender às finalidades pedagógicas, mas não às de ordem socioinstitucional, a avaliação formativa não substitui à avaliação somativa, que permite aferir se os objetivos trabalhados mediante um dispositivo do tipo formativo (como o procedimento da Sequência Didática) foram alcançados ou não.

Como qualquer mudança, as transformações têm ocorrido lentamente. O uso interpessoal e interativo da língua ainda não faz parte completamente dos objetos de ensino/aprendizagem e da avaliação, como fica comprovado nos péssimos resultados obtidos pelos alunos em algumas avaliações nacionais e internacionais, tais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Além de mostrar que o ensino de língua portuguesa ainda precisa de uma profunda renovação que permita ao aluno usar a língua com eficiência em diversas situações comunicativas, essas

avaliações em grande escala passam insistentemente a mensagem de que não se tem mais como objetivo avaliar apenas se o aluno domina as regras da norma culta ou a terminologia gramatical. Essas provas são elaboradas com a finalidade de verificar se o aluno desenvolveu as competências necessárias para lidar com as atividades languageiras, incluindo o domínio dos recursos linguísticos da norma culta.

Na perspectiva interacional, voltada para o trabalho com gêneros textuais, portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre o modo como os "novos" objetos de aprendizagem podem ser avaliados, uma vez que a prova tradicional, elaborada essencialmente para verificar a existência de conhecimentos conceituais, mostra-se inadequada. São essas questões de instrumentos de avaliação em língua materna que examinaremos agora.

1.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO SOMATIVA EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Ao tentar definir o que é um instrumento de avaliação somativa, nos deparamos com uma visão mais integrativa, por assim dizer, das atividades de avaliação, que relativiza a distinção entre instrumentos especializados para cada modalidade de avaliação. Apresentaremos inicialmente a discussão sobre a natureza dos instrumentos de avaliação para, em seguida, analisar alguns dos instrumentos que mais se adequam aos propósitos aqui delineados.

1.3.1 Instrumentos e objetivos de avaliação

Concordando com Hadji (1991, p. 45), que considera a avaliação como a “atividade que se situa entre a análise, que produz informações sobre um objeto, e a tomada de decisão a respeito deste objeto. Ela é tomada de posição sobre um objeto em função de uma análise e em vista de uma tomada de decisão”, podemos definir um instrumento de avaliação como o meio pelo qual se produz e registra informação a respeito dos objetos de avaliação escolhidos, em vista de sua análise.

Este mesmo autor (1993, p. 148) lembra que, em qualquer modalidade de avaliação, é preciso definir as circunstâncias (quando, em que contexto, como, por quem...) em que serão implementadas as atividades avaliativas. Ele propõe definir o dispositivo assim determinado

como: “o conjunto das modalidades previstas para a coleta e o tratamento de informação”. Ele inclui entre as primeiras, isto é, entre as modalidades de tomada de informação: as circunstâncias e momentos da avaliação; a natureza das informações a serem coletadas; os instrumentos que possibilitam essa coleta.

Hadji (1993, p. 150) alerta ainda para o fato de que: “da ‘escolha’ de um modelo de avaliação decorrem não somente o recorte a ser operado no objeto, mas também a escolha dos momentos, dos atores e instrumentos”. Essa interrelação implica que a discussão dos instrumentos de avaliação, que podem ser provas, tarefas, questionários, produções escritas ou orais diversas, se situe, portanto, no contexto geral do modelo de avaliação escolhido. Salinas (2004, p. 90) também menciona esta inter-relação, ao situar os instrumentos na lógica geral do modelo de avaliação escolhido: “o instrumento é um mediador entre os critérios de avaliação e a informação que tem origem na realidade apreendida para ser avaliada”.

Por sua vez, Hoffman (2006) afirma que os instrumentos, por si só, não querem dizer nada, pois eles somente têm sentido para aquele que os interpreta, ou seja, para o professor. Cunha¹⁹ discorda do fato dos instrumentos só fazerem sentido para o professor, ponderando que o aluno também precisa saber interpretar esses resultados, tanto em um modelo formativo quanto no somativo. Para ela, essa possibilidade de interpretação relaciona-se diretamente com o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação, que constituem um verdadeiro objetivo de aprendizagem na modalidade formativa. Além disso, não conseguir interpretar os resultados significa, para o aluno, que a dimensão “comunicação” da avaliação é completamente eliminada e que as ações do professor não atendem ao requisito de transparência.

Tendo por base a inter-relação acima mencionada, pode-se afirmar que as diferentes modalidades de avaliação se diferenciam mais por seus objetivos do que pelos instrumentos utilizados. De acordo com Ballester (2009), o mesmo instrumento pode ser adequado para diferentes modalidades de avaliação, pois o que determinará o tipo de avaliação efetuada é a finalidade da coleta e da análise de informação. Sanmarti (2009, p. 97) também enfatiza que

[...] as distintas modalidades de avaliação [...] distinguem-se basicamente pelos objetivos que possuem, mais do que pelos instrumentos que utilizam. Um mesmo tipo de instrumento pode ser útil em diferentes momentos de aprendizagem e para diferentes propósitos, embora as decisões que são tomadas em função dos dados recolhidos possam ser diferentes.

¹⁹ Comunicação pessoal

Suassuna (2008, p. 113) afirma que se fosse feita uma relação entre a função dos instrumentos de avaliação no âmbito de uma avaliação somativa e no âmbito de uma avaliação formativa, se perceberia que:

na primeira, o objetivo é apenas verificar ou comprovar a aprendizagem, para o que basta, muitas vezes, a repetição, pelo aluno, de um conceito anteriormente apresentado a ele pelo professor; na segunda, em contrapartida, a tarefa ou instrumento teria a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos.

Em uma perspectiva formativa, a coleta de informações é uma oportunidade para melhorar o processo de aprendizagem e visar à reflexão, autocrítica e autocorreção. Nessa perspectiva, segundo Condemarín e Medina (2005, p. 33), para quem “aprendizagem e avaliação são processos simultâneos que se retroalimentam mutuamente”,

a avaliação deve ser plural ou multidimensional, para responder à complexidade do processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita e à heterogeneidade dos alunos. Isso implica a necessidade de ampliar o repertório de procedimentos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados, de modo a conseguir visualizar [...] as diversas facetas deste processo complexo [...].

Sanmarti (2009, p. 102) adota a mesma posição ao afirmar que o instrumento de avaliação pode ser considerado um instrumento de aprendizagem: “Portanto, não apenas serve para identificar o que se sabe, como também, e sobretudo, para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões de mudança se necessário”.

Enfatizando a relação com os objetivos pelos quais se avalia, Hadji (1993, p. 163) classifica os instrumentos de avaliação em: instrumentos destinados à orientação dos alunos (avaliação preditiva), instrumentos destinados a facilitar a regulação das aprendizagens (avaliação formativa e suas variações) e instrumentos de certificação (avaliação somativa).

Entre aqueles *destinados à orientação dos alunos* o autor menciona alguns instrumentos consagrados, como os testes de aptidão e provas preditivas onde se detecta as capacidades e competências já dominadas pelo aluno. Na realidade, poderíamos incluir aqui qualquer outro instrumento que, como os citados por Hadji, permitem que o professor observe

quais os conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo conceitual ou quais as competências já construídas pelos alunos.

Os instrumentos destinados à regulação das aprendizagens são todos aqueles que permitem que o aluno participe do processo avaliativo.

Não há instrumentos que não pertença à avaliação formativa. [...] a ‘virtude’ formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido (HADJI,1993, p. 165).

Neste caso, os instrumentos permitem dialogar com o aluno enquanto este efetua a sua aprendizagem e permitem a este "dialogar" com sua produção languageira, enquanto está ocorrendo. São, portanto, instrumentos de reflexão sobre a aprendizagem, mas também sobre a atividade languageira em curso, que se valem de um amplo número de atividades escritas e/ou orais, tanto em produção ou interação, quanto em leitura.

Os instrumentos de certificação tradicionalmente privilegiados são as provas escritas e os testes. Geralmente, as críticas mais frequentes sobre as tradicionais provas escritas se referem ao fato de elas serem tomadas como única fonte de informação sem serem “inseridas dentro de um amplo espectro de evidências ou fontes de dados válidos do rendimento dos alunos que inclua observações qualitativas, demonstrações de desempenhos e outras técnicas ou procedimentos [...]” (CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p.16 -17). De fato, muitas vezes as provas servem para verificar o nível de desempenho em apenas um aspecto do desenvolvimento do aluno, focalizando, na maioria das vezes, apenas os conhecimentos conceituais.

Com base nas observações acima, podemos afirmar que não há uma maneira única ou melhor para avaliar os alunos em sala de aula, mas que só se pode determinar a validade dos instrumentos analisando-os em função da lógica de aprendizagem e de avaliação na qual se inscrevem.

1.3.2 Instrumentos para uma avaliação somativa

O instrumento por excelência da avaliação somativa é a prova escrita, ao ponto de ser considerado, por muitos professores, como o único. O tradicional período de avaliação escolar

é muitas vezes conhecido como “período de provas”, o que comprova a supremacia deste instrumento.

Ao descrever as provas, Salinas (2004) ressalta o caráter único da situação de prova em que cinco características se apresentam simultaneamente, a saber, ser uma atividade a ser realizada individualmente, em um espaço de tempo limitado e em silêncio absoluto, sem consultar material para tirar dúvidas, nem solicitar ajuda de quem quer que seja.

São muito comum críticas a esse instrumento de avaliação, já que ele está estreitamente associado às práticas tradicionais de avaliação já descritas em 1.1. Longe de serem usadas para evidenciar determinadas aprendizagens, as provas são frequentemente elaboradas para “pegar” os alunos com questões capciosas, ambíguas e confusas. “Muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho na prova, não porque não domine nada do conteúdo da matéria, mas porque não entendeu como lidar com o tipo de questão proposta pelo professor” (GATTI, 2003, p. 104).

Um bom exemplo dessa distorção é o que aconteceu quando o escritor Mário Prata (CONSELHEIRO) decidiu resolver as oito questões sobre sua crônica *Meninas Moça*, que fora transcrita na íntegra em um vestibular da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto em 1999, e errou todas as perguntas. “Eu, que escrevi, que sou o autor, errei as oito. Imagino meninos e meninas que querem ser médicos, submetidos a tal dissecação”. O escritor Rubem Alves (ALVES) também se queixou: “Tentei responder as questões, mas houve algumas que nem mesmo entendi”. Prata (CONSELHEIRO) escreveu para o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, comentando o ocorrido e apresentou algumas das perguntas do vestibular sobre a sua crônica.

[...] O título da vestibular crônica, já disse, era *As Meninas-Moça* e eu me referia ao time de vôlei da Leites Nestlé que ia acabar. Olha o que eles perguntaram aos alunos, sobre o título:

a – ao usar *meninas-Moça*, não flexionou no plural o segundo elemento porque criou um neologismo, processo que não se submete a normas da língua;

b – ao criar um novo vocabulário, não transgrediu as regras de flexão dos compostos;

c – usou uma flexão admissível porque o segundo elemento é um nome próprio feminino;

d – ao usar a expressão do composto, violentou a regra da língua que preconiza, para esse caso, a variação no plural para os dois elementos;

e – usou apropriadamente a forma *meninas-Moça*, visto que o elemento tem função apositiva.

O que você acha, ministro? Eu, fico entre a e b. Mesmo porque eu não tenho a menor ideia do que seja uma função apositiva. E você, Paulo Renato, vota em quem? F, H, C? Ou A, C, M? Ou M, E, C?"

E agora, meu querido ministro, só para terminar a aula, me diga, nas expressões abaixo, onde você identifica um exemplo de intertextualidade

a - "... principalmente o feminino balé de braços, de loiras e altitudes mim";

b - "Não, leite Moça foi feito para flamar esparramado em seios esplêndidos, chacoalhando no ar, jornadando até as estrelas";

c - "Aqueles meninas-moças, todas voando pela quadra já fazem parte da latinha";

d - "Embaixo, está escrito: indústria brasileira";

e - "...que saem de dentro da lata como que convocadas pelos gênios das lâmpadas que iluminam."

E agora, C, D, ou F?". Já disse lá atrás, ministro e organizadores da prova, que sinto-me sinceramente envaidecido com a escolha de um texto meu. Mas jamais poderia imaginar que, ao escrever uma crônica pensando naquelas coxas todas, naqueles seios esparramados pelas quadras, ao escrever um texto de olho na Karin, ao digitar uma crônica preocupado com o desemprego da minha namorada (que fazia parte da equipe) fosse dar tanta dor de cabeça para dezenas de milhares de jovens que querem apenas uma profissão digna para enobrecer este nosso País tão mal-educado. Quanto às pernas da Karin, ministro, vá de a, b, c, d e fim de papo. Sacou?

Prata perguntou se não teria sido melhor pedir aos vestibulandos que manifestassem suas opiniões sobre o texto ao invés de "ficar ticando opções fáticas".

As provas são úteis quando constituem um meio para avaliar uma competência específica ou para verificar se uma informação foi processada adequadamente pelo aluno. E são válidas quando o que é objeto de avaliação também é o que é objeto de aprendizagem. Em outras palavras, as provas não pecam apenas quando procuram verificar conhecimentos de difícil alcance para os alunos, mas principalmente quando não permitem dizer se os objetivos de aprendizagem foram ou não alcançados.

Essa crítica aplica-se principalmente à natureza dos objetos de avaliação que, no exemplo relatado acima, são conhecimentos linguísticos, essencialmente conceituais. Não se avaliam capacidades de produção ou de compreensão de textos, grande objetivo do ensino/aprendizagem em língua materna, e sim o domínio de conceitos e regras, independentemente dos sentidos gerados pelo texto.

Ainda que se tivesse o propósito de avaliar conhecimentos linguísticos, parece muito mais importante que estes sejam avaliados com respeito ao sentido produzido, como ilustra o exemplo abaixo, extraído de Suassuna (2007). A autora realizou uma pesquisa com alguns

exemplos de avaliação e seus possíveis resultados. Um desses exemplos mostra como se avaliar adequadamente as competências adquiridas pelos alunos. As tarefas analisadas pela autora foram retiradas de livros didáticos diversos e de instrumentos de avaliação aplicados por professores das redes pública e privada de ensino de Pernambuco. Ela analisou como os conhecimentos linguísticos foram avaliados. Para atingir seu objetivo, Suassuna (2007, p. 124) analisou atividades propostas em manuais didáticos com a diferença de emprego entre artigos definidos e indefinidos.

Primeiramente, o autor do manual mostrou um texto (notícia) sobre um francês (Alain Robert) que tem uma mania – a de escalar arranha-céus usando apenas os pés e as mãos. Esse francês, na notícia, foi comparado ao super-herói Homem-Aranha. Depois de responderem a algumas questões de interpretação oral, os alunos são levados a ler um trecho do livro “Super-Herói: você ainda vai ser um”, de Marcelo Duarte. Nesse trecho, o autor narra como o estudante Peter Parker virou o Homem-Aranha. Em seguida, vêm duas perguntas que favorecem a reflexão sobre a língua:

- 1) O francês Alain Robert não é o estudante Peter Parker. Por que ele é chamado de homem-aranha?
- 2) *Alain Robert é um homem-aranha, não é o Homem-Aranha – qual é a diferença?*

Neste exemplo, não houve a necessidade de definições. A autora observa que “[...] nesse caso, conhecimentos linguísticos sobre metáfora e sobre determinação e indeterminação também são ativados, sem que se tenha de apelar para definições ou exercícios de completar lacunas ou reconhecer os substantivos como masculinos ou femininos [...]” (SUASSUNA, 2007, p. 124).

Avaliar competências pode ser feito, com muito mais proveito do que em provas escritas, mediante instrumentos que colocam o aluno em situações de uso da língua:

A avaliação do desempenho implica realizar tarefas que exigem dos alunos que demonstrem seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e suas habilidades para dar conta de tarefas próprias do mundo real. A pesquisa demonstrou que essas tarefas ou produtos constituem instrumentos efetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo, são evidências das aprendizagens já construídas pelos alunos [...] (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 77).

Alguns dos instrumentos que serão descritos abaixo são apresentados por essas autoras no contexto de uma avaliação de tipo formativo, mas, conforme já observado anteriormente, podem servir para outros objetivos, em outro dispositivo avaliativo.

Portfólios (também chamados de cadernos de aula ver (SALINAS, 2004) ou pastas de trabalhos): contém, de forma organizada e sistemática, as diversas produções geradas pelos alunos ao longo de um período ou ano escolar. Um portfólio permite reunir diversos tipos de produções dos alunos, incluindo “algumas das realizações que ele mesmo considera valiosas e [explicitando] os critérios pelos quais as julga valiosas” (SALINAS, 2004, p. 107). No caso do ensino/aprendizagem de línguas, é mais interessante que essas realizações sejam o produto de atividades de linguagem realizadas em situação de comunicação autêntica: “Sua aplicação na área da linguagem e da comunicação permite captar evidências do desempenho dos alunos em resposta a situações reais que ocorrem na sala de aula” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 84).

O portfólio é um instrumento de avaliação particularmente adaptado à avaliação formativa, pois possibilita a autoavaliação e a autocorreção, mas exige uma definição clara do que será objeto de avaliação:

A definição das competências, conhecimentos e atitudes que devem ser avaliados pode fundamentar-se nos objetivos dos programas de estudo adotados pela equipe docente da escola; já os propósitos do portfólio também podem ser definidos pela equipe docente ou por um professor, de acordo com seus próprios critérios de utilização. Se essas definições não são claramente especificadas, os portfólios correm o risco de ser apenas uma ‘colcha de retalhos’ ou um lugar para guardar evidências sobre habilidades isoladas (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 85).

Este instrumento também permite que o professor registre as suas observações sobre as interações dos alunos, comparando e analisando as mudanças ocorridas nas produções deles ao longo do ano ou de um período. Nesta perspectiva nada impede que, ao término de um período de ensino, ele seja transformado em instrumento de avaliação somativa, havendo ainda a possibilidade desta última ser realizada de forma dialogada com o aluno.

Resumo: esta atividade consiste em uma apresentação sucinta de um texto, ou seja, em uma condensação das ideias do texto original mantendo sua essência. O resumo é um instrumento que pode ser importante para a construção do significado dos textos.

Ao resumir, o leitor revela sua compreensão do conteúdo e também sua capacidade de processar a informação, tomando decisões para selecionar e organizar os elementos que o constituem, eliminando a informação redundante ou secundária (LAURENT, 1985 *apud* CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p. 59).

O resumo envolve habilidades tais como leitura, análise, discriminação e hierarquização das ideias do autor(a) e redação clara e objetiva do texto final. Para um professor de língua portuguesa, este instrumento incentiva a prática de revisão e da reescrita e dá espaços para que os alunos descubram por si mesmos as imperfeições de seus escritos e a forma de melhorá-los.

Seminário: é uma exposição oral praticada com muita frequência nas salas de aula. Este instrumento propicia, entre outras coisas, a pesquisa, o debate sobre um tema e a socialização do conhecimento em grupo. “A pesquisa relacionada com a expressão oral na sala de aula evidencia que os alunos precisam saber ouvir e falar para poder aprender e chegar a ser usuários competentes da linguagem” (CONDEMARIN; MEDINA, 2005, p. 40).

Resenha: é uma apreciação crítica sobre uma obra.

A avaliação da leitura crítica implica avaliar as habilidades cognitivas superiores dos alunos relativas à construção do significado dos textos. Isto implica avaliar suas competências para discernir entre as informações confiáveis oferecidas pelo texto e utilizá-las como fundamento de suas opiniões, abandonar seus preconceitos ou crenças, assumir uma atitude aberta aos juízos e razões alheias, distinguir entre fatos e opiniões, constatar a credibilidade da fonte, apreciar a qualidade estética, a originalidade e criatividade do autor, etc. (BREAS *et al*, 1992 *apud* CONDEMERÍN; MEDINA, 2005, p. 60).

Resenhar textos permite que o aluno desenvolva o senso crítico e produza os seus próprios textos.

Fica evidente, apesar de apresentarmos aqui apenas um pequeno número de instrumentos possíveis, que o ato de avaliar não pode se limitar à aplicação de provas, nem se encerrar nela. Pode-se utilizar variadas formas de coleta de informações.

Finalmente, é bom ressaltar que pode realmente haver instrumentos mais apropriados a cada uma das funções de avaliação, mas não podemos deixar de observar que todos eles

podem pertencer a diferentes modalidades de avaliação, ou seja, “[...] o mesmo instrumento pode ser útil para diferentes modalidades de avaliação, a finalidade para que se coletou e analisou a informação é que determinará o tipo de avaliação efetuada” (JORBA; SANMARTI, 2003, p. 32). Afinal, a avaliação com destinação social não se dissocia da avaliação com destinação pedagógica (ver quadro 2). Um trabalho conduzido tendo em vista a aprendizagem acaba se valendo de diversos instrumentos de avaliação, construindo dispositivos no decorrer das aulas que permitam integrar avaliação formativa e avaliação somativa. Tentaremos, agora, analisar como essa integração se dá no âmbito do procedimento de ensino/aprendizagem denominado “Sequência Didática”.

2 AVALIAÇÃO SOMATIVA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos. O primeiro, dedicado à noção de gêneros textuais, aborda a discussão teórica com base nas reflexões dos pesquisadores de Genebra. No segundo subcapítulo, é apresentada a proposta destes pesquisadores para o ensino/aprendizagem, organizada a partir de gêneros textuais. No terceiro subcapítulo são descritas a Sequência Didática e as suas etapas. No último subcapítulo, é feita uma reflexão sobre a avaliação somativa prevista no modelo da Sequência Didática.

2.1 OS GÊNERO TEXTUAIS

Tradicionalmente utilizados no domínio da retórica e da literatura, os gêneros foram vistos durante muito tempo “como literários; fixos e imutáveis; definidos por regularidades textuais de forma e conteúdo; classificados em categorias claras e mutuamente exclusivas e em subcategorias” (CUNHA, 2000, p. 109). A autora lembra que a palavra gênero sempre esteve ligada aos estudos literários aludindo aos gêneros clássicos: o lírico, o épico e o dramático e à retórica remetendo a cinco formas textuais: argumentação, descrição, narração, explicação e diálogo. Nas aulas de gramática a palavra gênero era usada somente para se referir aos gêneros masculinos e femininos.

A partir de Bakhtin (2000), a noção de gênero estendeu-se consideravelmente. Ele foi o primeiro autor a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se aos textos que utilizamos nas situações de comunicação cotidianas. Este autor afirma que os textos orais ou escritos possuem características estáveis, apesar de quem os produz não ter consciência delas.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 27, grifo do autor).

Além de Bakhtin (2000) se referir aos gêneros do discurso como eventos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas da atividade humana, ele os enquadra em duas classes: os gêneros primários, que estão presentes em circunstâncias

de comunicação verbal espontânea, cotidiana, tais como a conversa, a carta pessoal, e os gêneros secundários que são constituídos em circunstâncias de comunicação mais complexas e formais como ocorre no discurso literário, científico, jornalístico ou outros... Apesar dos gêneros primários estarem mais ligados à oralidade e os secundários à escrita, não é possível considerar que os gêneros primários sempre serão pouco planejados e apresentarão conteúdos informais e que os gêneros secundários serão sempre planejados, seletivos, apresentando conteúdos formais. É verdade que os gêneros primários, geralmente, são orais, mas isto não significa que todo texto oral pertença ao gênero primário e todo texto escrito ao secundário. Por exemplo, o bilhete é escrito, mas ele se constitui em uma circunstância de comunicação pouco complexa, e uma conferência é geralmente oral, mas é uma circunstância de comunicação bem mais elaborada. Como se pode observar, nem todo enunciado escrito pode ser considerado um gênero mais elaborado e vice-versa. Bakhtin (2000, p. 281) reconhece que “[...] os gêneros primários ao se tornarem componentes dos secundários, transformam-se dentro destes [...]”, e vão se tornando mais complexos, dando origem aos gêneros secundários. Essa transformação não é tão simples, já que os gêneros primários ocorrem, segundo Bakhtin (2000, p. 281), nas "trocas verbais espontâneas" e os secundários não são espontâneos.

Schneuwly (2004, p. 25) resume da seguinte maneira a posição de Bakhtin em relação aos gêneros:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático - estilo - construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Quanto aos três aspectos sociocomunicativos que caracterizam os gêneros do discurso: o conteúdo (tema), o estilo (recursos linguísticos apropriados) e o plano composicional (estrutura, organização textual), Bakhtin afirma o seguinte:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo,

por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279 – Ênfase do autor).

Nos últimos anos, a equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra propôs uma releitura do conceito de gênero discursivo de Bakhtin. Há um diálogo entre a construção teórica bakhtiniana e os estudos dos pesquisadores de Genebra (dentre eles, Bronckart, Schneuwly e Dolz), mas, também há algumas divergências. Estes pesquisadores acreditam que Bakhtin não desenvolveu suficientemente, em sua obra, a questão do uso de um gênero enquanto instrumento de comunicação em uma dada situação.

É por essa razão que, em diversas publicações [...], os pesquisadores genebrinos darão ênfase ao gênero como materialização possível de uma prática de linguagem social e linguisticamente determinada. A escolha de um texto, oral ou escrito, numa situação de comunicação precisa ser, portanto, determinada pela referência ao gênero que funcionará, assim, como a base de orientação para a ação discursiva (GUIMARÃES *et al*, 2006, p.57 -58).

Embora assumam com Bakhtin que os gêneros podem ser reconhecidos nas práticas sociais de linguagem e tornam a comunicação possível, os integrantes do grupo de Genebra recolocam a questão do gênero sob o rótulo de gêneros de texto (cf. SCHNEUWLY, 2004). De acordo com Rojo (2005), a designação gêneros do discurso é exclusivamente usada por autores bakhtinianos ou quando se faz referências a trabalhos deles. O grupo de Genebra prefere adotar a terminologia gêneros de textos/textuais. Rojo (2005, p. 191) também aponta alguns pontos conflitantes de Bronckart com a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, dentre eles, “a relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros de discurso, e a sua terminologia muito flutuante, seja pela evolução interna da obra e por causa das traduções”

Para Machado (2005), a definição de gênero de texto dada no início das pesquisas do grupo de Genebra como “[...] *aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade* ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242 – Ênfase da autora) continua válida. De acordo com esta autora, esta definição pode até parecer simplista demais, mas ajuda a esclarecer o que se pode considerar gênero ou não.

Exemplificando: se estamos lendo em casa e alguém nos pergunta “o que você está lendo?”, as respostas provavelmente conterão termos como “um romance”, “um conto”, “uma lenda”, “um diário” etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes de que esses objetos estão relacionados à prática de leitura (MACHADO, 2005, p. 242).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), o gênero pode ser considerado como um “megainstrumento” “que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. Eles definem esse megainstrumento em três dimensões: a) os conteúdos e os conhecimentos que são dizíveis; b) as estruturas comunicativas e semióticas particulares dos textos pertencentes ao gênero; c) as configurações específicas de unidade de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Segundo Cordeiro *et al* (2004, p. 30), “um gênero de texto é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas”. Porém, apesar de serem estáveis, eles também são flexíveis, pois variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a trajetória dos grupos onde ocorrem e devido às novas formas que assumem, devido a alterações na sua frequência de uso ou porque novos gêneros aparecem (o *e-mail*, o *blog*, por exemplo). Há uma grande diversidade de gêneros e, talvez por isto, haja uma preocupação com sua delimitação, designação e várias propostas de classificação centradas na noção de gêneros de texto.

Resulta que toda espécie de texto pode atualmente ser qualificada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero. Entretanto, para o autor [Bronckart], os gêneros de texto permanecem como entidades *vagas*. As múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode pretender constituir-se num modelo de referência estável e coerente (ROJO, 2005, p. 189, grifos da autora).

Dentre as inúmeras dificuldades para se identificar, descrever e classificar os gêneros, Machado (2004, p. 25) salienta as seguintes: a) “um número teoricamente ilimitado de gêneros”, b) “a mutação permanente dos gêneros”, c) “o fato de que, mesmo que os falantes de uma sociedade conheçam os gêneros existentes, não sabem nomeá-los e classificá-los de maneira segura e confiável, já que definições e os critérios de classificação são muito

divergentes”, d) “o fato de que os gêneros podem ser distinguidos por muitos critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação”, e) “a impossibilidade de se detectar uma correlação direta entre cada gênero e um conjunto particular de características linguísticas e o fato de o texto oral ou escrito não ser simplesmente uma cópia de um gênero”.

Por isso, além das características comuns a um determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares. Portanto, no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos confrontados a realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero (MACHADO, 2004, p. 25).

Bronckart denominou de Interacionismo Sociodiscursivo a abordagem que se baseia na teoria psicológica da linguagem e na proposição interacionista da ação de linguagem, pensamento e consciência de Vygotsky, na tese do agir comunicativo de Habermas, na interação verbal de Bakhtin, nas formações discursivas de Foucault, na ideia de linguagem como produto da interação social e do uso de Wittgenstein (ver BALTAR, 2003). Nesta perspectiva, é defendida a tese de que assim como as condutas humanas são produtos da socialização do homem, as ações de linguagem são desenvolvidas nas interações sociais que se concretizam dentro de um gênero.

A proposta do Interacionismo Sociodiscursivo considera que a linguagem é central e decisiva nas atividades humanas, ou seja, ela é condição para a existência do humano e da História. As práticas languageiras (os textos, tidos como correspondentes empírico-linguísticos de uma determinada ação de linguagem, e discursos, tidos como atividades de linguagem) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação à identidade das pessoas e à sua capacidade de agir (CERVERA, 2008).

Machado (2004) acredita que dificuldades de interpretação da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo se devem a dois tipos de problemas: os que provêm de “sua própria especificidade e dos textos de seus autores nucleares²⁰ e outros que derivam de textos de seus intérpretes”. Dentre os primeiros problemas, a autora lista os seguintes:

²⁰ A autora considera autores nucleares aqueles que pertencem oficialmente ao núcleo de pesquisadores original ou expandido. A autora nomeia de intérpretes todos os pesquisadores leitores do ISD que não pertençam oficialmente nem a seu núcleo original nem ao expandido.

- O fato de o ISD [interacionismo sociodiscursivo] ser uma vertente da psicologia da linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das ciências humanas, o que nos exige um conjunto vasto de conhecimentos.
- O fato de o ISD ter-se constituído em uma relação dialética com a didática de línguas, disciplina que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios, o que faz com que os textos dos autores aqui abordados, por circularem entre essas duas áreas, nem sempre apresentem homogeneidade de conceitos e/ou de termos.
- O fato de o ISD estar em contínua construção, o que exige uma leitura extensiva dos textos subjacentes aos atuais.
- O fato de seus autores, principalmente quando abordam questões de linguagem, utilizarem termos que têm valor diferente do que lhes é mais comumente atribuído, o que gera o risco de que sejam tomados no sentido mais consensual (MACHADO, 2005, p. 240).

Outros problemas que podem levar interpretações equivocadas das teses do Interacionismo Sociodiscursivo podem se originar de trabalhos de pesquisadores que tomam esse referencial teórico para pesquisas na área da Linguística Aplicada ou na Didática das Línguas “frequentemente direcionados por finalidades educacionais práticas, o que pode determinar que utilizem apenas um aspecto particular da teoria, o que torna possível uma interpretação do ISD [interacionismo sociodiscursivo] que toma a parte pelo todo” (MACHADO, 2005, p. 240).

O que tem se demonstrado mais marcante na tentativa de complementar as discussões de Bakhtin é a possibilidade de desenvolver e trabalhar os gêneros na sala de aula. Como será visto a seguir, só recentemente os gêneros, sob o comando de Schneuwly²¹, se tornaram objeto específico de aprendizagem, suscitando novos procedimentos para sua escolarização.

2.2 OS GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO

Schneuwly e Dolz (2004) consideram a escola um lugar de mediação entre as práticas sociais e os objetos de ensino/aprendizagem, especialmente no âmbito do ensino da produção de textos orais e escritos. Isso significa que transformar os gêneros em objeto de

²¹ Atualmente, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Genebra abordam questões amplas de epistemologia e encontram-se divididas em dois grupos: as que, sob a liderança de Bronckart, estão voltadas para a morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho e as que, sob a liderança de Schneuwly, estão voltadas para a análise das ações do professor em sala de aula (MACHADO, 2005).

ensino tem diversas implicações. Em seu papel de ensinar, a escola sempre utilizou diferentes formas de comunicação centradas no ensino/aprendizagem e concretizadas em linguagens específicas. Isto significa que a escola sempre trabalhou com gêneros, já que “[...] toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

Quando se passa a trabalhar com gêneros textuais na escola, opera-se um desdobramento, ou seja, o gênero não é mais somente um instrumento de comunicação, mas assume também a natureza de objeto de aprendizagem. Neste caso, o gênero não tem mais a mesma natureza, já que está funcionando em um outro lugar social, diferente daquele em que foi originado tratando-se de um gênero a aprender, apesar de permanecer gênero para comunicar.

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

No momento em que o gênero passa a ser objeto de ensino, ele perde algumas de suas atribuições, já que o contexto e suas condições de produção se modificam. “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76). Segundo esses autores, podemos distinguir, nesse contexto, três maneiras de tratar o ensino da escrita e da linguagem oral que “[...] se apresentam sempre em formas mistas, com certas tendências predominantes”, são elas:

a) desaparecimento da comunicação em consequência da redução dos gêneros em objetos de ensino esvaziados de suas funções sociais. Segundo estes autores, ao transformar o gênero em objeto de estudo nas escolas, há o risco de se abandonar a função de comunicação do gênero em favor de aspectos linguísticos formais. Isto pode ocorrer porque no desdobramento do gênero é produzida uma inversão

em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*.

Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76, grifos dos autores).

b) a escola como lugar de comunicação, ou seja, o próprio sistema escolar é tido como lugar de comunicação e, portanto, como espaço e finalidade da produção e uso de textos.

[...] o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

c) negação da escola como lugar específico de comunicação. Essa concepção nega a escola como parte da prática social geral buscando, assim, transpor, de forma direta, as expressões orais e escritas utilizadas na sociedade para o interior da escola.

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero corresponde à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Não há, nesse tipo de abordagem, possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. Poder-se-ia dizer que essa abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, o ensino visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 79).

O ensino/aprendizagem organizado a partir de gêneros textuais dá chance ao professor de observar a capacidade de linguagem dos alunos, antes, durante e depois das atividades desenvolvidas. O trabalho com o gênero também permite (desde que proposto em certas condições e é isso que Schneuwly e Dolz analisam nas três maneiras de encarar o

ensino da escrita e do oral na escola) que o aluno se confronte com situações reais de linguagem, de produção e leituras de textos; também permite que o aluno reflita sobre a linguagem e que se torne sujeito ativo no processo de produção oral ou escrita. Na realidade, o aluno precisa estar envolvido em um trabalho sistemático com a língua em termos de escrita e leitura para se apropriar dos gêneros secundários. O sistema escolar é o lugar privilegiado para o desenvolvimento dos gêneros secundários.

Apesar de heterogêneos e ilimitados, os gêneros textuais podem ser utilizados por meio de uma escolha criteriosa por parte do professor. Para que este profissional possa realizar sua escolha, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que os aprendentes possuem, é sugerido que ele tenha como referência o “agrupamento de gêneros” proposto por Dolz e Schneuwly. Estes autores assumem o caráter parcial desses agrupamentos, mas, apesar disso, afirmam que sua tipologia responde “[...] a três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões, para a qual constituem um instrumento indispensável”, na medida em que

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

Os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004, p. 59) diferem de outras tipologias pelo fato de eles trabalharem no âmbito dos gêneros e de tentarem definir “as capacidades de linguagens globais em relação às tipologias existentes”. Os cinco agrupamentos que estes autores usam como referências no seu trabalho são: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (ver Anexo 1).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) afirmam que “esses agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade”.

Estes autores também sugerem um trabalho com progressão, cujo objetivo é construir instrumentos com os alunos, em todos os níveis de escolaridade visando desenvolver as capacidades necessárias para o domínio dos gêneros agrupados (ou pelo menos, alguns

deles). De um ponto de vista curricular, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os graus de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem.

Dolz e Schneuwly (2004), cientes de que os objetivos de ensino/aprendizagem de gêneros próprios de outras esferas sociais são difíceis de atingir, sugerem a elaboração de “modelos didáticos” de gêneros que permitam a caracterização do gênero de referência e sua escolarização. Um modelo didático é definido como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996, 1997 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556).

O interesse de um modelo didático assim constituído, segundo esses diferentes autores, é que ele oferece uma síntese das características do gênero a ser ensinado, o que permite orientar de forma bastante prática o trabalho do professor, ajudando-o a reconhecer o que, num gênero, é ensinável e o que pode ser adaptado ao nível de ensino visado. A construção do modelo didático, portanto, é a primeira etapa – a ser realizada pelo professor e para ele mesmo – para que o trabalho com gêneros na sala de aula seja desenvolvido.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), três princípios devem ser considerados para a elaboração dos modelos didáticos, a saber:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

É importante observar que esses princípios são interligados e é exatamente a “[...] imbricação profunda dos três que constitui uma das dimensões da formação do objeto escolar, definido por sua modelização didática” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Após o modelo didático ser finalizado, o saber a ser ensinado estará definido e, então, é elaborado um conjunto de atividades e exercícios propostos pelo professor destinado ao ensino/aprendizagem de um gênero. Essa elaboração constitui um procedimento didático específico para o ensino/aprendizagem dos gêneros. A seguir, apresentamos este procedimento que Dolz *et al* (2004) chamam de Sequência Didática.

2.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como vimos, para o estudo dos gêneros na escola, Dolz *et al* (2004, p. 97) defendem a adoção do procedimento chamado Sequência Didática, que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A Sequência Didática, organizada de forma modular e bem planejada, tem por objetivo propiciar ao aluno o domínio das características discursivas de um determinado gênero textual oral ou escrito. Para estes autores, esse processo deve:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhando, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ *et al*, 2004, p. 96).

O trabalho com a Sequência Didática será realizado sobre gêneros públicos que o aluno não domina ou que o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles mais dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos. Como veremos ao observar as etapas de uma Sequência Didática, este procedimento visa à construção de módulos (oficinas) de ensino/aprendizagem com atividades e exercícios para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos.

2.3.1 O alcance das Sequências Didáticas

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 555), o interesse pela Sequência Didática geralmente é justificado pelas seguintes razões:

- a SD [Sequência Didática] permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;

- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

Para que as especificidades da Sequência Didática sejam bem compreendidas, Dolz *et al* (2004, p. 108) consideram quatro pontos cruciais:

1. Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.
2. O caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação.
3. As diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita.
4. A articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Quanto aos **princípios teóricos**, devem-se considerar três características que permeiam o procedimento Sequência Didática: as escolhas pedagógicas, as escolhas psicológicas e as escolhas linguísticas.

As *escolhas pedagógicas* consistem na implementação de uma avaliação formativa, no fato de a Sequência se inserir em um projeto que proporciona aos alunos ocasiões de escrever ou de tomar a palavra e, finalmente, pelas oportunidades de realização de atividades diversificadas, em vista da apropriação dos instrumentos e noções, adaptadas às exigências de diferenciação do ensino. Do ponto de vista das *escolhas psicológicas*, a atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada em toda sua complexidade discursiva, oferecendo a oportunidade de desenvolver um trabalho de reflexão sobre a linguagem e os recursos linguísticos. Segundo Dolz *et al* (2004, p. 109), o procedimento tem como finalidade transformar o jeito de falar e de escrever dos alunos “[...] no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc)” e esta mudança só acontece devido a uma variedade de instrumentos de linguagem propostos aos alunos para estruturar textos, argumentar, topicalizar informações etc. Já as *escolhas linguísticas* são trabalhadas na perspectiva textual e discursiva, de modo a se adaptarem às diversas situações de comunicação como às formas dadas pelos gêneros.

O segundo ponto crucial refere-se ao **caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação**. Conforme Dolz *et al* (2004, p. 110), a modularidade é um

princípio geral no uso das Sequências Didáticas. O procedimento, por favorecer processos de observação e de descoberta pelos próprios aprendentes, também permite que estes trabalhem em seus próprios ritmos e conforme suas próprias necessidades. Em outras palavras, em uma SD leva-se em consideração a heterogeneidade dos alunos, o que constitui a base do princípio de diferenciação pedagógica, apresentando-se atividades diversificadas

[...] selecionadas, adaptadas e transformadas de acordo com as necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas (DOLZ *et al*, 2004, p. 110).

O terceiro ponto crucial remete para **as diferenças entre os trabalhos com a escrita e com a oralidade**. A Sequência Didática é aplicável tanto à modalidade oral quanto à escrita, mas há diferenças entre esses dois casos. Dolz *et al* (2004) consideram três diferenças que eles julgam importantes: 1) na atividade escrita, o autor pode refazer, revisar, retrabalhar o seu texto. O texto permanece provisório durante algum tempo, pois a escrita deve ser corrigida no final. Já na atividade oral, a palavra é pronunciada de uma só vez e, a fala, de certa forma, é corrigida antecipadamente em atividade de preparação; 2) pelo fato de o texto escrito poder ser considerado permanente e exteriorizado, próprio comportamento de linguagem, pode-se refletir, por meio dele, sobre o modo de fazer ou de escrever um texto. O processo de exteriorização também existe na oralidade, mas o texto oral imediatamente desaparece e, por isso, torna mais difícil uma análise posterior para a compreensão e observação do seu modo de funcionamento, a não ser que se usem recursos de gravação.

Com relação às situações que estão envolvidas na escrita, destaca-se a possibilidade de observar o comportamento de linguagem de outras pessoas, por meio de textos de referência. Assim, o texto escrito por qualquer pessoa, inclusive pelos alunos, passa por uma análise profunda, por comparação e pela crítica.

O quarto e último ponto dizem respeito à **articulação entre o trabalho na Sequência e outros domínios de ensino de língua**. As Sequências Didáticas têm como finalidade o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

[...] Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos (DOLZ *et al*, 2004, p. 114).

Por este motivo, os autores da proposta recomendam que sejam levados em consideração os seguintes pontos:

- A adoção de uma perspectiva textual nas Sequências Didáticas implica considerar os diferentes níveis da produção de textos, o que pode ser efetuado mediante diversas “atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas”, no decorrer da Sequência Didática. Dolz *et al* (2004, p. 114) afirmam que é, essencialmente, no nível da textualização que o trabalho nessas Sequências se torne complementar a outras abordagens.

- O tratamento de questões de gramática e de sintaxe (relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia) não está diretamente integrado às atividades da Sequência Didática, porém, os problemas provenientes desses domínios que são encontrados nas produções dos alunos possibilitam uma abordagem específica em atividades paralelas ou posteriores à sequência.

- Os problemas relacionados à ortografia que são encontrados nos textos produzidos não estão relacionados diretamente à natureza dos gêneros textuais, pois “[...] mesmo que certas unidades linguísticas sejam mais frequentes em certo gênero de texto e possam, dessa maneira, favorecer mais facilmente grafias incorretas, as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos” (DOLZ *et al*, 2004, p. 116).

- Um dos princípios básicos da Sequência Didática é a revisão ou refacção de textos produzidos pelos alunos. Neste momento, é comum a preocupação (tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor) com os erros ortográficos do ponto de vista da nomenclatura gramatical. Porém, o lugar da revisão ortográfica é preferencialmente no final do percurso, após outros níveis textuais terem sido aperfeiçoados. “[...] Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas” (DOLZ *et al*, 2004, p. 118).

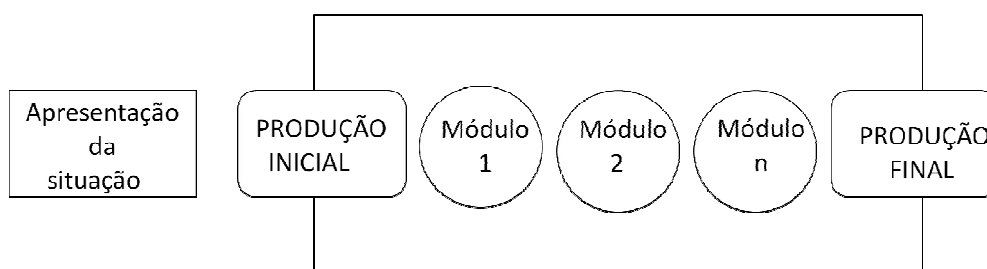
Na realidade, é necessário que cada Sequência seja organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões no qual o gênero é constituído, caso se queira trabalhar com um

gênero textual objetivando estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual (ver GUIMARAES *et al*, pg. 61).

2.3.2 As etapas de uma Sequência Didática

Dolz *et al* (2004) propõem uma estrutura de base de uma Sequência Didática composta de quatro componentes, como se verá na figura abaixo: apresentação da situação, produção inicial, módulos e componentes.

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: DOLZ *et al*, 2004, p. 98

Como se pode observar no esquema proposto acima, a Sequência Didática começa com uma **apresentação inicial**. Nesta etapa, são dadas informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na produção final e apreendem o que está em jogo nesse projeto. A apresentação da situação também prepara os alunos para a produção inicial, que é uma tentativa de “realização do gênero” que será trabalhado nos módulos.

De acordo com Dolz *et al* (2004) há duas dimensões cruciais relacionadas a esse componente da Sequência Didática:

- A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um determinado gênero*, que deve ser claramente apresentado aos alunos para que eles possam compreender a situação de comunicação na qual devem agir e o problema de comunicação que devem solucionar. Segundo os autores, algumas questões devem ser respondidas, tais como “Qual

gênero será abordado”, “A quem se dirige a produção?”, “Que forma assumirá a produção?” e “Quem participará da produção?”.

- Já a segunda dimensão é a dos *conteúdos dos textos* que serão produzidos. Segundo os autores, é necessário que os alunos percebam desde o início a importância dos conteúdos temáticos e saibam com quais irão trabalhar. Essas informações são essenciais para que os alunos conheçam o projeto comunicativo e a prática de linguagem a que serão expostos. Dolz *et al* (2004) acreditam que as aprendizagens de linguagem nas Sequências Didáticas se tornariam mais significativas e pertinentes se fossem relacionadas a um projeto de classe elaborado durante a apresentação da situação.

Na **produção inicial**, os aprendentes tentam elaborar um primeiro texto do gênero que será objeto de aprendizagem. Embora o texto inicial não resulte ainda em uma produção completa, com todas as características do gênero que será estudado, Dolz *et al* (2004) afirmam que se a situação de comunicação for bem definida durante a apresentação da situação, todos os alunos, inclusive aqueles considerados fracos, serão capazes de produzir este primeiro texto. É exatamente neste momento que o professor pode verificar o que eles já sabem e o que ainda não sabem. Tanto para o professor quanto para os aprendentes, a produção inicial exerce um papel de reguladora da Sequência Didática. Como a regulação é a essência da avaliação formativa, essa modalidade acaba exercendo um papel importante neste procedimento.

[...] A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino (DOLZ *et al*, 2004, p. 102).

Nos **módulos** serão trabalhados, um a um, os problemas que apareceram mediante a análise da primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero escolhido.

A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção

inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária para o domínio de um gênero (DOLZ *et al*, 2004, p. 103).

Nessa etapa, devem ser observados três pressupostos:

- *Trabalhar problemas de níveis diferentes.* Como produzir textos escritos e orais é um processo complexo “com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo” (DOLZ *et al*, 2004, p. 104), é importante trabalhar, em cada sequência, problemas relacionados a diversos níveis de funcionamento. Os autores distinguem quatro níveis principais de produção textual: a) representação da situação de comunicação (o aluno deve fazer uma representação mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua posição e do gênero visado); b) elaboração de conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos); c) planejamento do texto (o aluno deve estruturar seu texto conforme os objetivos visados); e d) realização do texto (o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto).

- *Variar as atividades e exercícios.* É essencial, durante o trabalho com a produção textual nos módulos, variar a maneira de trabalhar. Em cada módulo, é importante propor atividades diversificadas para que cada aluno tenha possibilidade de ter acesso, por diferentes maneiras, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Os autores lembram que três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: a) as atividades de observação e de análise de textos orais ou escritos; b) as tarefas simplificadas de produção de textos que permitem que certos problemas de linguagem sejam descartados; c) a elaboração de uma linguagem comum para poder falar, comentar, criticar ou melhorar os próprios textos ou de outrem.

- *Capitalizar as aquisições.* Por meio dos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero estudado. Desta forma, eles adquirem um vocabulário técnico que será comum à turma e ao professor. Em geral, esse vocabulário e as regras elaboradas no decorrer das Sequências Didáticas são registrados em uma lista que resume tudo o que foi adquirido no decorrer dos módulos. Esta lista pode ser proposta pelo professor ou redigida pelos alunos. Obviamente, o trabalho torna-se muito mais formativo quando a lista de critérios é construída passo a passo pelos próprios aprendentes com a sua própria linguagem.

A Sequência Didática termina com uma **produção final**. Segundo Dolz *et al* (2004, p. 103), a Sequência Didática propõe um percurso que vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, como já apontamos acima. Em cada um desses

componentes, pode-se trabalhar a capacidade necessária ao domínio de um gênero. Ao término, o movimento leva novamente para o complexo: a produção final.

A produção final permite ao professor uma avaliação do produto final e dá ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados durante os módulos. Para Guimarães (2006, p. 350) essa avaliação

pode ser feita a partir da proposta de Bronckart (1999) para análise de textos como atividades de linguagem, priorizando os aspectos mais destacados durante a Sequência Didática. De acordo com Bronckart, um texto é organizado de acordo com uma arquitetura interna, que pode ser vista como um “folheado textual”.

Segundo esta autora, o folheado textual organiza-se em três camadas “superpostas, mas interativas”, a saber:

- A infraestrutura geral do texto. Esta primeira camada “trata do plano geral do texto, onde se verificam os tipos de discurso e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, enfim, pode-se caracterizar o gênero textual ao qual pertence” (GUIMARÃES, 2006, p. 351);
- Os mecanismos de textualização. Esta segunda camada “verifica a progressão do conteúdo temático, apontando as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal” (GUIMARÃES, 2006, p. 351);
- Os mecanismos enunciativos. Esta terceira camada contribui “para a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático” (GUIMARÃES, 2006, p. 351).

Como será visto a seguir, a produção final pode ser o momento para uma avaliação somativa.

2.4 A AVALIAÇÃO SOMATIVA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz *et al* (2004) afirmam que a produção final é o momento para uma avaliação do tipo somativo, se assim o professor desejar. Porém, a avaliação somativa nas instituições escolares não é uma questão de opção, pois o professor sabe que deverá prestar contas institucionalmente do desempenho escolar dos alunos por meio de notas. Este profissional não

tem como fugir disto, já que o sistema escolar, a sociedade e os pais cobram esta prestação de contas. Então, ele terá que lançar mão da avaliação somativa no término da Sequência Didática.

Ao produzir seu texto final, resultado de múltiplas refações, o aluno tem a oportunidade de mostrar como se apropriou das noções e dos instrumentos trabalhados durante os módulos. Embora, algumas vezes, os alunos decidam produzir um texto totalmente novo, a continuidade com o trabalho efetuado durante a Sequência é evidente. Por isso, ao darem pistas de como a avaliação somativa pode ser realizada na produção final, os autores da proposta ressaltam a importância de se utilizar um instrumento de avaliação que inclua os itens trabalhados na Sequência. Para isso, apontam para o uso de instrumentos desenvolvidos ao longo da Sequência, mencionando, em particular, dois deles

1 – Documento de síntese

Este documento consiste em uma lista de observações construída durante a Sequência, quer pelos próprios aprendentes, quer pelo professor:

Independente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário* (DOLZ *et al*, 2004, p. 106 – Ênfase dos autores).

O Documento de síntese resumindo os conhecimentos adquiridos vai guiar tanto a reescrita quanto a avaliação final. De acordo com Dolz *et al* (2004, p. 107), é “no pólo do aluno” que o documento de síntese ganha sua maior relevância durante a produção final já que:

- indica ao aluno os objetivos a serem alcançados, oportunizando um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.
- Ajuda o aluno a regular e controlar o seu próprio processo de produção de textos, durante a revisão e a reescrita;
- Permite ao aluno avaliar os progressos obtidos mediante as atividades realizadas.

Se esse documento tiver sido elaborado pelos próprios alunos ao cabo do trabalho com os módulos, ele ainda permitirá sistematizar as "descobertas" realizadas, utilizando com uma linguagem não necessariamente técnica que seja entendida por todos.

2 - Grade de critérios

A grade de critérios pode não se diferenciar muito do Documento de Síntese, na medida em que explicita elementos que já foram objeto de observação e treinamento durante os módulos. Na verdade, é recomendável que ela seja apenas outra apresentação do mesmo conteúdo já sistematizado naquele documento.

Essa grade serve “[...], não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (DOLZ *et al*, 2004, p. 107). O estabelecimento de critérios claros é fundamental para a realização da avaliação somativa, pois permite que as categorias analisadas pelo professor sejam partilhadas pelos alunos que já as usaram para elaborar seu texto. Desta forma, foge-se da subjetividade frequentemente criticada quando se trata de avaliar produções escritas ou orais:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ *et al*, 2004, p. 107 e 108).

Quando os critérios de avaliação correspondem ao que foi objeto de reflexão pedagógica ao longo de toda a Sequência Didática, o aluno torna-se capaz de obter um controle a respeito de sua própria aprendizagem, ou seja, ele saberá com mais clareza o que era visado ao longo do trabalho e terá os meios necessários para apreciar suas produções e verificar em que medida atingiu os objetivos propostos. Também poderá compreender a avaliação feita pelo professor.

Limitamo-nos aqui à exposição dos instrumentos preconizados por Dolz *et al* (2004), mas nada impede que a avaliação somativa da Sequência Didática seja realizada com base em outros instrumentos apresentados anteriormente. O mais importante, ao que aparece nessa exposição, é que a avaliação somativa tire seu sentido de todo o trabalho de aprendizagem realizado e seja um momento de verificação daquilo que foi efetivamente visado como objetivo de aprendizagem.

A avaliação somativa pode e deve ser articulada com a avaliação formativa ao longo da Sequência Didática. Nossa hipótese é que somente nesta condição essa avaliação escapa das limitações da modalidade somativa e dos instrumentos habitualmente mobilizados por ela (dentre eles, a prova). Na Sequência Didática, a avaliação somativa é entendida como um balanço global do processo que, a partir do conhecimento inicial, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

A seguir, apresentaremos a metodologia de trabalho de que lançamos mão para analisar esta dimensão da avaliação somativa nas Sequências Didáticas.

3 AVALIAÇÃO SOMATIVA EM DOCUMENTOS ACADÊMICOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos adotados para a delimitação e descrição do *corpus* escolhido, tendo em vista a finalidade do trabalho, que é de focalizar a avaliação somativa no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente no dispositivo das Sequências Didáticas.

3.1 TIPO DE ESTUDO REALIZADO

Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho se valeu de uma pesquisa documental, de cunho exploratório, partindo de textos acadêmicos relatando experiências de sala de aula com o uso de Sequências Didáticas.

A pesquisa documental é um tipo de metodologia de pesquisa na qual o documento é qualquer suporte material que contenha, por exemplo, uma informação registrada em forma de textos, imagens, sons, gravação, pintura e que pode servir para consulta, estudo ou prova (GONSALVES, 2001). Alguns pesquisadores denominam o uso de documentos de pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Sá-Silva *et al* (2009, p. 5) ao tentar responder qual termo traduz melhor esse tipo de investigação: pesquisa, método, técnica ou análise, chegaram à conclusão de que “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Esse tipo de pesquisa é pouco explorado tanto na área da Educação quanto em outras áreas das Ciências Sociais (ver LÜDKE e ANDRÉ, 1986 *apud* SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 2). Na área do ensino/aprendizagem de línguas a análise de documentos acadêmicos também não é muito habitual. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa (pesquisa participativa, pesquisa-ação e outras modalidades) faz com que esses documentos se apresentem cada vez mais como um modo de se ter acesso ao que ocorre no ambiente da sala de aula.

De acordo com Gonsalves (2001), este tipo de pesquisa é muito próximo da pesquisa bibliográfica, pois ambas têm como objeto de investigação o documento. Esta autora conclui que

[...] o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um

assunto, atentando para as *fontes secundárias*, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias* (GONSALVES, 2001, p. 32, grifo da autora).

As fontes primárias são os dados originais produzidos pelo próprio pesquisador que coleta os dados. “Esse tipo de fonte é caracterizada pela relação direta com os fatos a serem analisados: o sujeito faz um relato, observa uma fotografia, analisa uma gravação” (GONSALVES, 2001, p. 32). Já as fontes secundárias nos remetem a informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e já são de domínio científico.

Como, na pesquisa documental, os documentos não passam por um tratamento analítico, o pesquisador terá que realizar uma análise mais criteriosa e cuidadosa. Por este motivo, Sá-Silva *et al* (2009) alertam para o fato de que o pesquisador, além de selecionar textos relevantes e avaliar sua credibilidade, deve superar algumas dificuldades e “desconfiar de determinadas armadilhas” antes de iniciar uma análise de seu *corpus* documental, ou seja, ele deve avaliar se o autor do documento, dentre outras coisas, reporta fielmente os fatos ou somente expressa sua visão particular

Por outro lado, o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (SÁ- SILVA *et al*, 2009, p. 8).

No caso do ensino/aprendizagem de línguas as dificuldades encontradas na análise de documentos acadêmicos é que eles se constituem em discursos sobre as práticas que pretendem relatar e analisar, discursos esses que, portanto, não podem ser totalmente assimilados às práticas tais quais se processaram. É preciso ter em mente, portanto, que a pesquisa documental proporciona uma determinada visão do que ocorre na sala de aula e que esses discursos propõem uma interpretação da realidade que será reinterpretada por meio da análise dos documentos acadêmicos, o que exige uma postura não ingênua.

Ao serem explicitados, os dados dos documentos acadêmicos aqui selecionados receberam uma interpretação diferente daquela feita pelo pesquisador/autor, ou seja, houve uma mudança de enfoque na análise das práticas relatadas nesses textos. Os autores dos documentos pretendiam analisar a contribuição de uma Sequência Didática para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Porém, nossa intenção foi analisar como ocorreu a realização da avaliação somativa, assimilada a uma prática tradicional, nesse procedimento tido como inovador.

Em relação à natureza dos dados, este trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, já que este tipo de pesquisa se preocupa “[...] com a compreensão, com a interpretação do fenômeno” (GONSALVES, 2001, p. 69). Isto significa que, neste estudo, não se pretende revelar números, estatísticas e quantidades, como ocorre na pesquisa quantitativa. No nosso caso, pretende-se problematizar a avaliação somativa no contexto do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente no do trabalho com Sequências Didáticas voltadas para a aprendizagem de gêneros textuais.

3.2 DELIMITAÇÃO E DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* aqui analisado é composto de trabalhos acadêmicos produzidos por estudantes de cursos de pós-graduação, o que lhes dá certa credibilidade, pois passaram por avaliação pública antes de serem aprovados como trabalhos de conclusão de cursos. Os documentos usados em nossa análise são dissertações de mestrado e teses de doutorado relatando Sequências Didáticas já realizadas, documentos estes que são disponibilizados em bibliotecas virtuais de universidades públicas federais e estaduais.

Os critérios usados para a composição do *corpus* foram os seguintes:

- os documentos acadêmicos deveriam apresentar uma Sequência Didática de gênero textual planejada e realizada seguindo as orientações de Dolz *et al* (2004);
- os documentos acadêmicos deveriam estar direcionados para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, já que a Sequência Didática pode ser aplicada em qualquer disciplina ou conteúdo;
- os documentos acadêmicos deveriam fazer menção à produção final realizada na Sequência Didática aplicada.

Após pesquisarmos em *sites* de bibliotecas virtuais, submetemos os textos acadêmicos a uma leitura atenta. Foram lidos trinta e cinco textos acadêmicos, mas apenas dezessete

foram selecionados por obedecerem aos critérios adotados. Os dezoito outros textos foram dispensados por dois motivos: a) em alguns deles a produção final foi totalmente deixada de lado e b) em outros, as Sequências Didáticas relatadas estavam em fase de elaboração e não de aplicação ²². Assim, o *corpus* ficou composto por catorze dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Esse número não é tão grande como pode aparentar, se levarmos em consideração o pouco espaço geralmente dedicado à produção final e à avaliação somativa nesses documentos, como veremos na análise.

Na análise, optamos por identificar os documentos acadêmicos pela letra D maiúscula (de “Documento”), seguida pelo número que atribuímos a cada um e pelo gênero abordado na Sequência, como por exemplo, *D1- Fábula*. Essa forma de referenciar nos pareceu focalizar mais o que é central em nossa análise, isto é, o documento e o gênero nele abordado, do que o autor do trabalho.

No quadro 3 abaixo, sintetizamos algumas informações gerais relativas aos documentos analisados: títulos dos textos acadêmicos, autores dos textos, gêneros trabalhados em cada documento, instituição onde os documentos foram produzidos, data de publicação destes documentos, modalidades trabalhadas nos textos acadêmicos, nível acadêmico da pesquisa e tempo dedicado à Sequência Didática.

²² Chama a atenção o fato de que metade dos documentos coletados acabou sendo dispensada. Podemos pensar que nenhuma Sequência Didática poderia ser organizada e analisada, em um trabalho acadêmico voltado para este procedimento, sem a presença da produção final, razão de ser de toda Sequência. Podemos fazer diferentes hipóteses para explicar o fato. Uma é que as concepções tradicionais de trabalho com a língua materna não permitem que o tempo suficiente seja dedicado a uma Sequência. Por isso, muitas não chegam a seu término. Outra é que muitos trabalhos acadêmicos se limitam em apresentar planejamentos, fugindo assim do embate concreto com a realidade. Outra, finalmente, pode ser que a valorização do processo está ocorrendo em detrimento ao resultado final, ao produto que motivou, em princípio, a sequência. Em todos os casos, é espantoso o número de documentos que não apresentam esta etapa do procedimento.

QUADRO 3: Informações gerais sobre os documentos acadêmicos analisados

| Título do DA | Autor do DA | Identificação do DA em nossa pesquisa | Instituição onde o DA foi produzido | Data de publicação do DA | Modalidade de uso da língua privilegiada no DA | Nível da pesquisa | Tempo dedicado à SD | Nível de ensino no qual foi realizada | Administrador da SD |
|--|--|--|---|---------------------------------|---|--------------------------|----------------------------|--|----------------------------|
| Produção textual: o que dizem e escrevem educando do 3º ano sobre o gênero fábula | Alessandra Marques da Cunha | D1 - Fábula | Universidade Federal de São Carlos | 2010 | Escrita | Tese | 15 encontros | 3º ano do ensino fundamental | Pesquisadora-professora |
| A escrita no contexto escolar: relação entre concepção e desenvolvimento | Ana Cecília Teixeira Gonçalves | D2 - Narrativa de detetive | Universidade Federal de Santa Maria | 2007 | Escrita | Mestrado | Não especificado | 5º ano | Professora colaboradora |
| O lugar dos lugares – a escrita argumentativa na universidade | Ana Maria Junqueira Fabrino | D3 - Resenha crítica | Universidade de São Paulo | 2008 | Escrita | Tese | 350 horas/aulas | 1º semestre do curso de Letras | Pesquisadora-professora |
| O lúdico na sala de aula de Língua Portuguesa no Fundamental II | Andréa Volante Costa | D4 - Entrevista | Universidade de São Paulo | 2008 | Escrita | Mestrado | 22 horas | 6ª série | Pesquisadora |
| O gênero história em quadrinhos na escrita do surdo | Ângela Barbosa de Siqueira | D5 - História em quadrinhos | Universidade Federal da Paraíba | 2008 | Escrita | Mestrado | 8 horas/aula | Pesquisa realizada com 7 participantes | Pesquisadora-professora |
| Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos | Bárbara Olímpia Ramos de Melo | D6 - Carta de reclamação | Universidade Federal do Ceará | 2009 | Escrita | Tese | 24 horas/aulas | Ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos | Pesquisadora-professora |
| O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem | Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo | D7 - Diário de leitura | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2009 | Escrita | Mestrado | 36 horas/aulas | 3º ano do ensino médio | Pesquisadora |
| Escrevendo relatórios em sala de aula: gênero discursivo, circulação e referência | Cecília Eller Rodrigues Nascimento | D8 - Relatórios | Universidade Estadual de Campinas | 2009 | Escrita | Mestrado | 11 horas/aulas | 4ª série do ensino Fundamental I | Professora colaboradora |
| O trabalho com Sequências Didáticas no ensino fundamental: | Chislene Moreira Cardoso | D9 - Narrativa de horror | Universidade do Vale do | 2008 | Escrita | Mestrado | 9 horas/aulas | 7ª série | Pesquisadora-professora |

| | | | | | | | | | |
|--|--|----------------------------------|---|------|---------|----------|------------------|------------------------------------|-------------------------|
| reflexões sobre experiências com o gênero de texto narrativa de horror | | | Rio dos Sinos | | | | | | |
| Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em Sequência Didática sobre o gênero humorístico infantil | Daiana Campani | D10 - Conto humorístico Infantil | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2005 | Escrita | Mestrado | 15 horas/aulas | 5ª série | Pesquisadora-professora |
| Hibridismo gênero crônica: discursividade e autoria em produções de E.F. II | Irene da Silva Coelho | D11 - Crônica | Universidade de São Paulo | 2009 | Escrita | Tese | 14 horas/aulas | 8ª série | Pesquisadora-professora |
| O gênero crônica na sala de aula do ensino médio | José Mílson dos Santos | D12 - Crônica | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2008 | Escrita | Mestrado | 2 meses | 1º ano do ensino médio | Professora colaboradora |
| O gênero <i>seminário escolar</i> como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente | Maria Helena Rodrigues Chaves | D13 - Seminário escolar | Universidade Federal do Pará | 2008 | Oral | Mestrado | 23 horas/aulas | 1º ano do ensino médio | Professora colaboradora |
| Leitura e produção do gênero carta de leitor: os desafios de uma proposta de ensino | Maria do Pérpetuo Socorro Dias Pastana | D14 - Carta de leitor | Universidade Federal do Pará | 2007 | Escrita | Mestrado | 20 horas/aulas | 2º ano do ensino médio | Pesquisadora-professora |
| Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas | Michele Seabra Portal | D15 - Conto | Universidade Federal do Pará | 2008 | Escrita | Mestrado | 15 horas/aulas | 2º ano do ensino médio | Pesquisadora-professora |
| O ensino do gênero exposição oral: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental | Quenázia Vieira Lopes | D16 - Exposição oral | Universidade Federal da Paraíba | 2010 | Oral | Mestrado | Não especificado | 5º ano | Professora colaboradora |
| O artigo de opinião na perspectiva pedagógico-discursiva – uma experiência no ensino superior | Ulisses Junior Longhi | D17 - Artigo de opinião | Universidade Federal de Santa Catarina | 2005 | Escrita | Mestrado | 45 horas/aulas | 2º período de Engenharia Florestal | Pesquisador-professor |

3.3 ENFOQUES DE ANÁLISE DO *CORPUS*

O objetivo deste trabalho sendo de analisar o espaço da avaliação somativa na Sequência Didática de gêneros, de modo a identificar dificuldades e possíveis soluções na realização das atividades avaliativas de cunho somativo, e de verificar as possibilidades de articulação da modalidade somativa com os procedimentos formativos pressupostos na Sequência Didática, tomamos por objeto os seguintes aspectos, nos documentos selecionados:

Em relação ao espaço da avaliação somativa nas Sequências Didáticas, foi analisado o discurso dos pesquisadores, em busca de indicações objetivas de que a avaliação somativa tivesse sido realizada. Procuramos, obviamente, o aparecimento da expressão "avaliação somativa", mas, pensando na possibilidade de esta expressão não aparecer, verificamos se havia evidências de sua efetiva realização, com a menção de atribuição de notas ou conceitos à produção final ou com a menção a atividades de verificação da aprendizagem.

No que diz respeito às relações estabelecidas na Sequência Didática entre o trabalho formativo e a avaliação somativa, nos detivemos no que foi avaliado (quais foram os objetos da avaliação) e nos instrumentos mobilizados para isto, verificando, em particular, se esses mesmos instrumentos já haviam sido utilizados ao longo do processo, para a aquisição das competências visadas. Também procuramos analisar como se dava o envolvimento dos sujeitos (professor e alunos) no momento da avaliação somativa. De fato, embora a avaliação somativa seja tradicionalmente responsabilidade do docente (agindo aqui como avaliador interno), após uma Sequência Didática em que a dimensão formativa e o envolvimento dos sujeitos aprendentes são valorizados, pretendíamos verificar se era dada uma continuidade a essa preocupação, de modo a tornar a avaliação somativa mais transparente, mais "legível" aos olhos dos alunos. Analisamos, portanto, por quem a avaliação foi feita, se pelo professor, se pelo professor com a colaboração do aluno ou pelos alunos entre si.

A análise dessas diferentes dimensões é apresentada a seguir, tomando-se cada um desses enfoques separadamente, antes de mostrar de que modo eles se articulam entre si para configurar determinada concepção de avaliação somativa e de que modo a avaliação assim delineada inscreve-se numa coerência em relação à proposta do procedimento Sequência Didática.

4 A AVALIAÇÃO SOMATIVA NOS DOCUMENTOS ACADÊMICOS: ANÁLISE

Neste capítulo será apresentada a análise dos documentos acadêmicos enfocando o processo de avaliação somativa realizado nas diferentes Sequências Didáticas selecionadas. Conforme exposto no capítulo 1, entendemos a avaliação somativa como a modalidade que exerce uma função de verificação, de constatação do que foi realizado em termos de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação apresenta-se essencialmente como um balanço que atende a finalidades socioinstitucionais. O julgamento emitido traduz-se em alguma forma (nota, conceito ou apreciação) que será comunicado às instâncias administrativas e utilizada dentro e/ou fora do ambiente escolar. Na avaliação *somativa interna*, a função de verificação ou balanço final pode ser realizada ao final de um trabalho de cunho formativo, sem que seu resultado seja comunicado externamente. São essas duas dimensões da avaliação somativa que passaremos a observar em nosso *corpus*.

Para essa análise, serão abordados, num primeiro momento, os diferentes aspectos que nos pareceram mais pertinentes para apreender o espaço e o significado da avaliação somativa em uma Sequência Didática, pautando-nos no que foi indicado em 3.3. Em seguida, essas observações serão sistematizadas de modo a evidenciar os resultados obtidos através destas análises. As afirmações que fazemos foram ilustradas por trechos dos documentos acadêmicos, devidamente referenciados e apresentados em destaques.

4.1 O ESPAÇO DA AVALIAÇÃO SOMATIVA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para analisarmos o espaço da avaliação somativa nas Sequências Didáticas relatadas nos documentos, escolhemos observar se a avaliação somativa estava presente e, neste caso, em que momento ela era realizada em relação à Sequência como um todo.

Também procuramos ver que tipo de avaliação somativa era realizado. De fato, como já comentado em 2.3.2, a produção final *possibilita* a realização da avaliação somativa para fins socioinstitucionais, mas esta modalidade de avaliação não é apresentada como obrigatória, ou seja, ela acontece se o professor desejar aplicá-la. Caso não seja realizada, nada impede, a nosso ver, que o professor realize uma avaliação somativa interna. Por este motivo, pareceu-nos pertinente verificar nas

Sequências Didáticas relatadas nos documentos acadêmicos se a produção final havia sido ou não objeto de avaliação somativa, isto é, se havia sido realizada uma verificação da aprendizagem, para ser usada quer fora da relação pedagógica, quer apenas internamente. Essas informações foram sistematizadas no quadro 4 (ver na próxima página).

A princípio, achávamos que toda eventual avaliação somativa incidiria na produção final da Sequência, por ser essa a recomendação dos autores da proposta que ressaltam: “Este tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final” (DOLZ *et al*, 2004, p. 108). Porém, fomos surpreendidos com documentos em que ela havia sido realizada *após* a produção final.

Após analisarmos, nos documentos acadêmicos, o planejamento de cada Sequência Didática, o relato dos diferentes momentos e as considerações dos pesquisadores sobre as atividades realizadas, constatamos que, em alguns documentos, não se mencionava quando a avaliação somativa havia sido realizada e nem mesmo se ela realmente havia ocorrido. Foi o caso em três documentos em que nada indica que o professor tenha se preocupado em obter alguma informação sobre o resultado do trabalho empreendido na Sequência. Trata-se dos documentos *D2 - Narrativa de detetive*, *D5 - História em quadrinhos* e *D12 - Crônica*. Embora se possa argumentar que nenhum desses documentos tivesse como propósito analisar fenômenos relacionados à avaliação no uso do procedimento Sequência Didática, o fato não deixa de surpreender: lançar mão de um procedimento metodológico que exige bastante trabalho do professor e no qual, em princípio, são claramente especificados os objetivos de aprendizagem, sem ter a curiosidade de verificar o seu alcance é, no mínimo, curioso.

Como se pode observar no quadro 4, na maioria dos documentos do *corpus* (isto é, em quatorze deles), havia algum indício de que a avaliação somativa tivesse sido realizada, sendo onze na produção final, dois em outro momento da Sequência e um em momento não claramente identificado. Percebemos também que, na maioria desses documentos, não aparecia a expressão “avaliação somativa”. Podemos aventar a hipótese de que isto se deva ao fato de esta modalidade estar estigmatizada, conforme já foi mencionado no capítulo 1, como algo que deve ser evitado.

QUADRO 4: Realização da avaliação somativa nas Sequências Didáticas.

| DOCUMENTOS | HÁ EVIDÊNCIAS DE QUE A AVALIAÇÃO SOMATIVA FOI REALIZADA | | | NÃO HÁ EVIDÊNCIAS DE QUE A AVALIAÇÃO SOMATIVA TENHA SIDO REALIZADA |
|----------------------------------|---|--|--------------------|--|
| | NA PRODUÇÃO FINAL | EM OUTRO MOMENTO | NÃO SE SABE QUANDO | |
| D1-Fábula | X Externa | | | |
| D2 - Narrativa de detetive | | | | X |
| D3 – Resenha Crítica | X Externa | | | |
| D4 – Entrevista | X Não se sabe se é externa ou interna | | | |
| D5 – História em quadrinhos | | | | X |
| D6 – Carta de reclamação | X Externa | | | |
| D7 – Diário de leitura | | | X Interna | |
| D8 – Relatórios | X Externa | | | |
| D9 – Narrativa de horror | X Interna | | | |
| D10 – Conto humorístico Infantil | X Externa | | | |
| D11 – Crônica | X Externa | | | |
| D12 - Crônica | | | | X |
| D13 – Seminário escolar | X Externa | | | |
| D14 – Carta de leitor | | X Não se sabe se é externa ou interna | | |
| D15 – Conto | X Externa | | | |
| D16 – Exposição oral | X Não se sabe se externa ou interna | | | |
| D17 – Artigo de opinião | | X Externa | | |
| Total | 11 | 2 | 1 | 3 |
| | 14 | | | |

Notamos que a ausência deste termo acontece até mesmo onde a ocorrência da avaliação somativa foi inequívoca. Em apenas uma das Sequências Didáticas aplicadas,

D15 - Conto, a produção final foi explicitamente apresentada, no discurso da professora-pesquisadora, como objeto de avaliação somativa:

D15 – Conto (p. 132) - Ênfase nossa

Finalizada a discussão em dupla, solicitei a reescrita do conto com base nas observações feitas nas fichas e nas sugestões discutidas em duplas. **Essa reescrita seria objeto de avaliação somativa.** Os alunos deveriam entregar tanto a sua reescrita final como também a ficha avaliativa preenchida pelo autor e pelo co-avaliador. Há que se ressaltar que um número considerável de alunos submeteu a sua primeira produção a, pelo menos, duas reescritas durante o desenvolvimento dos módulos.

Tendo constatado que a presença deste termo não seria um meio seguro de identificar a atividade avaliativa somativa, tivemos que procurar, nas Sequências relatadas, evidências da sua realização, como mostraremos abaixo. Algumas dessas pistas permitem supor que, em diversos documentos, foi realizada uma avaliação somativa externa, isto é, com produção de um julgamento comunicado à administração escolar.

No *DI - Fábula*, encontramos menção indireta à realização da avaliação somativa externa. A professora pediu que os alunos sentassem em fileira para a realização de uma atividade de reescrita durante a produção final. Este fato demonstra que eles iriam fazer uma avaliação no qual não poderiam contar com a ajuda dos colegas de classe, pois seria atribuída uma nota individual. Normalmente, este é o ritual que se segue para a realização de uma prova.

D1-Fábula (p. 89) – Ênfase nossa

No décimo terceiro encontro, realizado no dia trinta de setembro, considerando-se que **ao final de uma sequência didática**, independente das modalidades de elaboração em que esta se finaliza com um registro de conhecimentos adquiridos pelos educandos, **foi realizada uma atividade de reescrita individual em que a educadora socializou a proposta de trabalho aos 23 educandos presentes e organizou a sala de forma que as carteiras foram separadas umas das outras, dando a visualização de um trabalho individual.**

No *D3 - Resenha crítica*, a pesquisadora/professora fala em “verificação do progresso” e menciona a atribuição de notas, como se pode ler no trecho abaixo:

D3 – Resenha crítica (p.118) – Ênfase nossa

A apreciação dessas novas resenhas, a produção final (PF), foi feita por meio de atividade oral, **na qual houve a verificação do progresso** quanto ao atendimento dos itens propostos na lista de controle. Ela ocorreu na última aula do semestre, **quando as notas foram fechadas** e suas respectivas justificativas apresentadas aos alunos.

No *D6 - Carta de reclamação*, a pesquisadora apresentou um plano de encontros no qual menciona uma atribuição da nota mensal à produção de uma carta de reclamação para o prefeito de Teresinha, conforme demonstrado abaixo.

D6 - Carta de reclamação (apêndice C, p. 228)

Nono módulo da sequência [Coluna “Avaliação”]

Atribuição da nota mensal por esta produção.

No *D8 - Relatório*, a pesquisadora, ao analisar a Sequência Didática que observou, menciona as reescritas do texto produzido e comenta a ameaça, feita pela professora, de não atribuir nota às produções que não pertencessem ao gênero determinado por ela, o que indica que a atribuição de nota estava em pauta:

D8 - Relatório (p. 80) – Ênfase nossa

Antes desse comando a professora havia conversado por cerca de meia hora com os alunos sobre os lugares que eles visitaram, lembrando do que foi visto lá – a estratégia do diálogo como ponto de partida para a atividade de produção textual. Percebe-se aqui um comando bem mais pontual no que se refere ao gênero do que o visto na seção anterior, no qual a professora simplesmente pede aos alunos que escrevam sobre a árvore. Há aqui uma especificação sobre que texto produzir, **inclusive com o uso da nota como instrumento de controle (“vou dar nota para RELATÓRIO, não para outro tipo de texto”)**.

No *D10 - Conto humorístico infantil*, encontramos indicação da realização de uma avaliação somativa em uma ficha de avaliação localizada no anexo G do documento analisado onde consta um espaço para a nota da autoavaliação e para a nota dada pela professora, o que se supõe ser a materialização de sua avaliação final.

Já no *D11 - Crônica* encontramos evidência de avaliação somativa no comentário feito sobre um aluno:

D11 - Crônica (p. 164) – Ênfase nossa

O aluno mostrou-se desde o início reticente, não querendo se envolver com o projeto. A produção do texto e da revista foram realizados porque **faziam parte de um processo de avaliação e envolvia uma nota, mínima**, mas que poderia ajudá-lo caso não conseguisse a média necessária.

Também concluímos que houve avaliação somativa para fins socioinstitucionais no *D13 - Seminário escolar*, porque a professora colaboradora pede aos alunos que avisem os colegas de classe que estavam faltando muito que, se não comparecessem em duas aulas antes do seminário, não teriam condição de participar daquele evento e, assim, não fariam a quarta avaliação.

D13 - Seminário escolar (p. 165) – Ênfase da autora

[...] **aviso final o aluno que não comparecer na aula de hoje e na aula de amanhã tá fora da quarta avaliação... quarta avaliação não TEM segunda chamada tá bom** (...) então avisem os colegas de vocês que se não aparecerem na aula de sexta-feira vão estar fora infelizmente porque num tem mais condição sabem quando será nosso seminário? sábado sábado dia onze.

É interessante observar que, neste caso, a avaliação somativa também foi usada para estimular os alunos a participarem das atividades. Essa atitude pode ser compreendida como reflexo de toda uma cultura escolar em que a pressão das provas e das notas aparece frequentemente como único elemento motivador, em detrimento da própria aprendizagem. Porém, o alerta da professora não surtiu o efeito esperado, pois somente quinze alunos de uma turma inicial de quarenta e cinco estiveram presentes até o fim da Sequência Didática.

Em apenas um documento, *D9 - Narrativa de horror*, é possível supor que a avaliação somativa foi interna, na falta de indicação de avaliação somativa externa. Nesse documento, após a confecção de uma grade sistematizando os elementos estudados, foi elaborada a produção final, submetida em seguida à avaliação, do modo como se vê abaixo:

D9 - Narrativa de horror (p. 48)

Na última aula, os alunos preencheram um roteiro de avaliação [...]. Neste roteiro, primeiramente, foi pedido que um colega lesse o texto do aluno e avaliasse se o aluno apreendeu os elementos do gênero de texto narrativa de horror trabalhados em sala de aula. Em seguida, no mesmo roteiro de avaliação, o próprio autor do texto preencheu os elementos assimilados e anotou observações sobre o que considerou necessário melhorar.

Percebe-se aqui que são usados procedimentos de coavaliação e de autoavaliação para realizar a avaliação somativa. A autora não explicita se essa dupla avaliação foi considerada suficiente ou se foi submetida à apreciação posterior do professor como seria de se esperar. De fato, coavaliação e autoavaliação integram o conjunto dos procedimentos formativos, considerados de grande valia para ajudar os alunos a se tornarem mais críticos na análise de seu próprio texto, mas precisam ser acompanhados da análise feita pelo professor. Na avaliação somativa, fazer preceder o julgamento do professor por esses dois procedimentos ajuda os alunos a darem sentido a esse julgamento.

Em outros dois documentos, encontramos menção a uma prática avaliativa de tipo somativo, porém sem evidência do modo como o resultado da avaliação foi utilizado, tendo saído do âmbito pedagógico de alguma forma ou tendo permanecido nele.

É o caso do *D4 - Entrevista* em que, ao descrever o que foi feito da produção final, a autora menciona a avaliação realizada pelo professor:

D4 - Entrevista (p. 198) – Ênfase nossa

Produção Final - Reescrita individual I.

Os alunos reescrevem os textos individualmente como lição de casa. Esse texto **deve ser entregue ao professor para avaliação.**

Ela também indica que essa avaliação foi realizada com base no confronto entre os resultados obtidos e as competências iniciais, procedimento típico de verificação final do percurso:

D4 - Entrevista (p. 202) – Ênfase da autora

Evidentemente não foram todos os problemas resolvidos, mas os resultados positivos indicam que o minicurso ofereceu uma alternativa viável para o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita por meio de atividades lúdicas. [...] os resultados referidos nesta seção foram baseados nas indicações de progresso entre a **produção inicial** (transcrição de uma entrevista) e a **produção final** (texto resultante de todo trabalho com o gênero textual entrevista, SEM A CORREÇÃO FINAL E O LAY-OUT QUE FOI CRIADO PARA O MURAL DA ESCOLA).

Com base nessa comparação entre produção final e primeiras produções textuais realizadas pelos aprendentes no início da Sequência, a pesquisadora do *D4 - Entrevista* emite uma apreciação, ao falar em resultados positivos, que, ao que parece, só foram usados por ela, para os fins de sua pesquisa, como validação pedagógica do trabalho desenvolvido.

No *D16 - Exposição oral* foi mencionada uma autoavaliação realizada, ao fim da Sequência Didática, sobre a produção final, como se lê abaixo:

D16 - Exposição oral (p. 94)

E finalizando a auto-avaliação, 71,42% dos alunos consideraram a sua postura corporal, isto é, movimentação na sala, uso das mãos, gestos e olhares, como satisfatórias; 14,29% dos alunos afirmaram que foi boa e os outros 14,29% disseram que foi razoável, o que demonstrou que quase 30% sentiram necessidade de melhorar sua postura corporal ao realizar uma Exposição Oral.

Não está explícito se esta autoavaliação serviu de base para a atribuição de nota, mas no plano da Sequência Didática apresentado no apêndice D daquele documento, a professora diz que, na produção final, seriam confrontadas as exposições orais iniciais e finais para possibilitar a análise o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos no decorrer destas duas exposições. Podemos supor então que a autoavaliação das apresentações finais tenha precedido a emissão de um julgamento pela professora-pesquisadora. Como já mencionado anteriormente, a avaliação da produção final pode ser realizada com os alunos, envolvendo-os em atividades de coavaliação ou de autoavaliação, como foi feito ao longo da Sequência Didática.

A falta de uma menção explícita à avaliação somativa interna ou à avaliação somativa com destinação socioinstitucional, nos leva a fazer duas hipóteses. A primeira é que a professora colaboradora do *D16 - Exposição oral* atribuiu efetivamente uma nota ou um conceito, após ter avaliado a produção final, e os repassou à administração escolar, mas preferiu não mencionar essa prática tida como incompatível com um procedimento voltado para concepções não tradicionais de ensino da língua como a Sequência Didática. A segunda é que a pesquisadora se limitou a observar os resultados obtidos para fins de análise em seu próprio trabalho de pesquisa, já que ela não tinha obrigações institucionais de entregar notas.

Além dos documentos analisados acima, encontramos três documentos acadêmicos em que a avaliação somativa não se dá no momento da produção final, mas acaba sendo realizada com base em outro tipo de produção, posterior à produção final. Trata-se dos documentos *D7 - Diário de leitura*, *D14 - Carta de leitor* e *D17- Artigo de opinião*.

No documento *D17 - Artigo de opinião*, a avaliação foi realizada por meio da produção de um texto no qual os alunos deveriam refletir sobre a experiência de escrever o artigo de opinião. Foi esse texto que serviu como objeto de avaliação final da disciplina, a fim de cumprir, segundo o pesquisador, propósitos burocráticos, dentro das exigências da Instituição de Ensino Superior em que ocorria a experiência, exigência essa que supomos ser de lançamento de uma nota ou de um conceito. Para a produção deste texto foi pedido aos alunos que escrevessem um rascunho, que depois seria passado a limpo, com o apoio de uma lista de constatações onde estavam resumidos todos os conhecimentos adquiridos sobre o gênero artigo de opinião no decorrer dos módulos. O pesquisador professor citou um dos efeitos produzidos pela avaliação somativa sobre os alunos:

D17 - Artigo de opinião (p. 100) – Ênfase nossa

Não tivemos dificuldade para que os acadêmicos escrevessem esse texto, por dois motivos. O primeiro, é que se sentiram ‘motivados’ para escrever, em virtude de se tratar de uma nota (a segunda semestral) – sem dúvida que a nota, em muitos casos do cotidiano escolar, age como ‘combustível’ para a produção de um texto, **não que concordemos com isso**. E o segundo, por se tratar de um texto mais descontraído, uma avaliação da seqüência como um todo, **e não somente um teste avaliando os conteúdos trabalhados**.

Nota-se que o professor-pesquisador procura se distanciar da opinião emitida (“não que concordemos com isso”) sem, todavia, analisar que, ao eleger um objeto de avaliação distinto do objeto de aprendizagem, estava contribuindo para esvaziar a avaliação somativa de seu propósito, como veremos no item 4.2.2, quando examinaremos os objetos de avaliação.

No *D7 - Diário de leitura*, temos uma indicação clara de que não houve avaliação somativa com finalidade socioinstitucional. A autora parece ter praticado uma avaliação somativa interna, tanto na produção final quanto após esta, quando solicitou a

realização de novos Diários de Leitura que também seriam avaliados coletivamente, como se pode ler nas citações abaixo:

D7 - Diário de leitura (p. 63, 69 e 70) – Ênfase nossa

Na décima seção, discutimos, novamente, as características da escrita diarista a partir das atividades trabalhadas no decorrer da SD, registramos, na lousa, todas as ações que temos de fazer ao produzir um DL [Diário de leitura] e, posteriormente, solicitamos que lessem novamente o texto “Os homens desejam as mulheres que não existem”, de Jabor e produzissem o seu DL final. Após a produção desse diário, em uma outra aula, **reunimo-nos, novamente para discutirmos os DL finais e compartilharmos a leitura do texto com os demais.**

Já a seção 11, produzindo um diário completo, foi elaborada com a finalidade de possibilitar aos alunos realizarem todas as operações requeridas nas seções trabalhadas e, com isso, desenvolverem as capacidades de ação, as capacidades discursivas, as capacidades linguístico-discursivas e a capacidade metacognitiva.

O mal-estar habitual, entre os professores mais críticos com os procedimentos da avaliação somativa tradicional, acaba se traduzindo pela rejeição à avaliação com finalidades socioinstitucionais, quando, na realidade, o problema maior colocado para a renovação das práticas de ensino/aprendizagem e de avaliação em língua materna nos parece ser, muito mais, o de situar e validar de modo coerente o que foi aprendido.

Ao que tudo indica, a professora-pesquisadora do *D14 - Carta de leitor* também realizou uma avaliação somativa interna a partir de outra produção, como se pode ver no trecho abaixo:

D14 - Carta de leitor (p. 42) – Ênfase nossa

A avaliação foi feita **com base em questionamentos sobre que elementos do gênero eles conseguiram se apropriar, após a sequência didática.** Para conferir segurança à avaliação que estavam fazendo, pedimos que, após identificar o elemento apreendido e resgatado na refacção, o apontasse no texto de avaliação. Em seguida, listaram as contribuições das atividades didáticas, desenvolvidas em sala, tanto para a sua vida na escola como fora dela.

Dessa forma, apresentamos a sequência didática planejada com o objetivo de desenvolver competências para que o aluno se apropriasse do gênero Carta de Leitor, que serviu de ferramenta metodológica para criar situações reais de escrita e desenvolver competência discursiva por meio de gêneros textuais com alunos do Ensino Médio.

Do mesmo modo que o professor-pesquisador em *DI7 - Artigo de opinião*, a professora não comenta as implicações de sua escolha, em termos de objetos de avaliação, como veremos em 4.2.2.

Fica claro, então, que é preciso examinar outros aspectos, além do espaço reservado à avaliação somativa nas Sequências, para termos uma visão mais precisa do que ocorre no momento da avaliação somativa. É o que faremos agora, analisando mais especificamente se a relação com a dimensão formativa se manifesta nos documentos do *corpus*.

4.2 RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO FORMATIVO E A AVALIAÇÃO SOMATIVA

Como já foi comentado no capítulo 2 deste trabalho, no decorrer dos módulos de uma Sequência Didática podem-se obter continuamente informações sobre o desenvolvimento das competências dos aprendentes. Isto é possível devido ao fato de a Sequência Didática ser um procedimento altamente formativo. Neste subcapítulo, analisaremos se e como ocorreu, nos documentos analisados, a articulação da avaliação somativa com o trabalho formativo nas Sequências Didáticas relatadas. Para este fim, verificaremos se os instrumentos avaliativos trabalhados durante este procedimento são utilizados na avaliação somativa, observaremos também qual foi o objeto da modalidade somativa e quais os sujeitos desta avaliação.

4.2.1 Instrumentos da avaliação somativa

Para verificarmos a relação estabelecida entre o trabalho formativo e a avaliação somativa, achamos relevante analisar a continuidade de uso dos instrumentos avaliativos elaborados pelo professor e/ou pelos aprendentes no decorrer dos módulos, examinando se estes foram levados em conta na avaliação somativa. De fato, os instrumentos pareceram-nos um indicador interessante da coerência do processo. Como afirmam Ferreira e Leal (2007, p. 14) “[...] ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano”.

A existência de uma continuidade entre os instrumentos utilizados ao longo da Sequência, na avaliação formativa, e os instrumentos utilizados ao final, significa, a nosso ver, que existe uma correspondência entre os objetos didáticos e que há uma continuidade entre os objetos de aprendizagem e os objetos avaliados.

Fizemos um levantamento, em nosso *corpus*, dos instrumentos elaborados nas diversas Sequências, considerando como tal o material utilizado em sala de aula para estimular ou sistematizar a reflexão dos aprendentes a respeito de diversas características textuais, linguísticas ou discursivas dos gêneros em estudo e guiar, posteriormente, a produção de seus textos. Trata-se de listas, fichas, quadros recapitulativos, grades, roteiros etc. produzidos pelos aprendentes ou – para a maioria – propostos pelos professores. O resultado pode ser visto no quadro 5 abaixo:

Quadro 5: Instrumentos utilizados nas Sequências Didáticas

| DOCUMENTOS ACADÊMICOS | INSTRUMENTOS AVALIATIVOS | |
|------------------------------------|---|--|
| | USADOS AO LONGO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | USADOS NA AVALIAÇÃO SOMATIVA |
| D1 – Fábulas | *Quadro com características de duas fábulas. | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D2 - Narrativa de detetive | * Lista de vocabulário típico das narrativas de detetive * Ficha: sobre estrutura da narrativa de detetive * Ficha 2: anotações sobre estrutura e características da narrativa de detetive * Ficha 3: anotações sobre sequência narrativa * Ficha 4: apreciações dos alunos a respeito de um livro lido * Diário de leitura (conjunto das fichas) * Roteiro com as principais características de uma história de detetive | * Roteiro com as principais características de uma história de detetive (utilizado na produção final) Obs.: Não há evidência que a avaliação somativa tenha sido realizada na Sequência Didática analisada. |
| D3 - Resenha crítica | * Lista de controle para a revisão dos textos produzidos | * Lista de controle para a revisão dos textos produzidos |
| D4 – Entrevista | Não há registros explícitos de instrumentos avaliativos utilizados durante a Sequência Didática | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D5 - História em quadrinhos | *Dois cartazes com a história em quadrinhos Mingau, o gato de Magali em “Espelho” (para análise da estrutura composicional do texto, possibilitando a análise textual). *Quadros (para a compreensão da estrutura geral do gênero HQ, com começo, meio e fim) | Não há evidência que a avaliação somativa tenha sido realizada na Sequência Didática analisada. |
| D6 - Carta de reclamação | *Quadro-síntese dos elementos estruturais da carta * Quadro-síntese, fazendo a correlação entre o articulador encontrado e a relação estabelecida entre orações, períodos e/ou parágrafos * Esquema argumentativo * Lista das aprendizagens sobre o gênero | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D6 - Carta de reclamação | *Quadro-síntese dos elementos estruturais da carta * Quadro-síntese, fazendo a correlação entre o articulador encontrado e a relação estabelecida entre orações, períodos e/ou parágrafos | Não há menção à utilização de instrumentos. |

| | | |
|---|--|---|
| | * Esquema argumentativo * Lista das aprendizagens sobre o gênero | |
| D7 - Diário de leitura | * Quadro: Situação de produção (os lugares em que o gênero circula, seus usos sociais, seus emissores e receptores e seus papéis sociais) | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D8 – Relatórios | Não há registros explícitos de instrumentos avaliativos utilizados durante a Sequência Didática | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D9 - Narrativa de horror | * Grade dos elementos da narrativa de horror <i>O Gato Preto</i> * Roteiro de avaliação | * Grade dos elementos da narrativa de horror <i>O Gato Preto</i> * Roteiro de avaliação |
| D10 - Conto humorístico Infantil | * Quadro de análise dos elementos como brevidade/contração do gênero * Quadro de análise do recurso "final inesperado" para o humor e comparação com o conto anterior no que se refere aos recursos humorísticos * Quadro com sugestões para criar complicação, resolução e situação final * Roteiro para elaboração de um conto | * Roteiro para elaboração de um conto |
| D11 – Crônica | Não há registros explícitos de instrumentos avaliativos utilizados durante a Sequência Didática | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D12 – Crônica | *Roteiro de leitura (com questões destinadas a explorar as características básicas do gênero) | Não há evidência que a avaliação somativa tenha sido realizada na Sequência Didática analisada. |
| D13 - Seminário escolar | * Caderno de notas * Ficha de escuta * Roteiro de apresentação | * Roteiro de apresentação |
| D14 - Carta de leitor | Não registros explícitos de instrumentos avaliativos utilizados durante a Sequência Didática | Não há menção à utilização de instrumentos. |
| D15 – Conto | * Ficha sobre os verbos introdutórios do discurso direto * Ficha sobre o desfecho * Ficha sobre o suspense * Ficha única que contemplava as qualidades esperadas em um bom conto * Ficha avaliativa | * Ficha avaliativa |
| D16 - Exposição oral | *Ficha autoavaliativa | * Ficha autoavaliativa |
| D17 - Artigo de opinião | * Folhas identificadas para cada etapa da produção (produção inicial, reescrita e produção final) * Lista de constatações (com as dificuldades encontradas na produção de textos e as possibilidades de saná-las e com reflexão sobre a experiência de escrever o artigo de opinião) * Ficha de anotações sobre as características de gênero | * Lista de constatações |

No caso dos documentos em que não encontramos evidências de que a avaliação somativa tenha sido realizada (os três primeiros documentos do quadro 5, isto é, *D2 - Narrativa de detetive*, *D5 - História em quadrinhos* e *D12 - Crônica*) não temos condição de nos pronunciar sobre o uso ou não dos instrumentos. Os dois primeiros, em particular *D2 - Narrativa de detetive*, apresentam um número de instrumentos que poderiam guiar a produção final e servir de base para a avaliação somativa, como fichas com características do gênero, sobre sequência narrativa ou sobre a estrutura composicional. Neste documento, esses instrumentos serviram efetivamente de guia

para a reescrita, mas não sabemos se também foram utilizados na avaliação final. No *D5 - História em quadrinhos*, na produção final, os alunos não tiveram acesso à primeira produção, que estava guardada com a pesquisadora e, aparentemente, não utilizaram os instrumentos avaliativos usados no decorrer da Sequência Didática. O último (*D12 - Crônica*) traz apenas um roteiro de leitura para guiar a descoberta inicial do gênero, instrumento não destinado a guiar a produção. Comentaremos a seguir os documentos em que atestamos a realização de uma forma de avaliação somativa.

Uma primeira análise dos quatorze documentos restantes mostra que os autores das Sequências se valeram de um número bastante desigual de instrumentos. Em mais da metade dos documentos (isto é, em oito documentos), apenas um instrumento é mencionado ou, até mesmo, nenhum. É o caso de *D1 - Fábulas*, *D3 - Resenha crítica*, *D4 - Entrevista*, *D7 - Diário de leitura*, *D8 - Relatórios*, *D11 - Crônica*, *D14 - Carta de leitor* e *D16 - Exposição oral*. Observa-se também que em apenas dois desses documentos, o instrumento mencionado também foi utilizado na avaliação somativa: *D3 - Resenha crítica* e *D16 - Exposição oral*.

No *D4 - Entrevista* uma grade foi utilizada apenas para orientar o trabalho do professor, como aparece no trecho abaixo. Essa grade de avaliação permitiu articular o trabalho desde o diagnóstico e a elaboração da Sequência até a realização da avaliação somativa, mas infelizmente não parece ter sido partilhada com os aprendentes. Este tipo de atitude, que contribui para manter o "poder de avaliar" na mão do professor, indica uma compreensão insuficiente do dispositivo formativo que deveria culminar em uma avaliação somativa transparente e criteriada.

D4 - Entrevista (p. 162) – Ênfase do autor

[Seguindo a] GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA [ADeF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA: conhecimento do GRAU DE LETRAMENTO/LITERACIA do ALUNO como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM” (SEMEGHINI; SIQUEIRA, 2002), foi possível identificar áreas problemáticas na escrita dos participantes do projeto, sendo possível planejar ações no sentido de contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de escrita.

Em *D7 - Diário de leitura*, no capítulo destinado a explicar como a Sequência Didática foi desenvolvida, a pesquisadora não comenta se lançou mão de instrumentos avaliativos. Foi somente nos anexos que encontramos referência a um quadro “Situação

de produção”, mas nada é dito a respeito da utilização deste quadro na avaliação somativa.

Essa situação nos parece particularmente significativa: a presença de poucos instrumentos de trabalho sinaliza, a nosso ver, que o trabalho formativo foi pouco valorizado no decorrer da Sequência, já que esse procedimento exige que as observações dos alunos sejam discutidas e sistematizadas em instrumentos diversos, de modo a orientar as refacções posteriores. No *D7* – Diário de leitura, o fato de não se ter utilizado instrumentos na avaliação final ou de ignorá-los nos comentários pode significar, portanto, que a aquisição de conhecimentos foi muito mais pautada no discurso expositivo do professor, por seu “dizer sobre” o gênero, do que pela atividade reflexiva e autorregulatória dos aprendentes. Não é surpreendente, nessas condições, que nenhum instrumento tenha embasado a avaliação final feita pelo professor.

Nos dois casos em que o único instrumento mencionado na avaliação somativa foi usado durante a Sequência (*D3 - Resenha crítica* e *DI6 - Exposição oral*), trata-se de instrumentos elaborados pelo professor para regular a produção: uma “lista de controle para a revisão dos textos” e uma “ficha de autoavaliação”.

Em *D3 - Resenha crítica*, a professora forneceu uma lista de controle para os dois grupos participantes da Sequência Didática (grupo de Controle e grupo Experimental) sobre os passos que deveriam ser seguidos para a confecção de uma resenha críticas. Esta lista foi utilizada no módulo final.

D3 - Resenha crítica (p. 118) - Ênfase nossa

Aula 5 (Módulo Final). Duração: 50 minutos. Revisão das conclusões da aula anterior, destaque aos acertos e aos enganos nas produções analisadas. Em seguida, foi proposta a redação de nova resenha crítica, sobre o texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", de Maria Auxiliadora Bezerra, In: DIONÍSIO, 2005 (ver Anexo A), anteriormente debatido e analisado. **A nova resenha deveria seguir mais fielmente os parâmetros lançados na lista de controle** e tentar atender às sugestões oferecidas na aula precedente. A apreciação dessas novas resenhas, a produção final (PF), foi feita por meio de atividade oral, na qual houve a verificação do progresso quanto ao atendimento dos itens propostos na lista de controle. Ela ocorreu na última aula do semestre, quando as notas foram fechadas e suas respectivas justificativas apresentadas aos alunos.

O fato de o instrumento não ter sido construído pelos aprendentes para sistematizar suas descobertas obriga o professor a explicar seu uso, como vemos em *D16 - Exposição oral*:

| |
|------------------------------------|
| D16 - Exposição oral (p.90) |
|------------------------------------|

| |
|--|
| [Na avaliação final] explicou-se para os alunos como eles deveriam proceder para avaliar a sua apresentação; explanando-se sobre a ficha auto-avaliativa, item por item. |
|--|

A situação aqui retratada pode deixar supor que o dispositivo da Sequência Didática, embora esteja recebendo boa aceitação no mundo acadêmico, ainda não é utilizado de forma a potencializar plenamente o ensino e a aprendizagem da produção textual em língua materna. Isso acontece mais precisamente quando o esquema expositivo tradicional, em que o ensino focaliza os conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais.

Ao observar os seis últimos documentos do quadro, percebemos a presença de um número maior de instrumentos (entre 2 e 5) que foram utilizados no decorrer da Sequência. *D6 - Carta de reclamação* aparece como o único documento em que nenhum dos instrumentos sistematizando as observações feitas pelos aprendentes é retomado no momento da avaliação somativa. O fato indica uma quebra entre o procedimento formativo e a avaliação somativa. Podemos supor que, na hora de atribuir uma nota, o docente retoma o controle das operações e considera legítimo exercer seu julgamento sem fazer explícita referência a um instrumento sintetizando, de alguma forma, os critérios de avaliação ou descritores adotados.

Nos outros cinco documentos, ao contrário, o procedimento formativo parece atingir seu pleno desenvolvimento, na medida em que os diversos instrumentos elaborados nos módulos são sintetizados em uma lista ou grade final de tópicos a serem contemplados na última produção.

O ideal é que os aprendentes sejam levados a sintetizar todo o que foi aprendido através dos módulos em uma ferramenta compreensível e significativa para eles. Isso ocorreu claramente em documentos como *D13 - Seminário escolar*, *D15 - Conto* e *D17 - Artigo de opinião*, o que é um pequeno número de documentos em nosso corpus.

Em *D15 - Conto*, a professora-pesquisadora comenta a realização de atividades de avaliação formativa, no decorrer dos módulos.

D15 - Conto (p. 101) – Ênfase nossa

Em outros momentos, solicitou-se também aos alunos que avaliassem seu próprio texto com base em uma ficha de correção, **cujos critérios haviam sido construídos em conjunto**.

Os diversos instrumentos construídos com os aprendentes foram sintetizados em um instrumento único, chamado “ficha avaliativa”, após um processo de reformulação:

D15 - Conto (p. 127, 129)

Em seguida, com base nas características mencionadas pelos alunos e com base nas fichas elaboradas no módulo 3, demos início à produção de uma ficha única que contemplasse as qualidades esperadas em um bom conto, bem como os indicadores dessa qualidade (o que expressa essa qualidade em um texto).

[...]

Assim, a partir dessas novas considerações e levando em conta as competências trabalhadas ao longo dos módulos, reformulamos a ficha e a versão final foi a seguinte [...].

Ao final da Sequência, a última produção dos alunos ainda passou por um processo de coavaliação, seguido de autoavaliação, antes de ser entregue à professora, que usaria o mesmo instrumento para atribuir uma nota:

D15 - Conto (p. 130 e 131)

[...] os alunos, em duplas, foram convidados a se colocarem na posição de leitor/avaliador, para que pudessem, com o auxílio da ficha avaliativa criada anteriormente, perceber a qualidade do texto do colega, bem como as possíveis falhas de compreensão ou de escrita presentes nessa produção, e propor, por escrito, por meio de sugestões e/ou questionamentos, possibilidades de revisão e de reescrita para a melhoria do texto.

O mesmo ocorreu em *D17 - Artigo de opinião*, em que o pesquisador-professor utilizou um instrumento de que já tinha lançado mão ao longo da Sequência – a “lista de constatações” – no momento da avaliação somativa. Esta lista de constatações consistia

em um resumo de todos os conhecimentos adquiridos sobre o gênero artigo de opinião durante o trabalho nos módulos:

D17 - Artigo de opinião (p. 100)

[os aprendentes foram orientados a escreverem nesta lista] o que foi positivo, o que não foi, as dificuldades encontradas, o que foi aprendido, a importância do trabalho de produção do artigo de opinião, o alcance de suas expectativas em relação à disciplina e outros pontos relevantes.

Em alguns casos, todavia, essa lista não parece ser o fruto da reflexão metalinguagem desenvolvida na Sequência, mas apresenta-se como um conjunto de parâmetros fornecido pronto pelo docente, o que pode se lamentar.

Como foi visto em 1.3.1, os instrumentos que constam do quadro 5 não são propriamente instrumentos de avaliação. Esses instrumentos seriam considerados por Hadji (1993) como instrumentos destinados à regulação das aprendizagens, mas, na medida em que contribuem para construir uma melhor compreensão das características de cada gênero, também permitem que os alunos apreendam os critérios de avaliação e, desta forma, se adequam também à realização da avaliação somativa.

Podemos afirmar que quando os mesmos instrumentos avaliativos, que foram mobilizados no decorrer dos módulos são utilizados também na avaliação somativa, o aluno tem clareza em relação ao que está sendo objeto de avaliação e a nota atribuída pode então fazer sentido para ele. O uso desses instrumentos, no momento da avaliação final, sinaliza quais aspectos foram valorizados nos objetos de avaliação escolhido. Desta forma, articulam-se as dimensões formativa e somativa. Porém, quando o professor não faz uso (explicitamente) dos instrumentos avaliativos utilizados ao longo da Sequência Didática o aluno fica sem saber exatamente em que foi penalizado, ou seja, a nota pode parecer-lhe mais subjetiva.

A relação estabelecida entre as atividades formativas e as somativas aparece como imprescindível para que haja coerência na prática avaliativa. Seja qual for o instrumento avaliativo escolhido, o importante é que o aluno encontre explicitamente os elementos trabalhados em sala de aula ao longo da Sequência. Estes elementos “devem servir como critérios de avaliação” (DOLZ *et al*, 2004, p. 107). Segundo Dolz *et al* (2004, p. 107), “em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer

aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade)”. Entendemos que a apropriação de critérios, que constitui um objetivo essencial, na perspectiva formativa, também possibilita que a modalidade somativa seja realizada de modo coerente com o trabalho anterior e de modo transparente para os alunos.

4.2.2 Objetos da avaliação somativa

Ao falar em objetos de avaliação, abordamos aqui um duplo aspecto. Referimo-nos à natureza daquilo que é avaliado (conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais), mas também designamos com este termo a natureza do texto (escrito ou oral) que foi tomado como base para a avaliação: texto pertencente ao gênero trabalhado na Sequência, após uma ou várias refações¹³, texto que não passou por nenhuma refação ou, ainda, texto que pertence a outro gênero que não o que motivou a Sequência.

A refação é um momento da Sequência de produção escrita ou oral na qual o aluno regula sua produção, aplicando os conhecimentos ou habilidades recém-adquiridos de modo a solucionar problemas anteriormente identificados nessa mesma produção. Dolz *et al* (2004) deixam claro que o texto, entre a primeira produção e a produção final, pode e deve ser revisto e refeito. Alguns professores consideram uma única reescrita como suficiente, mas não há nada, nas descrições dos autores, que impeça a realização de sucessivas reescritas, em função dos diversos problemas abordados nos módulos.

Começando por este aspecto, observamos em nosso *corpus* que, na maioria dos documentos acadêmicos analisados, as produções iniciais passaram por um processo de refação, conforme pode ser visto no quadro 6 (ver na próxima página).

Por razões óbvias, foram eliminados do referido quadro os documentos para os quais não foram encontradas evidências de realização de uma avaliação somativa. Na análise dos quatorze documentos restantes, constatou-se que em mais da metade houve pelo menos uma refação antes da avaliação. Em cinco Sequências Didáticas (D1 - *Fábula*, D4 - *Entrevista*, D8 - *Relatórios*, D10 - *Conto humorístico infantil* e D15 -

¹³ O termo “refação”, mais amplo do que o de “reescrita” que se aplica apenas ao texto escrito, permite fazer referência à segunda produção oral, apresentada após o desenvolvimento do trabalho ao longo dos módulos da Sequência.

Conto) a produção textual submetida à avaliação foi obtida após várias refações. A leitura dos documentos mostra que nem sempre o texto inteiro é reescrito e que, em diversas oportunidades, a reescrita se dá apenas para contemplar a dimensão trabalhada em um dos módulos. Em todo o caso, avaliar ao cabo de diferentes refações parece o caminho mais seguro para apreciar o desenvolvimento das capacidades dos aprendentes.

Constatamos que em três Sequências foi realizada somente uma reescrita: *D3 - Resenha crítica*, *D11 - Crônica* e *D12 - Crônica*, o que, seguindo a lógica que acabamos de expor, nos parece pouco.

Quadro 6: Objetos da avaliação somativa nas Sequências analisadas

| DOCUMENTOS | OBJETO DE AVALIAÇÃO SOMATIVA | | |
|----------------------------------|------------------------------|-------------|----------------|
| | PRODUÇÃO FINAL | | OUTRA PRODUÇÃO |
| | COM UMA OU VÁRIAS REFAÇÕES | SEM REFAÇÃO | |
| D1- Fábula | X | | |
| D3 - Resenha Crítica | X (1 refação) | | |
| D4 – Entrevista | X | | |
| D6 - Carta de reclamação | X | | |
| D7 - Diário de leitura | | | X |
| D8 – Relatórios | X | | |
| D9 - Narrativa de horror | | X | |
| D10 - Conto humorístico infantil | X (1 refação) | | |
| D11 – Crônica | X (1 refação) | | |
| D13 - Seminário escolar | | X | |
| D14 - Carta de leitor | | | X |
| D15 – Conto | X | | |
| D16 - Exposição oral | | X | |
| D17 - Artigo de opinião | | | X |
| TOTAL | 8 | 3 | 3 |

Nos documentos *D9 - Narrativa de horror*, *D13 – Seminário escolar* e *D16 - Exposição oral* não encontramos menção a refação alguma, o que surpreende tratando-se de um procedimento didático que inclui a reflexão sobre o texto produzido e sua melhoria entre suas preocupações principais. Parece pouco lógico, de fato, pretender desenvolver competências redacionais ao longo de uma série de módulos de atividades

sem nunca procurar transferir o aprendizado na produção em pauta. Por isso, podemos admitir a hipótese de que os documentos omitiram falar das atividades de refacção efetivamente realizadas.

Em três documentos, *D7 - Diário de leitura*, *D14 - Carta de leitor* e *D17 - Artigo de opinião*, encontra-se outra situação intrigante: a avaliação foi realizada após a produção final. Nos documentos *D7 - Diário de leitura* e *D14 - Carta de leitor*, além do mais, as produções textuais avaliadas pertenciam a outro gênero do que aquele trabalhado ao longo da Sequência Didática. Nesses documentos, a interligação entre objeto de aprendizagem e objeto de avaliação não foi observada. No *D17 - Artigo de leitura* foi solicitado a produção de um novo texto com a finalidade de refletir especificamente sobre a experiência de escrever um artigo de opinião.

No *D14 - Carta de leitor*, houve refacção da produção inicial antes da avaliação, mas essa avaliação do trabalho realizado foi formulada por escrito, com base em questionamentos sobre quais elementos eles conseguiram se apropriar após a Sequência Didática. Solicitou-se que os alunos redigissem um comentário, comparando a produção inicial com a produção final.

| |
|--|
| D14 - Carta de leitor (p. 42) |
| Para conferir segurança à avaliação que estavam fazendo, pedimos que, após identificar o elemento apreendido e resgatado na refacção, o apontasse no texto de avaliação. |

A professora devolveu aos alunos os dois textos – produção inicial e produção final – para que eles pudessem avaliar os seus desempenhos no decorrer do bimestre. Não fica esclarecido, no *D14 - Carta de leitor*, porque a avaliação final não recaiu sob a reescrita final do gênero estudado. A pesquisadora parece não se incomodar com o fato de que não submete à avaliação as competências almejadas (conteúdos procedimentais declaradamente visados) e sim conteúdos conceituais (os elementos aprendidos, segundo declaração dos próprios alunos).

A pesquisadora do *D7 - Diário de leitura* aconselha o professor que tenha a necessidade de realizar uma avaliação somativa durante a Sequência Didática que o faça a partir de outro tipo de texto. Mas não há evidência neste documento que a pesquisadora tenha adotado este procedimento.

No *D17 - Artigo de opinião*, como vimos anteriormente, embora manifeste seu desconforto com a obrigação de avaliar, o professor parece redimir-se da tão criticada avaliação tradicional pelo fato de não submeter seus alunos a um teste, como se esse instrumento fosse o único suscetível de avaliar "os conteúdos trabalhados". Em nenhum momento reflete sobre o fato de estar, assim, deixando de analisar o percurso de seus alunos, no que diz respeito aos conteúdos procedimentais (competências) visados pela Sequência, e sobre o fato de estarem privilegiando, em sua avaliação, conteúdos conceituais, isto é, os conhecimentos adquiridos *sobre* o gênero em pauta.

Observamos que as Sequências Didáticas no *D17 - Artigo de opinião* e, provavelmente, no *D7 - Diário de leitura* são trabalhadas paralelamente com outros conteúdos previstos pela escola e pelo cronograma escolar e que, portanto, o trabalho realizado com a Sequência, adaptada para se adequar a este contexto, não é objeto de avaliação somativa propriamente dita.

Não há coerência em realizar uma avaliação somativa que solicite a produção de outro texto, outro gênero em vez de fazer a reescrita da versão inicial. Nos dois casos citados acima, a modalidade somativa não incide sobre os objetos de aprendizagem em si – os gêneros diário de leitura e artigo de opinião – e sim sobre outro gênero.

Verificamos, na maioria dos documentos citados acima, que aquilo que é objeto da avaliação somativa corresponde às dimensões que foram objeto de ensino/aprendizagem ao longo da Sequência Didática, ou seja, aquilo que foi trabalhado durante as atividades desenvolvidas com os alunos foi solicitado na produção final. A maioria dos pesquisadores selecionou trechos produzidos pelos próprios alunos para ilustrar os tópicos do conteúdo estudados durante a Sequência Didática e analisou o texto da produção final, demonstrando o progresso dos alunos em relação ao texto inicial. Essa articulação também foi demonstrada na análise dos instrumentos que auxiliam a avaliação, quando se percebeu que instrumentos de cunho mais reguladores usados durante as atividades de formação passaram a ser utilizados na avaliação somativa.

Constatamos que quando a avaliação somativa é feita a partir da produção final, e quando essa produção final é realmente o resultado de um trabalho de reflexão sobre o escrito ou a prestação verbal, sobre suas condições e sobre os recursos linguísticos que ele/ela mobilizam, então a avaliação será realizada sobre um produto

trabalhado (diferentemente da redação em que, muitas vezes, o que era objeto de avaliação não tinha sido objeto de aprendizagem).

Nos documentos acadêmicos foram apresentados os resultados da análise referentes ao desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na produção inicial de final do gênero. Podemos afirmar que, na maioria das Sequências Didáticas executadas nos documentos acadêmicos, há uma relação explícita entre o que foi objeto de aprendizagem e o que é objeto de avaliação.

Em relação aos objetos avaliados, *D4 - Entrevista* apresenta outra situação: a pesquisadora/professora acredita que a avaliação diagnóstica e formativa são modalidades importantes para que o professor detecte, desde o início do trabalho pedagógico, “as necessidades verdadeiras dos alunos ‘reais’ que participam do processo ensino e aprendizagem”. Nesta Sequência Didática, os principais problemas que haviam sido detectados na avaliação formativa e diagnóstica (pontuação, acentuação e ortografia) foram trabalhados até o momento da produção final. No entanto, a natureza desses problemas levanta outro questionamento. De fato, aspectos como a pontuação, acentuação ou ortografia raramente são ligados especificamente a um gênero textual e, certamente exigem muito mais tempo do que apenas uma Sequência Didática. Para justificar a inclusão de tais aspectos gramaticais em um procedimento inovador, os pesquisadores do *D4 - Entrevista* e *D17 - Artigo de opinião* se apoiam em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 115) que enfatizam que “[...] ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios”. A vantagem é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Em nossa opinião, a modalidade somativa não precisa necessariamente ser quantificada em termos de números, materializando-se em uma nota ou em um conceito. Mas o processo precisa ser desenvolvido de forma articulada. Acreditamos que é importante o professor estabelecer um conjunto de habilidades e conhecimentos que deseja que os alunos dominem em determinado gênero textual, e, ao fim, verificar diretamente se eles atingiram esses objetivos. Como já foi dito em 1.2.1, quando, na avaliação somativa, o objeto de avaliação é aquilo que também foi objeto de aprendizagem, há maior coerência no procedimento avaliativo, o que garante a validade da operação.

4.2.3 Sujeitos da avaliação somativa

Observamos, nos documentos analisados, que o professor é quem aplica a Sequência Didática e, frequentemente, também é quem realiza a avaliação. A imagem do professor detentor do conhecimento fortemente associada à pedagogia tradicional, vez ou outra, aparece até mesmo em um procedimento como a Sequência Didática que focaliza o desenvolvimento de competências e habilidades mediante a ação do sujeito. Este fato demonstra que o professor ainda exerce um papel marcante nas aulas e na aplicação das avaliações, tendo dificuldade em se posicionar de forma diferente no procedimento formativo, em que o poder e o conhecimento são partilhados.

Porém, se durante todo o processo os alunos foram sujeitos com o professor e construíram os instrumentos que materializam a aprendizagem deles, os ajudando a reescrever seus textos, no final, a avaliação pode ser feita pelos aprendentes e pelos colegas, ou pelo professor sozinho. Não há problema em ser o professor quem realiza a avaliação somativa, mas os instrumentos de avaliação devem fazer sentido também para o aluno.

A pesquisadora-professora do *D1- Fábula* obteve êxito ao incluir os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, como mostra o trecho abaixo:

| |
|---|
| D1 - Fábula (p. 140) |
| O ato de tornar os educandos protagonistas dos seus processos de aprendizagem também os tornou co-responsáveis e atentos ao seu processo de apropriação de conhecimento, pois tinham explicitamente definido o que deveriam saber ao final da sequência didática. |

No *D13 - Seminário escolar* a avaliação final foi composta de comentários dos professores apreciadores do seminário, de avaliação coletiva e avaliação individual por meio de uma ficha de avaliação impressa, dando oportunidade para que os alunos avaliassem o seu próprio desempenho e aprendizagem. A inclusão dos comentários dos professores convidados para apreciar o seminário parece-nos bastante positiva, na avaliação final, pois mostra que o que é levado em conta, na avaliação final, após todo o processo de aprendizagem, é o produto tal qual aparece aos que não participaram do processo de elaboração.

No *D14 - Carta de leitor*, a pesquisadora/professora dedicou uma oficina para a autoavaliação e refacção dos textos. O objetivo desta tarefa era mostrar ao aluno que ele era capaz de avaliar seu texto de acordo com as descrições feitas deste gênero textual em sala de aula. A partir dessa reflexão, ele poderia refazer seu texto na produção final.

D14 - Carta de leitor (p. 42)

Os alunos receberam sua produção textual inicial para que pudessem observar, a partir das Cartas de Leitor estudadas e descritas em sala de aula, de que elementos constitutivos desse gênero eles ainda não haviam se apropriado, no momento da primeira produção textual e qual o prejuízo causado ao texto.

O objetivo desta tarefa era mostrar ao aluno que ele era capaz de avaliar seu texto de acordo com as descrições feitas deste gênero textual, em sala de aula. A partir dessa reflexão, ele poderia refazer seu texto. O trabalho de refacção foi orientado com base nos elementos estruturais e textuais-discursivos do gênero estudado, atentando para os seus propósitos comunicativos. Todos os alunos refizeram os seus textos e devolveram para o professor.

Na produção final do *D15 - Conto*, os alunos, em duplas, também foram convidados a se colocarem na posição de leitor/avaliador, para que pudessem perceber a qualidade do texto do colega, bem como as possíveis falhas de compreensão ou de escrita presentes nessa produção, e propor, por escrito, por meio de sugestões e/ou questionamentos, possibilidades de revisão e de reescrita para a melhoria do texto. Nesta Sequência Didática, a avaliação somativa feita pela professora foi antecedida de coavaliação e autoavaliação. Esta professora não lançou mão de uma única modalidade de avaliação. Ela deu oportunidade ao aluno para corrigir as suas possíveis falhas e refletir sobre suas habilidades e competências textuais.

D15 – Conto (p. 130 e 131)

No segundo tempo de aula do dia 19-05, os alunos, em duplas, foram convidados a se colocarem na posição de leitor/avaliador, para que pudessem, com o auxílio da ficha avaliativa criada anteriormente, perceber a qualidade do texto do colega, bem como as possíveis falhas de compreensão ou de escrita presentes nessa produção, e propor, por escrito, por meio de sugestões e/ou questionamentos, possibilidades de revisão e de reescrita para a melhoria do texto. A tarefa funcionou da seguinte maneira: A e B, juntos, receberam a tarefa de avaliar o texto de A com base na ficha: B preencheu a ficha avaliativa e A teve o direito de discutir a avaliação de B. Em seguida A e B avaliaram a produção de B. A preencheu a ficha e B teve o direito de discutir as opiniões de A. Isso obrigou A e B a respaldarem bem suas opiniões e a procurarem, portanto, indicadores claros de que os critérios (qualidades) estavam ou não realizados.

No *D16 - Exposição oral*, os alunos foram convidados a realizar uma autoavaliação do trabalho realizado no decorrer do processo de aprendizagem.

D16 – Exposição oral (p. 90)

Após a realização das exposições orais, no módulo sete da sequência didática, foram trazidas para a turma as gravações em áudio e vídeo da segunda Exposição Oral realizada por eles, com o objetivo de que estes assistissem-nas e realizassem uma auto-avaliação do trabalho realizado, para que detectassem os pontos positivos e negativos, possibilitando assim permanecer com os pontos positivos e aprimorar os que foram avaliados como negativos, para melhorarem as próximas atividades que venham a realizar com o gênero Exposição Oral. Antes de iniciar a apresentação dos vídeos, através de projeção em slides com auxílio do computador e data show, explicou-se para os alunos como eles deveriam proceder para avaliar a sua apresentação; explanando-se sobre a ficha auto-avaliativa, item por item.

Um processo de avaliação formativa, que envolve procedimentos de autoavaliação e autorregulação, favorece uma interação maior entre professores e alunos e, sobretudo, permite que estes se apropriem dos critérios de avaliação que, em princípio, o professor usará na hora da avaliação somativa. Esta, portanto, adquire sentido aos olhos dos aprendentes. Como já foi frisado no capítulo 1, as modalidades formativas e somativas não se excluem, só se diferenciam no momento em que são usados e dos objetivos que se queira alcançar. Para Bonniol (1988 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 145), “[...] todo ‘critério quantitativo’ só assume sentido em função do critério (ou critérios) qualitativo (s) do qual é um desdobramento [...]”. Segundo Oliveira *et al*, a avaliação formativa permite uma visão de síntese e acrescenta dados significativos à avaliação somativa, já que esta é mais global e “está mais distante do momento em que as aprendizagens aconteceram”

Verificamos durante a análise dos documentos mencionados acima que, embora façam uso dos instrumentos, os alunos não os constroem. O professor é quem seleciona os instrumentos avaliativos.

4.2 RESULTADOS DA ANÁLISE

No decorrer da análise das Sequências Didáticas relatadas nos documentos acadêmicos, procuramos observar a ocorrência da avaliação somativa neste procedimento, a articulação e continuidade desta modalidade de avaliação com o trabalho formativo, os objetos de aprendizagem avaliados, os instrumentos utilizados

para fazer sentido com tudo aquilo que foi objeto de aprendizagem e os sujeitos que fizeram parte da avaliação somativa. As análises permitiram observar as principais dificuldades que esta modalidade levanta, bem como os benefícios de sua realização quando feita de forma articulada com os propósitos formativos da Sequência Didática.

As observações feitas em relação ao espaço da avaliação somativa nos levam a constatar que esta aparece ainda como uma modalidade “vergonhosa”, como já citado no capítulo 1. As palavras que a designam estão poucos presentes ou, até, totalmente ausentes, embora as práticas sinalizem discretamente sua presença efetiva. A nosso ver, essa postura prejudica a compreensão da função somativa e pode levar a negligenciar a interação entre as dimensões formativa e somativa. De fato, vimos, ao analisar os objetos adotados pela avaliação somativa, os instrumentos que mobiliza e os sujeitos que a realizam, que essa característica acaba refletindo negativamente na coerência do conjunto de atividades avaliativas proporcionadas pelo procedimento da Sequência Didática.

Constatamos, por meio da análise efetuada, que o que será avaliado deve fazer sentido em relação a tudo aquilo que foi objeto de aprendizagem durante os módulos. Verificamos, em alguns documentos acadêmicos, que se o professor e os alunos se apoiarem nos instrumentos de avaliação construídos e utilizados ao longo da Sequência Didática, a produção final evidenciará o progresso desses alunos de forma mais coerente, quer o professor faça opção por uma avaliação somativa interna, quer realize uma avaliação somativa externa.

Nesse aspecto, ainda ficou evidente a necessidade de se ter clareza em relação às dimensões visadas na Sequência e avaliadas a seu término. Visar um ensino procedimental, mediante o dispositivo da Sequência Didática, a fim de desenvolver competências de produção textual, e adotar objetos conceituais na hora de avaliar aparenta-se àquilo que tem sido feito no ensino dito tradicional em que um “dizer” sobre categorias de análise da língua se substitui ao “fazer” languageiro e às competências textuais pretendidos.

Percebemos também que, por mais que seja realizada pelo professor, a avaliação somativa pode ser acompanhada e entendida pelos aprendentes, pois as categorias que ela mobiliza são categorias já trabalhadas. Em suma, quando a avaliação somativa se pauta pelos instrumentos utilizados no decorrer dos módulos da Sequência Didática, significa que o que é objeto de aprendizagem, registrado nesses instrumentos

sob forma de critérios ou de descritores, passa a ser objeto de avaliação, o que assegura uma grande coerência entre uns e outros.

As dificuldades evidenciadas em alguns dos documentos acadêmicos, em relação à avaliação somativa, parece se originar no desconhecimento de como articular um tipo de avaliação tida como tradicional a um procedimento voltado para concepções de ensino/aprendizagem não tradicionais. A articulação entre o trabalho formativo, que leva o aprendente a se apropriar dos critérios de avaliação e a analisar os diversos recursos que permitem “textualizar” esses critérios aparece, portanto, como o meio mais coerente de se trabalhar a avaliação somativa na Sequência Didática. Desta maneira, a comunicação do resultado deixa de ser abertura de uma caixa de surpresas, já que o aluno tem maior consciência daquilo que sabe fazer e daquilo que ainda não dominou suficientemente.

Em síntese, a análise aqui proposta nos parece contribuir para a reabilitação da modalidade somativa e clarificar o sentido daquilo que é feito quando se verificam se os objetivos da aprendizagem foram atingidos (aqui o desenvolvimento de competências exigidas na produção textual).

CONCLUSÃO

No presente trabalho, nosso interesse voltou-se para um grande “vilão” do ensino/aprendizagem – a avaliação somativa – que também é uma modalidade pouco conhecida, muitas vezes confundida com as práticas tradicionais de avaliação que predominaram por anos no sistema educacional brasileiro.

Se escolhemos descrever práticas avaliativas de cunho somativo em um dispositivo didático – a Sequência Didática – conhecido por seu caráter inovador, voltado para um ensino processual da produção textual, foi justamente para confrontar essa visão negativa da verificação da aprendizagem com um contexto metodológico considerado como potencialmente transformador das práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Nossa hipótese era que, pelo desgaste sofrido pela avaliação somativa, os procedimentos formativos favorecidos pela Sequência Didática acabariam supervalorizados, em detrimento da modalidade somativa, o que poderia ofuscar as possibilidades que esta modalidade oferece em termos de articulação dos objetos e instrumentos de avaliação com o trabalho formativo desenvolvido ao longo da Sequência. Eventualmente poderia até levar a invalidar totalmente a avaliação somativa nas Sequências.

Esta hipótese acabou se verificando apenas em parte, já que não houve total invalidação da avaliação somativa nos documentos acadêmicos analisados. Observamos, nesses documentos, que a avaliação somativa era tratada como algo que não deve ser mencionado. Dentre os dezessete documentos, somente um mencionou claramente que estava utilizando esta modalidade de avaliação. Foi perceptível, nos relatos, que os professores parecem ter o sentimento de estarem praticando algo indesejável e do qual se envergonham. Isso os leva a não explorar a potencialidade da avaliação do produto, preferindo, às vezes, avaliar a opinião dos participantes sobre o processo em vez de assumir que, ao cabo de um certo número de módulos, é possível encerrar a Sequência e procurar avaliar, por meio do produto obtido, o desenvolvimento das competências textuais necessárias à produção do gênero escolhido. Este fato nos permitiu confirmar nossa hipótese inicial segundo a qual é dado mais importância aos procedimentos formativos da Sequência Didática do que às possibilidades que ela oferece em termos de avaliação somativa. Constatamos que este fato cria um sério

problema para o professor, na medida em que este perde a oportunidade de desempenhar, de forma articulada ao processo de aprendizagem e, portanto, de forma mais significativa, uma função que é exigida dele pela instituição.

Esta pesquisa também evidenciou que as mudanças no trabalho com a avaliação estão intimamente relacionadas às concepções de linguagem dos professores de Língua Portuguesa. Ao rever as concepções de avaliação, o professor não olha mais a avaliação como “um evento isolado, previsto no calendário da escola” (ver ANTUNES, 2005, p. 158). Ele passa a lançar mão da avaliação (seja ela somativa ou formativa) visando que os resultados alcançados sirvam de “suporte para futuras decisões” e contribuam para o desenvolvimento das capacidades de análise e de regulação dos aprendentes, no tocante a seus textos.

Não há dúvidas de que a avaliação constitui um dos desafios enfrentados pelo professor de português no seu cotidiano escolar, juntamente com o de levar seus alunos a um domínio efetivo da escrita e da oralidade mais formais. Embora, neste contexto, os professores estejam geralmente mais interessados nas possibilidades oferecidas pela avaliação formativa, pois esta se integra a propostas pedagógicas ativas nas quais o aprendente é considerado como um ser crítico, pensante e participante. Este profissional tem um papel importante a desempenhar no sentido de também tornar mais significativa a avaliação da aprendizagem e fazer dela um momento de efetiva validação das aprendizagens, intimamente articulado às práticas avaliativas formativas.

A utilização da avaliação somativa, dentro de um contexto coerente de aplicação, associada a outras modalidades de avaliação, é necessária e garante que sejam estipulados objetivos de aprendizagem claros para ser atingidos pelos estudantes, o que pode servir, inclusive, como motivação para que os mesmos se dediquem a seus estudos.

Esta modalidade avaliativa pode e deve ser articulada com o trabalho formativo desenvolvido ao longo da Sequência Didática e somente nesta condição a avaliação assumirá maior validade. Os próprios autores, Dolz *et al* (2004), que elaboraram a Sequência Didática, não abordam esta problemática. Não se sabe se isso ocorre por eles virem de um contexto institucional em que a questão da avaliação somativa é melhor resolvida, sem os ranços carregados por ela em nosso sistema educacional, ou se pelo

fato de considerarem a avaliação somativa como uma continuação óbvia do trabalho desenvolvido.

Ao cabo desta primeira investigação, temos consciência de que é preciso, ainda, ampliar as observações feitas, principalmente por meio de pesquisas participativas. Deste modo será possível trabalhar mais especificamente a articulação proposta, pesquisando o uso de novos instrumentos de trabalho e/ou avaliação e verificando como esta articulação repercute na Sequência inteira e favorece o desenvolvimento das competências textuais dos alunos.

Por meio deste estudo, que assume seu caráter de mapeamento inicial, esperamos estimular outros pesquisadores a aprofundar as questões abordadas e desvelar outras ligadas à modalidade somativa da avaliação em língua materna, rumo à reabilitação desta modalidade e à renovação efetiva das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES, Rubem. *Memória burras nunca esquecem*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u367.shtml>. Acesso em: 30/04/2010.
- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ATHAYDE, Públio. *Trabalho Acadêmico*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/trabalho-academico-647359.html>. Acesso em: 15/11/2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALLESTER, Margarita *et al.* *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003. Disponível em: <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/marbalta/ucs-produttore/arquivos/tesemarcos.pdf>. Acesso em: 03/08/2011.
- BARLOW, Michael. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *A avaliação na educação básica entre dois modelos*. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0524. PDF. Acesso em: 15/03/2010.
- BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque; GURGEL, Carmesina Ribeiro; SOARES, Luciana de A. *A prática da avaliação escolar: um processo*. Disponível em: www.ufpi.br/mesteduc/eventos/.../GT14/pratica_pedagogica.pdf. Acesso em: 20/06/2010.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.
- BITTENCOURT. Eugênio Pacelli Leal. *Avaliar para aprender: vivências de um processor reflexivo*. Belém: EDUFPA, 2007.

- BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009. Disponível em: www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 19/07/2010.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPPELLETTI, Emerson. *Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2010.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação formativa: uma prática possível? In: ALMEIDA, Fernando José de (org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005.
- CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. *O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2008.
- CHIBENI, SILVIO SENO. *O texto acadêmico*. Disponível em <http://edsongil.wordpress.com/2007/07/06/o-texto-academico/>. Acessado em 15/11/2010.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. *Concepções sobre a avaliação escolar*. www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/.../1418.pdf. Acessado em 20/06/2010.
- CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONSELHEIRO, Carlos Abicalil. *Carta do escritor Mário Prata ao ministro Paulo Renato*. Acesso em: <http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/DISCIPLINAS%20%20Elie%20Ghanem/CARTADoEscritorMarioPrataAoMinistroPauloRenato2732>. Acessado em 06/05/2010.
- CORDEIRO, Gláís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MATTOS, Vanda Lúcia. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio – Revista de Linguística Aplicada*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, v. 2, n.1, 2004. P. 29-42.
- CUNHA, Dóris de Arruda C. da. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. *Revista do GELNE*, v.2, n. 2, 2000. p. 109-112.
- CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 6, v. 2, 2006. p. 59-77.
- _____. Um percurso de pesquisa na área da avaliação em línguas. *Moara, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: CLA/UFPA, n° 20, jul-dez. 2003. p. 39-47.

_____. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do Português*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 1992.

_____. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: EDUFPA, n. 9, 1998. p. 105-133.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 21-50, 2006. Disponível em: www.scielo.oces.metes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf. Acesso em: 15/03/2010.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FENILI, Rosângela Maria; OLIVEIRA, Maria Emilia de; SANTOS, Odalea M. Brüggemann dos; ECKERT, Elisabeta Roseli. Repensando a avaliação da aprendizagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 4, n. 2, p. 42-48, 2002. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>. Acesso em: 15/03/2010.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FROTA, Luzia Gomes; HOLANDA, Cristiana dos Santos. A importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa. *Tchnè: revista de ciências, ensino e formação*. Instituto de Estudos e Pesquisadores do Vale do Acaraú (IVA). v. 1, n.o, 2008, p. 21-27.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*. n 27, jan.jun./2003. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1150/1150.pdf. Acesso em: 05/05/2010.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORDEIRO, Gláís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. *Moara, Revista da Pós-graduação em Letras da UFPA*. Belém: CLA/UFPA, n. 26, 2006. p. 53-77.

GUIMARAES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (dis)curso*. Tubarão: Unisul, v.6, n. 3, 2006. p. 347-374.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Editora, 1993.

HAYDT, Regina Célia Casaux. *Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

_____. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HAGUETTE, TERESA Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

INUZUKA, Marcelo Akira. *Avaliação diagnóstica*. Disponível em: <http://wiki.sintectus.com/bin/view/EaD/AvaliacaoDiagnostica>. Acesso em: 07/12/2010.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita *et al.* *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

LEAL, Rita de Cássia Macedo. *Sequência Didática e avaliação formativa: contribuição para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

_____. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Disponível em: www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSSESSIONID=47c842e39090dec902020db09b210123. Acesso em: 30/03/2010

_____. *Avaliação somativa*. Disponível em: <http://estudosemavaliacao.blogspot.com/2008/11/avaliacao-somativa-professor-luckeso.html>. acesso em: 15/03/2010.

LÜDKE, Menga. *Pesquisando sobre avaliação na escola básica*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p085-091_c.pdf. Acesso em: 15/03/2010.

MACCARIO, Bernard. *Ce que valent nos enfants... L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse: Milan, 1988.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 6, n.3, 2006. p. 547 - 573.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz, BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237 - 259

_____. Para (re)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópico – Revista de Linguística Aplicada*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n.1, 2004. p. 17 - 28.

MARCHEZAN, Maria Tereza Nunes. Análise de provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2, p. 143 -162, 2006

MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. *Revista de Letras*, n. 26, v. ½, jan./dez. 2004. p. 44-49.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros do discurso e apropriação de saberes (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Linguagem em (dis)curso*. v. 8, n. 3, 2008, p. 541-562.

MELO, Iran Ferreira de. Gênero de texto como uma ação social da linguagem. *Revista língua Portuguesa*. São Paulo: Escala Educacional. n. 20, v. 1, n.0, 2009.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

_____. *A auto-avaliação da produção escrita no contexto escolar: uma experiência vivenciada com alunos da 8ª série do ensino fundamental*. Monografia. Belém, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Avaliação somativa (verbete)*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=299. Acesso em: 28/03/2010.

MEURER, José Luiz. Uma abordagem ao estudo dos gêneros textuais. *Revista do GELNE*. Fortaleza: GELNE/UFCV. 1, n. 1, 1999.p.98-101

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf. Acesso em: 21/01/2011.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia Cunha, ENCARNAÇÃO, Aline Pereira da, SANTOS, Lázaro, OLIVEIRA, Rachel Alonso de e NUNES, Raquel da Silva. Uma experiência de avaliação na educação à distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. *Revista Iberoamericana sobre qualidade, eficácia e*

mudança em educação (REICE), 2007, volume 5, n. 2e. Disponível em: http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art4_htm.htm. Acesso em: 01/07/2011

PELLEGRINI, Denise. *Avaliar para ensinar melhor*. Disponível em <http://189.19.12.86/ARQUIVOS%202009/Link%20da%20Rede%20505%20-%20D.pdf>. Acesso em: 05/05/2010.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Moara, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: CLA/UFPA, n. 26, 2006. p. 15-52.

PIGRAU, Teresa. O contrato didático “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 105-111.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Caderno de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 179-195. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf. Acesso em: 28/10/2010.

PORTAL, Michele Seabra. *Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém: UFPA, 2008.

RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRARA, Kester (orgs.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores associados, 2002

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. *Avaliação institucional X avaliação da aprendizagem: um estudo da inter-relação dessas práticas pedagógicas nas escolas municipais de Teresina/PI*. Disponível em www.ppged.ufrn.br/comunicacoes_orais_gt2.doc. Acesso em: 15/03/2010.

RESENDE, Juliana. *Mário Prata adverte: “Não entendi nada”*. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0005.asp>. Acesso em: 10/07/2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz, BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152 - 183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184 - 207.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. p. 121-139. Disponível em:

www.fcf.usp.br/Ensino/Graduação/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/Avaliar%C3%A7%C3%A3.formativaLEANAST1.pdf. Acessado em 05/05/2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, nº. 1, 2009. Disponível em www.rbhcs.com. Acesso em: 20/10/2010.

SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta. *A avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi*. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2026.pdf>. Acesso em 06/06/2010.

SALINAS, Dino. *Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALIM, Maria das Graças Alves; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro da. *Linguística textual e análise do discurso*. Belém: UNAMA, 2005.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SOUZA, Marilurde Oliveira Rezende de. *Avaliação escolar: como medir o conhecimento?* Disponível em www.revistas.facecla.com.br/index/reped. Acessado em 31/03/2010

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau*. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=020. Acesso em: 15/04/2010.

SUASSUNA, Livia. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 111-136.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-125.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

WOJCIECHOWSKY, Thaís. *Ensino de língua portuguesa: objetivos e concepções de linguagem guiando a prática docente*. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/THAIS%20WOJCIECHOWSKI.pdf>. Acesso em: 22/10/2010.

ANEXO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|---|
| <p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p> | <p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária advinha piada</p> |
| <p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p> | <p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p> |

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|---|
| <p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p> | <p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio...</p> |
| <p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p> | <p>Texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência</p> |
| <p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos</p> | <p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p> |