**A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do Ensino Fundamental**

Myriam Crestian Cunha (Universidade Federal do Pará)

**Introdução**

Para preparar e instrumentalizar a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos de duração[[1]](#footnote-1), o Ministério da Educação publicou diversos documentos destinados a impulsionar mudanças de concepções e de práticas nas escolas. Um dos documentos nos quais nos apoiaremos neste capítulo expressa assim esse objetivo:

[...] o MEC/SEB/DPE/COEF[[2]](#footnote-2) pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, *nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar*, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2004, p. 11 – grifo nosso).

Nesses documentos, a avaliação escolar aparece claramente como “condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23) e o contexto de ampliação do Ensino Fundamental como “uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva” (BEAUCHAMP. PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p. 11). Os diversos autores ressaltam a profunda inter-relação existente entre, por um lado, a escolha dos objetos de ensino e de aprendizagem e, por outro, os processos avaliativos adotados. Como parte integrante das questões curriculares, os processos avaliativos “terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização” (BRASIL, 2004, p. 14) e “O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza [...]” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 13). Esses documentos também reafirmam princípios essenciais da modalidade formativa da avaliação escolar, descrita como uma avaliação “processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica”[[3]](#footnote-3) (BRASIL, 2009, p. 16).

 Todavia, uma dificuldade se apresenta aos profissionais de Português Língua Materna[[4]](#footnote-4) que, por ventura, queiram buscar nesses textos subsídios para articular práticas avaliativas com as atividades de ensino e aprendizagem de sua área. Certamente hão de perceber que tais princípios se opõem às práticas tradicionais que “têm se constituído em práticas de exclusão” (LEAL; ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007, p. 99). De fato, nesses textos, os autores expressam claramente o que *não* se deve fazer, insistindo na necessidade de a avaliação “romper com o caráter meramente classiﬁcatório e de veriﬁcação dos saberes” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11) e incentivando o professor a não se limitar “a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos” (BRASIL, 2009, p. 16). Mas os documentos aqui referidos destinam-se a uma ampla gama de profissionais da Educação. Desta feita, ainda que neles sejam apresentados diversos instrumentos de avaliação, os princípios defendidos carecem de uma maior articulação com as especificidades de cada área do conhecimento, na educação escolar. Um trecho de Fernandes e Freitas (2007, p. 26) ilustra bem essa generalidade: “Como fazer com que os estudantes aprendam aquilo que não vêm conseguindo aprender? É preciso, antes de mais nada, avaliar. Depois, traçar estratégias e maneiras de intervenção junto aos estudantes que favoreçam a aprendizagem”. Recomendações desta natureza, embora corretas, são amplas demais e, por isso, provavelmente pouco eficazes na promoção das mudanças pretendidas.

Os problemas que o cotidiano da docência levanta são bem mais circunscritos, justamente por serem relacionados a objetivos específicos, geralmente ligados a um domínio disciplinar em particular: por exemplo, “como fazer para que meus alunos de 1ª [4ª ou 7ª] série aprendam a escrever histórias [resumos / relatórios de ciências etc.]” ou “como ajudar meus alunos do 2º [3º ou 8º] ano a se apropriarem dos recursos linguísticos para resolver problemas de retomada de ideias [distanciamento em relação às informações veiculadas / hierarquização de argumentos / criação de suspense etc.]”[[5]](#footnote-5). A essas perguntas, a leitura das orientações oficiais acrescenta outras inquietações, levando os professores a se perguntarem: “o que significa, no contexto do ler, escrever, interagir oralmente ou por escrito, deixar de avaliar de modo tradicional?”, “o que significa, nesse contexto, promover uma avaliação integrada ao ensino/aprendizagem, respeitadora dos sujeitos da aprendizagem, promotora de sua autonomia, na qual prevaleçam aspectos qualitativos e seja incentivada uma reflexão permanente sobre os processos em curso?”.

Acreditamos que somente é possível construir respostas potencialmente mais adequadas a essas indagações sobre a avaliação formativa quando o modelo avaliativo proposto se articula, no âmbito de cada área do conhecimento, a modelos dos sujeitos e dos objetos de aprendizagem. No caso do ensino/aprendizagem do português, isso significa articular os princípios da avaliação formativa com modelos do funcionamento da linguagem e do ensino/aprendizagem de uma língua. Como não é possível, no âmbito de um capítulo, nos deter nesses pressupostos teóricos, propomo-nos aqui analisar as recomendações desses textos com os princípios que caracterizam o ensino/aprendizagem do português compreendido na perspectiva interacional que fundamenta o modelo didático-pedagógico da sequência didática, tal como definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após uma rápida apresentação deste procedimento, passaremos a destacar as características essenciais de uma avaliação “inclusiva” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11), também referida nos documentos do MEC como “formativa reguladora” (SILVA, 2003 apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 101). Para isso, realizamos um levantamento em documentos disponíveis no portal do MEC[[6]](#footnote-6), em uma página de publicações dedicadas ao “Ensino fundamental de nove anos”. Os documentos selecionados para este capítulo – Beauchamp; Pagel; Nascimento (2007); Brasil (2004; 2009); Fernandes; Freitas (2007) e Leal; Albuquerque; Morais (2007) – se debruçam todos, de modo mais ou menos sistemático, sobre as questões avaliativas.

1. **A “sequência didática” para o ensino/aprendizagem da produção textual**

Em seu artigo, Nery (2007) apresenta a sequência didática como uma das modalidades organizacionais do trabalho pedagógico indicada para promover a integração dos pressupostos trabalhados nas recomendações do MEC e, por conseguinte, as mudanças almejadas em sala de aula. A autora descreve essa modalidade como segue:

[...] as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática (NERY, 2007, p. 115).

Interessamo-nos aqui mais particularmente pelo modelo de sequência didática sistematizado por pesquisadores da Universidade de Genebra – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – em vista da apropriação dos gêneros textuais da oralidade e da escrita e embasado no Interacionismo Sociodiscursivo. Embora a definição acima deixe claro que qualquer conjunto de atividades organizado, em termos de tempo e de estratégias, para alcançar determinado objetivo de aprendizagem constitua uma sequência didática, ao mencionarmos “*a* sequência didática” (com artigo definido), estaremos fazendo referência apenas ao modelo da equipe genebrina.

No âmbito do ensino/aprendizagem do Português Língua Materna, este procedimento didático-pedagógico tem se fortalecido, como lembram Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11), com a chamada “virada discursiva ou enunciativa” encampada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1998), os quais passaram a focalizar a apropriação das diversas práticas textuais como objetivo prioritário para o ensino da língua materna. A nosso ver, a boa recepção a esse modelo deve-se à forte coesão que ele proporciona entre concepções teóricas e opções didáticas e pedagógicas, ao articular atividades linguageiras e atividades de aprendizagem. Veremos aqui como essa coesão se estende à dimensão avaliativa. Do ponto de vista didático, o procedimento envolve objetivos de aprendizagem definidos em termos de desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita e leva à delimitação de objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação) tomando a língua em uso e os gêneros textuais como eixo central. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva de uso, na qual o dispositivo se estrutura, motiva atividades de produção e reflexão sobre as produções, exigindo uma ampla participação dos aprendentes (que são sujeitos da aprendizagem, mas também sujeitos de linguagem) na construção dos conhecimentos e na regulação de suas produções, com a mediação do professor.

A Figura 1 a seguir, já bastante divulgada, esquematiza o fluxo das atividades a serem desenvolvidas ao longo da sequência, preferencialmente inserida em um projeto de comunicação que dá autenticidade às atividades de linguagem e as atividades de aprendizagem motivadas por elas[[7]](#footnote-7).

 O contexto de produção e os diferentes parâmetros da situação de comunicação definidos pelo projeto são discutidos no momento inicial, em que se apresenta e/ou negocia a tarefa a ser realizada: por exemplo, as entrevistas que permitirão elaborar um artigo para o jornal escolar; a preparação do seminário inscrito na semana do meio ambiente da escola; o conto fantástico a ser incluído na coletânea da turma e a ser lido ao público no dia do lançamento da coletânea etc.

Figura 1: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRODUÇÃO INICIAL

PRODUÇÃO FINAL

Apresentação da situação

Módulo1

Módulo2

Módulo n

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Quando os aprendentes já têm clareza em relação ao projeto de produção e à situação de comunicação visados, quando já tiveram acesso a textos que pertençam ao gênero textual a ser apropriado (caso estivessem pouco familiarizados com o gênero em questão) e quando já dispõem de conteúdos temáticos suficientes, isto é, quando já dispõem de certa representação do texto esperado, podem então produzir uma primeira versão desse texto, registrada no papel, quando escrita, ou em vídeo, quando oral.

Para o professor, a análise preliminar dessa produção é a base para o (re)planejamento das atividades de ensino que ele irá propor nos módulos subsequentes, mas também é, para os aprendentes, o momento para um primeiro distanciamento crítico em relação à sua produção e para uma sensibilização coletiva dos alunos no tocante às características do texto esperado. Tal análise pressupõe que o docente já disponha de um modelo didático do gênero[[8]](#footnote-8) para escolher os critérios de apreciação que serão privilegiados ao longo da sequência. Desta forma, pode orientar a análise, de modo que os aprendentes (coletivamente ou organizados em grupos) comecem a formular, com suas próprias palavras, observações a respeito da produção: por exemplo, o modo inadequado de se dirigir ao interlocutor ou de formular as perguntas, na entrevista; o tom de voz ou o uso inadequado do suporte escrito, pelos expositores do seminário; a falta de suspense ou a previsibilidade do conto fantástico.

Nos módulos, as principais dificuldades diagnosticadas tornam-se objeto de atenção sistemática: cada módulo ou oficina dedica-se à descoberta e apropriação de novas técnicas, conhecimentos ou habilidades que permitam solucionar os problemas detectados, o que pode motivar sucessivas reescritas do texto (ou de parte dele) até a produção final ou preparar a refacção final, no caso de produção oral.

Finalmente, ao elaborar a última versão do texto, os aprendentes, já bem mais conscientes das qualidades exigidas na sua produção e de como alcançar tais qualidades, podem reinvestir no texto as habilidades desenvolvidas ao longo dos módulos. Este momento também se constitui como o ponto em que esse processo de reflexão e regulação é interrompido para que o projeto visado possa ser executado. A finalização da sequência, obviamente, não marca o término do processo de aprendizagem da produção textual, a qual prossegue em outras atividades. Todavia, nesse momento, é possível considerar que uma etapa em torno de objetivos de aprendizagem bem definidos se insere, o que permite realizar uma avaliação somativa.

Percebe-se que a sequência didática favorece um trabalho de produção, reflexão e regulação em diversos níveis, que não se limita aos aspectos microtextuais, mas pode envolver até a macroestrutura do texto. Segundo o modelo desenvolvido por Mas (1991), para dar conta das diversas operações de produção de um texto em uma situação de interação, é preciso:

- *gerenciar a interação*, do ponto de vista pragmático e enunciativo (contextualizar o projeto de escrita / escolher uma estratégia discursiva...);

- *gerenciar o objeto do discurso* do ponto de vista semântico (criar o referente, construir o esquema textual, estruturar o texto...);

- *gerenciar o objeto texto* do ponto de vista morfossintático e material (garantir progressão e continuidade, redigir frases, modalizar...).

Na perspectiva do sociointeracionismo discursivo, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) sintetizam as capacidades que intervêm em toda produção da seguinte maneira:

Propomos distinguir três ordens de “capacidades linguageiras” ou aptidões necessárias à realização de um texto em uma determinada situação de interação: *capacidades de ação*, isto é, aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente; *capacidades discursivas*, ou aptidões para mobilizar modelos discursivos pertinentes para uma determinada ação; *capacidades linguístico-discursivas*, enfim, ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas solicitadas na produção de um discurso singular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30 - os grifos são dos autores)[[9]](#footnote-9).

 Qualquer que seja o modelo adotado (ver também o que é referido aqui, na nota 5) para dar conta do complexo conjunto de saberes e saber-fazer que uma produção textual bem sucedida mobiliza, percebe-se todo o potencial da sequência didática descrita anteriormente. Nela, a produção é situada na perspectiva da ação finalizada: antes de tudo, produz-se, por exemplo, como participantes de um evento destinado a conscientizar o público sobre a preservação do meio ambiente ou como autores de contos que serão inscritos a um concurso literário da escola; mas esse plano da interação (plano do uso) articula-se de modo muito produtivo com o da aprendizagem formal (plano da reflexão). De fato, a sequência reserva amplo espaço à objetivação das atividades de linguagem e à análise das características linguístico-textuais, isto é, à aprendizagem das capacidades que as aulas de língua materna precisam desenvolver, mas reinvestindo imediatamente essas aprendizagens na complexidade do texto. Veremos, a seguir, que este procedimento não é apenas produtivo como dispositivo de *ensino* da produção textual, mas que ele favorece o desenvolvimento das capacidades de *aprendizagem*, em língua materna, justamente por ser um procedimento formativo.

**2 O procedimento “sequência didática” e a avaliação formativa**

Como anunciado na introdução, fizemos, nos documentos do MEC, um levantamento dos elementos que configuram uma avaliação formativa, dentre os quais destacaremos sucessivamente aqueles que são relacionados com as finalidades da avaliação, os sujeitos que participam dela e o modo como integra os objetos didáticos. Iremos agora apresentar essas características e analisar como se atualizam no modelo genebrino, cujas grandes linhas acabamos de alinhavar.

**2.1 A avaliação formativa e suas finalidades**

Nos documentos do MEC a injunção é clara: é preciso “que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 99). Em outras palavras, é preciso que aprendam a praticar uma avaliação que não vise somente a “medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos” (id.), como ocorre nas práticas tradicionais de avaliação, as quais, por se limitarem aos resultados da aprendizagem, são impotentes para influenciar o seu curso. A esta forma de avaliar, já amplamente analisada em suas limitações e em seus efeitos perversos, vários autores preferem chamar apenas de “verificação”, “exame”, “aferição dos rendimentos escolares”. Reservam o termo de “avaliação” para as práticas que visam a “subsidiar a permanente inclusão do educando no processo educativo [...] na busca do resultado mais satisfatório, mais pleno, qualitativamente mais saudável”, como define Luckesi (2001, s. p.). Em suma, a finalidade primordial da avaliação formativa, qualquer que seja o nome que lhe é atribuído[[10]](#footnote-10), é de “assegura[r] aprendizagem de qualidade a todos” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11). Afinal, “A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato” (BRASIL, 2004, p. 13).

Para isto, faz-se necessário, entre outras coisas, “conhecer as dificuldades [dos alunos] e planejar atividades que os ajudem a superá-las”, recomendam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 100). De fato, a facilitação da aprendizagem se dá na medida em que os obstáculos encontrados no processo são identificados, analisados e, enquanto é tempo, removidos: assim, a avaliação formativa “orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22). Essa preocupação inclui não só uma apreciação dos processos de aprendizagem em curso, mas também das atividades de ensino para que se possa “auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 21). Em todas essas colocações, enquanto *componente* essencial do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação se apresenta mais como “avaliação *na* aprendizagem” do que como “avaliação *da* aprendizagem”[[11]](#footnote-11).

Para a maioria dos professores, a dificuldade maior não consiste em aceitar a necessidade desse tipo de práticas, e sim em concretizá-las no cotidiano de suas aulas. Pode-se afirmar que o procedimento da sequência didática, tal como acabamos de apresentá-lo, tem todo o potencial para permitir tal concretização. De fato, a avaliação enquanto tomada de informações a serem usadas em prol da regulação do ensino e da aprendizagem, é praticada em toda a extensão da sequência, da primeira até a última produção, passando pelos módulos. Excetuando-se a produção final que também pode ser objeto de avaliação somativa, não se atribuem notas ou conceitos em nenhum momento da sequência, embora processos avaliativos estejam sendo desenvolvidos constantemente, como veremos agora. A avaliação inicia na primeira produção, cuja análise

[...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

Por esse meio também é alcançado um dos objetivos arrolados por Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 100), a saber, “identificar os conhecimentos prévios dos estudantes [...] e trabalhar a partir deles”. Para o docente, a produção inicial é o momento do diagnóstico das capacidades e necessidades dos aprendentes que servirá “para ajustar o ensino e planejar as atividades (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102). Para os aprendentes, ela também é um momento de valorização de suas capacidades efetivas e de tomada de consciência de suas necessidades. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102) insistem neste último ponto:

Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito [...] lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delineia-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas.

 Em nossa opinião, as oficinas têm feições totalmente formativas, pelo menos quando encaminhadas de modo condizente com os pressupostos didáticos e pedagógicos que embasam a sequência. No modelo apresentado acima, elas não se configuram como aulas expositivas em que o professor “repassaria” a seus alunos um conhecimento considerado como pré-requisito para a instalação da competência, a ser posteriormente “aplicado” no fazer textual. Ao contrário os autores recomendam a variação nos modos de trabalho como “princípio essencial de elaboração de um módulo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105), ressaltando os efeitos esperados na construção dos conhecimentos procedimentais:

[...] existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, [dá-se] assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Percebe-se que o foco está na descoberta e na análise, pelos próprios aprendentes, dos mecanismos e recursos que a linguagem oferece para resolver os diversos problemas da escrita ou da oral (estruturar uma exposição, refutar um argumento, encadear a cronologia de fatos, complicar uma intriga etc.). Para isto, atividades de exploração e comparação de textos bem ou mal sucedidos na resolução dessas dificuldades permite aos alunos identificarem as qualidades esperadas, que nada mais são do que *critérios* pelos quais se pode avaliar a produção textual. A existência de um critério, qualquer que seja ele, só tem valor do ponto de vista didático se este for relacionado a determinados indícios, na materialidade do texto, que possam sinalizar a satisfação ou não daquele critério: seus descritores. Por exemplo, de nada adianta ter uma representação correta da situação de interação em jogo e trabalhar com o critério de “adequação ao destinatário” se os aprendentes não criarem consciência, ao observarem o fenômeno em diversos textos, do modo como essa adequação se manifesta. De nada adianta conhecer o critério sem poder relacioná-lo com os elementos linguísticos (pronomes de tratamento, pessoa gramatical, escolha lexical etc.) que podem materializar o critério em questão no texto que estão produzindo/avaliando.

A depreensão de determinados critérios e descritores, adaptados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, e sua progressiva apropriação é o objetivo central das tarefas empreendidas em cada módulo. Em um módulo, os objetivos de aprendizagem, expressos em torno dos critérios escolhidos (Por ex.: “adequar a produção ao interlocutor”), permitem que cada aprendente possa analisar sua produção ou a de colegas focalizando o aspecto em questão e se torne então capaz de definir se aqueles critérios estão sendo ou não satisfeitos. Esse dispositivo também permite a regulação da própria produção, já que o aprendente se torna mais apto a identificar o que é passível de ajustes, correções ou reformulações. As dúvidas em relação ao que está sendo esperado ou as injunções vagas (“reformule”, “melhore o seu texto”) passam assim a ser substituídas por apreciações concretas (“este trecho não é muito adequado a meus interlocutores”) que têm uma “tradução textual” mais clara para o produtor do texto: “preciso rever como me dirigi às pessoas que vão receber meu texto”, “é bom olhar em que pessoa estão os verbos do meu texto” ou “será que não usei palavras técnicas, difíceis demais, para essas pessoas?”, por exemplo, o que pode ser expresso em termos mais técnicos, dependendo do nível dos alunos, em “é necessário analisar os pronomes de tratamento, as pessoas gramaticais, a escolha lexical”.

Deste modo, a forma de ensinar e aprender coaduna-se com a forma de avaliar, integrando-se a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem de modo eficaz. Diversos documentos acadêmicos têm relatado experiências bem sucedidas em que, nesse paciente trabalho de observação, análise e explicitação dos critérios e de seus descritores, os aprendentes surpreendem seus professores ao se tornarem capazes de se orientar de modo seguro em suas produções (ver CUNHA, 2012). Apropriar-se dos critérios, afinal, é, ao mesmo tempo, imprescindível para desenvolver capacidades procedimentais em relação à produção textual e para avaliar essa produção, posto que as capacidades de autoavaliação e autorregulação da produção integram plenamente as capacidades redacionais.

Na sequência didática, a produção final, antes de permitir uma avaliação somativa, também oportuniza atividades avaliativas de cunho formativo, na medida em que a refacção da produção se vale de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos módulos. A reflexão, exercitação e conceituação realizadas nessas oficinas geralmente levam à construção de instrumentos de síntese (grades de critérios e descritores, *check-list* das características esperadas pela produção e outras fichas de trabalho) nos quais o aprendente deve se apoiar para elaborar a versão final de sua produção. Nesse contexto, o professor tem também todo o interesse em lançar mão do mesmo instrumento que guiou a refacção para atribuir uma nota ou um conceito. A avaliação somativa passa então a fazer sentido para os aprendentes que sabem interpretar seu resultado: examinar se foram alcançados objetivos de aprendizagem claramente expressos e aos quais se reservou um módulo de atividades (como “adequação ao interlocutor”) realiza a função somativa da avaliação de maneira transparente e significativa ao aprendente[[12]](#footnote-12).

 Percebe-se, portanto, que as finalidades apontadas nas recomendações oficiais podem se atualizar de modo mais proveitoso em um procedimento didático-pedagógico como aquele que acabamos de examinar, passando a favorecer a aprendizagem e levando o ensino a ser mais bem sucedido. Todavia, essa análise evidencia, além das finalidades, elementos indissociáveis, sem os quais o dispositivo perderia todo o seu potencial formativo regulador, como veremos agora.

**2.2 A avaliação formativa e os sujeitos nela envolvidos**

Em seu texto, Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 100) oferecem uma longa lista de motivos pelos quais se pode avaliar diferentemente na escola. Analisando-os, nota-se que a maneira como são formulados deixa pouco espaço para o aprendente enquanto sujeito envolvido nesse processo. Senão vejamos a lista completa[[13]](#footnote-13):

* conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar;
* conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
* conhecer e potencializar as suas identidades;
* conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
* identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
* identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
* conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
* conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
* verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
* saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Aqui, o sujeito responsável por “conhecer”, “identificar”, “verificar” ou “saber” é o docente que, indiscutivelmente, tem um papel importante a desempenhar na mediação do processo de aprendizagem, mas não pode se substituir ao aprendente, sujeito dessa aprendizagem. Fernandes e Freitas (2007, p. 22) insistem nesse ponto: “Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender”. Mas a poucas páginas de distância, esses mesmos autores (2007, p. 30) reafirmam a centralidade das atividades de ensino no processo formativo:

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em *observar* e *registrar* seus percursos durante as aulas, a fim de *analisar* as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, *planejar* e *replanejar* os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes (grifos nossos).

Eles indicam ainda que o docente também deverá registrar os dados obtidos nessas observações, “[...] os avanços e recuos dos estudantes, *a fim de informar o professor* acerca do processo, para que, assim, possa *mediar* e *traçar estratégias de ação* adequadas a cada estudante e às suas potencialidades” (p. 31 – grifo nosso). Para ajustar logo as atividades propostas, o professor deve, portanto, “[...] monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes”, recomendam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 107). A ênfase maior, aqui, recai nas regulações executadas pelo docente.

Por outro lado, esses mesmos autores demonstram serem sensíveis à necessidade de uma regulação pelo próprio aprendente, recomendando que “os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes” (2007, p. 102) e afirmando que, para fomentar sua autonomia, é preciso “promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem” (2007, p. 103).

Na literatura educacional, não é raro observar certa tensão entre um discurso que defende fervorosamente uma avaliação “inclusiva”, “integradora”, “participativa” ou “dialógica”, em que o aluno toma as rédeas de sua aprendizagem, e propostas de intervenção que tendem a esvaziar, de fato, essa dimensão formativa ao ignorar a corresponsabilidade do aprendente pela avaliação[[14]](#footnote-14). Nessas condições, é grande o risco de se reproduzir indefinidamente a concepção de avaliação formativa dos anos sessenta, em que todo o controle do processo (da coleta de informações, verificação do alcance dos objetivos pretendidos e regulação das práticas) era deixado a cargo do professor. Também não causa surpresa a reticência habitual dos professores em relação a uma modalidade que irá sem dúvida sobrecarregá-los mais do que as tradicionais elaborações e correções de provas.

Na base dessa tensão, encontra-se, a nosso ver, um grande equívoco pelo qual as capacidades avaliativas são encaradas como pré-requisito para a prática da avaliação. Neste caso, toda declaração em favor de práticas co- ou autoavaliativas soa demagógica e insustentável junto a um público que nem sequer dá conta de produzir textos aceitáveis, quanto menos de avaliá-los. Porém, na perspectiva pedagógica da avaliação, o desenvolvimento das capacidades avaliativas constitui *um objetivo de aprendizagem* indissociável dos outros objetivos de desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-textuais. Aprender a escrever/falar também é aprender a construir progressivamente o referente que norteia a produção e permite adequá-la às intenções, aos interlocutores, à situação de comunicação e às exigências do gênero em uso; é aprender a tomar decisões para gerenciar os diferentes planos de constituição do texto e as diversas operações que sua confecção exige; é aprender a confrontar constantemente o produto em construção com um referencial também em construção, identificando nesse texto a presença ou ausência dos indicadores de êxito; é aprender a replanejar o texto em suas versões sucessivas e a regular suas ações linguageiras em prol do objetivo comunicativo perseguido; em suma, aprender a escrever/falar é aprender a avaliar, pois as competências avaliativas estão embutidas nas competências redacionais. Por sinal, cabe lembrar que todos os modelos psicolinguísticos de produção textual incluem, sob uma ou denominação ou outra (monitor, revisor...), uma instância de controle e de regulação entre as diferentes operações constitutivas do processo redacional e que na discussão do desenvolvimento das competências, as de cunho metacognitivo presentes em atividades de análise e reflexão são consideradas essenciais[[15]](#footnote-15).

Em nosso entender, é exatamente isso que a sequência didática proporciona: ao inserir as atividades de aprendizagem em uma situação de produção autêntica e finalizada, na qual algo está em jogo (conseguir uma autorização para usar um espaço público para um evento; ganhar um concurso de contos; convencer a comunidade escolar, mediante um debate, a tomar determinada decisão etc.), com interlocutores socialmente situados, em um espaço de tempo e com um suporte definidos, a sequência coloca a avaliação do texto em construção como algo imprescindível: para que a ação pretendida possa ser levada a cabo de forma bem sucedida, o texto não pode ser elaborado de qualquer maneira. Isso costuma gerar uma dupla motivação nos alunos: a de acertar na interação e a de acertar na aprendizagem, a primeira sendo relacionada à segunda. Mas o que a sequência didática proporciona, ao mesmo tempo, é a oportunidade de operar em um plano distanciado, no qual os processos e elementos envolvidos podem ser objetivados, discutidos e no qual, finalmente, operações de ordem metacognitiva vão sendo estimuladas.

A efetiva participação dos aprendentes na descoberta dos elementos que vão guiar a avaliação da produção e a regulação da mesma começa com a avaliação diagnóstica da primeira produção. Essa objetivação inicial do produto obtido tem, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102) “um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. O diagnóstico ajuda o professor a repensar as atividades didáticas que já tenham sido programadas e torna os aprendentes conscientes daquilo que precisam aprender a fazer. As atividades propostas nos módulos adquirem sentido, pois seus objetivos acabam de ser definidos com a colaboração dos aprendentes. Levá-los, por exemplo, a verbalizarem eles mesmos que sua carta ou exposição oral não está apropriada para seus destinatários ou a constatarem que o conto que acabaram de escrever carece de suspense é, além de uma primeira etapa na construção do referente para a avaliação, um modo de entender os objetivos das atividades modulares e aderirem a esses objetivos: “preciso adequar minha produção a meus interlocutores” ou “preciso criar suspense”; “há maneiras para se fazer isso; vamos descobrir quais e vou aprender”, poderia ser o raciocínio desenvolvido por alunos que são colocados em posição de sujeitos de sua aprendizagem.

Sua inclusão como participantes ativos no processo de aprendizagem e avaliação prossegue nos módulos quando estes são elaborados de forma que o conhecimento provenha de uma “construção coletiva de metas e regras” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 36), pois essa “elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito” de que falam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento” (p. 106). Também são valorizados enquanto sujeitos da aprendizagem quando elaboram instrumentos diversos nos quais sistematizam descobertas, regras, técnicas que irão ajudá-los a analisar (avaliar) suas sucessivas reescritas e a eventualmente dominar um vocabulário mais técnico para expressar essas descobertas.

Em todos os momentos da sequência, fica claro que a regulação pode ser feita por diversos atores: ao acompanhar os grupos de alunos em seus trabalhos de descoberta, explicitação e sistematização de funcionamentos textuais, o docente certamente os conhece melhor e passa a perceber representações e estratégias que precisam ser discutidas e modificadas. Ele se torna assim mais apto a regular suas atividades de ensino. A regulação, sob as feições da corregulação (em duplas ou em grupos maiores) e da autorregulação, também é assumida, quase que espontaneamente pelos aprendentes como resultado de sua aprendizagem e do incremento de suas capacidades de avaliação.

Fernandes e Freitas (2007, p. 35), lamentando que a autoavaliação ainda não tenha se tornado um hábito em nossas salas de aula, perguntam: “Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática?”. Esta indagação nos leva a abordar outro aspecto. Para que a sequência didática funcione como dispositivo por meio do qual as capacidades de produção/avaliação vão sendo construídas, ainda é preciso que finalidades e sujeitos se harmonizem em torno dos objetos de avaliação apropriados. De fato, não basta compreender a avaliação “como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã” (SILVA, 2003 apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 99); não basta considerar a participação de todos os sujeitos envolvidos imprescindível e, por conseguinte, a autoavaliação também, mas é preciso definir sobre o “o quê” (auto)avaliar na aprendizagem da língua materna.

**2.3 A avaliação formativa e os objetos avaliados**

Em se tratando dos objetos de avaliação, a crítica às práticas tradicionais costuma tomar como alvo os conteúdos ou conhecimentos retidos pelos alunos. Os documentos do MEC aqui analisados assumem este mesmo posicionamento contrário: “A escola não deve se ater apenas aos *aspectos cognitivos* do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa auto-estima” (BRASIL, 2009, p. 16 – grifo nosso). Os autores do documento ainda ressaltam, citando a Lei 9.394/96, a necessidade da “prevalência dos aspectosqualitativos sobre os *quantitativos*” (grifo nosso). Em relação às primeiras séries do Ensino Fundamental, reafirma-se o princípio segundo o qual a avaliação “não pode ser adotada como mera verificação de *conhecimentos* visando ao caráter classificatório” (BRASIL, 2004, p. 2 – grifo nosso).

Para os autores desses textos, maneiras diferentes de avaliar são necessariamente associadas a objetos de ensino e de aprendizagem diferentes e reciprocamente. Como se vê na citação a seguir, a discussão do que deve (pode) ser avaliado atrela-se sistematicamente à discussão dos objetos de ensino e de aprendizagem:

[...] precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102).

Em última instância, a pertinência dos objetos didáticos mobilizados pela escola é definida socialmente, como enfatizam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97): “precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada”.

Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora [precisa] flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 101).

Desta forma, rejeita-se a aprendizagem de “conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 98). Em outras palavras, rejeitam-se conteúdos de ensino ou de avaliação que estejam desprovidos de significação do ponto de vista da aprendizagem.

Há muito se reflete sobre a chamada “escola em circuito fechado” que elege, com base em suas próprias lógicas, objetivos e objetos de ensino, transforma-os em objetos de aprendizagem e avalia se os alunos aprenderam aquilo que lhes foi ensinado, transformando os objetos de ensino em objetos de avaliação. Um leitor apressado poderá estranhar estas últimas considerações, perguntando-se o que há de errado em assimilar objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A resposta, que será ilustrada a seguir, é que tal assimilação só pode ocorrer, em nossa opinião, quando a natureza dos conteúdos a torna possível. E isso ocorre apenas quando se trabalha com conhecimentos declarativos (segundo a terminologia da psicologia cognitiva)[[16]](#footnote-16) ou conteúdos conceituais (segundo a terminologia dos PCN). Um conteúdo conceitual é muito mais facilmente ensinável (porque transmissível verbalmente) e por isso também, avaliado, delineando-se o seguinte raciocínio: o fato transmitido foi ou não aprendido (isto é, memorizado do modo como foi transmitido)? A resposta a esse tipo de pergunta possibilita a quantificação dos acertos ou erros: tem-se assim a chamada “avaliação conteudística", como se diz no jargão escolar, cuja validade é contestada pelo fato de pouco ou nada informar a respeito das capacidades que a escola pretende desenvolver no aprendente. De fato, nas atividades do cotidiano não são os conhecimentos isolados que importam, mas aqueles que são mobilizados de forma pertinente no âmbito de ações complexas (ver a citação na nota 15 acima). No âmbito da linguagem, o que é socialmente pertinente e deve ser objeto de aprendizagem e, portanto, de avaliação pode ser chamada de competências ou de capacidades linguageiras[[17]](#footnote-17). Ora, tais competências ou capacidades não são tão imediatamente ensináveis – justamente em razão de sua natureza complexa que mescla, em uma misteriosa alquimia, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais –, porém, precisam ser aprendidas (desenvolvidas progressivamente) e avaliadas.

Voltando para a sequência didática em língua materna, observa-se que todo o trabalho empreendido por meio deste dispositivo visa ao desenvolvimento das capacidades textual-discursivas estruturadas em torno do eixo dos gêneros. A sequência favorece a prática da escrita e da oralidade em situações de uso e, ao mesmo tempo, transforma essa prática em objeto de aprendizagem. O papel da avaliação diagnóstica praticada no início da sequência é, entre outros, o de permitir escolher aquilo que será objeto de aprendizagem nos diversos módulos. Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 107), “[...] para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos ‘traduzir’ em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito ‘amplo’ nos documentos curriculares ou planos de curso”. Se entendermos que objetivos como “adequar seu texto ao interlocutor” ou “complexificar a intriga” são formulações mais específicas de objetivos como “expor um assunto oralmente” ou “redigir uma narrativa de aventura”, ainda assim precisamos refletir sobre o tipo de conteúdos a serem mobilizados. Objetivos como aqueles exigem do aprendente muito mais do que a aquisição de conhecimentos estáticos sobre os pronomes de tratamento, a conjugação verbal ou a estrutura de uma narrativa. Embora os pronomes de tratamento, a conjugação verbal ou a estrutura composicional de uma narrativa possam constituir objetos de ensino, as *capacidades* necessárias para adequar uma produção a seu destinatário ou para complexificar uma intriga é que são objetos de aprendizagem. Trata-se de objetos muito mais difíceis de serem circunscritos na medida em que exigem do produtor do texto que saiba intervir em diversas dimensões concomitantes do seu texto, pois demandam dele uma gestão discursiva da interação, uma gestão semântica do objeto do discurso e uma gestão morfossintática do texto (ver o modelo didático “do saber-escrever” de Mas, 1991).

O que avaliar então: o conhecimento – sem dúvida necessário, mas amplamente insuficiente – dos pronomes de tratamento, da conjugação verbal ou da estrutura composicional da narrativa? Vimos que, ao longo da sequência didática, as atividades modulares visam exercitar, em diversos níveis e por diversos meios, as capacidades objetos de aprendizagem, construindo conjuntamente capacidades textuais e avaliativas. No término da sequência é possível lançar mão dos mesmos instrumentos e dos mesmos descritores construídos nos módulos para realizar uma avaliação somativa da aprendizagem e perceber avanços e lacunas. Esta avaliação se dá no texto reescrito, no qual os diversos conhecimentos e técnicas trabalhados são integrados, sempre na perspectiva da interação autêntica: a complexidade textual-discursiva continua sendo levada em conta e a avaliação da aprendizagem se torna bem mais significativa, provida de maior “validade ecológica”[[18]](#footnote-18).

Desta forma, a preocupação com a dimensão qualitativa da aprendizagem também está presente, não só pela natureza das atividades de comunicação e de aprendizagem que solicitam o aprendente em suas experiências de vida, atitudes e emoções, mas também pela natureza dos objetos de aprendizagem. Já apontamos, em outro lugar, para um equívoco que consiste em achar que é preciso fugir dos “conteúdos” e se voltar para um “qualitativo” indefinido, como solução para os problemas trazidos pelas práticas tradicionais. O qualitativo está nas competências designadas como objeto de aprendizagem:

O qualitativo está amplamente presente nas atividades de linguagem que, em sua multidimensionalidade constitutiva, escapam a qualquer veleidade de descrição puramente objetiva [...].

[...] o trabalho de apreensão e apropriação do qualitativo constitui o essencial da construção de competências complexas na aprendizagem da língua.

[...] Fica-se, então, muito longe de um "qualitativo" nebuloso, nunca muito bem circunscrito, que não resolve nenhum problema de aprendizagem linguageira e opacifica os objetos de aprendizagem (CUNHA, 2006, p. 70-71).

 O qualitativo também está no uso de instrumentos como os que são construídos e utilizados pelos próprios aprendentes ao longo de uma sequência didática, pois sintetizam a reflexão sobre as diversas dimensões textuais analisadas e refletem a evolução das capacidades de regulação dos aprendentes. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 102) sinalizam isso ao recomendarem a mobilização de diversos instrumentos na aprendizagem: “Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo” e, poderíamos acrescentar, “pelos próprios aprendentes”.

Percebe-se, portanto, que para praticar uma avaliação formativa não é preciso fugir da necessária avaliação da aprendizagem e em instaurar *no seu lugar* (e não ao lado dela e de forma articulada) uma avaliação do ensino, do currículo, da escola etc.

**Considerações finais**

Na análise da articulação entre um modelo didático e a proposta de avaliação formativa, ainda poderíamos nos deter no exame dos instrumentos de aprendizagem/avaliação e no modo como contribuem para a construção das competências visadas e ajudam os aprendentes a serem sujeitos efetivos dessa construção. Todavia, a análise realizada até o momento nos parece trazer elementos suficientes para mostrar que o modelo de avaliação formativa (processual, contínua, inclusiva...) que é divulgado nos documentos sobre os quais nos debruçamos não opera isoladamente.

Procuramos entender como, no ensino/aprendizagem da língua materna, se pode fazer da avaliação “um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças [...]” (BRASIL 2009, p. 16). Aliás, mais do que apenas “um momento” específico do processo, procuramos apontar para uma avaliação indissociável do processo de aprendizagem, tentando mostrar que essa articulação é a condição para se “[...] transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23) e que sem uma coerência entre o modelo didático mobilizado e as concepções relativas aos sujeitos e aos objetos, nas práticas linguageiras como nas de avaliação, a avaliação formativa acaba por não acontecer de fato.

Não tratamos diretamente da adequação das práticas avaliativas às diferentes séries do Ensino Fundamental, por considerarmos que o tipo de sistemática delineada pelo modelo genebrino é perfeitamente válido tanto para uma criança ainda em vias de alfabetização, quanto para pré-adolescentes, quer se adote o ponto de vista das atividades de linguagem, quer se adote o das atividades de ensino/aprendizagem e de avaliação. De fato

- as atividades de linguagem, encaradas na perspectiva da ação linguageira, são necessariamente adaptadas às capacidades dos sujeitos, para os que se encontram em processo de alfabetização e lidam mais com a modalidade oral da linguagem, como para os que já dominam a escrita da língua;

- a realização de atividades reflexivas exercidas a partir das observações dos próprios sujeitos possibilita a diferenciação pedagógica necessária para dar conta da inevitável heterogeneidade dos aprendentes;

Finalmente, a análise proposta permitiu evidenciar que a sequência didática é um dispositivo marcadamente formativo, que coloca a regulação e, em particular, a autorregulação das produções no centro da sua dinâmica e faz das capacidades avaliativas, necessárias à objetivação das práticas linguageiras, um objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, constitui uma proposta para a produção/avaliação de textos interessante para os nove anos do Ensino Fundamental.

**Referências**

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos*: passo a passo do processo de implantação. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos C. *Práticas em sala de aula de línguas*: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes, 2012 [no prelo].

\_\_\_\_\_\_\_\_. Avaliação formativa, atividades de objetivação e aprendizagem de línguas. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 2336-2341. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>

\_\_\_\_\_\_\_\_. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, nº 6, v. 2, 2006, p. 59-77.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; TOULOU, Simon. *Production écrite et difficultés d’apprentissage*. Genève: Université de Genève/FPSE, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, n° 92, oct-déc. 1993, p. 23-37.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Caderno nº 5.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 97-107.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista à revista Nova Escola sobre avaliação da aprendizagem. Publicada em nov. 2001. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em 22/05/2008.

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 - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAS, Maurice. Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. *Repères*, Paris, n° 4 (nouvelle série), 1991. p. 23-34.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o Ensino/Aprendizagem de Português Língua Materna*. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.109-135.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l´école*. Paris: ESF, 1997.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques, 1992.

1. Essa ampliação é uma determinação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ministério da Educação (MEC) - Secretaria de Educação Básica (SEB) - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) - Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). [↑](#footnote-ref-2)
3. Princípios essenciais da avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CEB Nº 4/2008). [↑](#footnote-ref-3)
4. Optamos por esta apelação, em vez da mais conhecida “Língua Portuguesa”, uma vez que permite especificar a língua considerada, bem como o status que essa língua assume para os aprendentes. Estabelece-se deste modo uma distinção entre as situações, cada vez mais analisadas na academia, de ensino/aprendizagem do Português como Língua Não Materna, em referência ao Português Língua Segunda (como é para determinadas populações indígenas ou fronteiriças e para a comunidade de surdos brasileiros) e ao Português Língua Estrangeira. [↑](#footnote-ref-4)
5. Esses são apenas alguns exemplos de operações relacionadas à produção textual que, segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 24-28), podem ser agrupadas em cinco grandes categorias: contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, planejamento ou organização do texto em partes, textualização e, finalmente, regulação do escrito. [↑](#footnote-ref-5)
6. <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>> [↑](#footnote-ref-6)
7. Para uma descrição mais detalhada dos tipos de projetos e das características da sequência didática genebrina, ver Cunha (2012). [↑](#footnote-ref-7)
8. Para a discussão do modelo didático, ver Machado e Cristovão (2006). [↑](#footnote-ref-8)
9. Tradução nossa. [↑](#footnote-ref-9)
10. Por não acreditarmos que a efetivação de uma avaliação realmente formativa dependa apenas de uma mudança terminológica, usamos aqui indistintamente as expressões que aparecem nos textos do MEC (“avaliação inclusiva” e “avaliação formativa reguladora”) ou simplesmente “avaliação formativa”. Existe, na literatura, um sem número de expressões que procuram caracterizar um modelo de avaliação formativa que se afaste do modelo inicial, de base behaviorista. Como já expusemos em Cunha (2006, p. 63), as críticas a esse modelo “[...] suscitaram numerosas reformulações da proposta formativa, todas elas cunhadas em uma nova denominação: da avaliação formadora (Nunziati, 1990) à avaliação participativa (Diligenti, 2003), passando pela avaliação emancipatória (Saul, 1986; Belém, 2002), mediadora (Hoffman, 1993), qualitativa (Demo, 1996), dialógica (Romão, 1998), democrática (Batalloso, 2003), autêntica (Condemarín & Medina, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora, praticamente todos os qualificativos focalizando esta ou aquela virtude da nova proposta aparecem na literatura da área. Diante desse quadro, o conceito de ‘avaliação formativa’ pode ser encarado como uma verdadeira noção, abrangendo todas essas qualidades esperadas de uma avaliação que participaria plenamente do processo de ensino/aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para a regulação desse processo, para a modificação das relações de poder na sala de aula e para a conseqüente emancipação dos sujeitos neles envolvidos”. [↑](#footnote-ref-10)
11. Esta distinção, já bastante divulgada, consta do nome do grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq, que coordenamos: "Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas" (AVAL). As investigações empreendidas pelos membros do grupo partilham o principal propósito de entender de que forma práticas de avaliação e práticas de ensino-aprendizagem se inter-relacionam na área de línguas maternas e não maternas. [↑](#footnote-ref-11)
12. A respeito da avaliação somativa em sequências didáticas, ver: SILVA, Denise Prado da. *A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e a escrita em português*. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. [↑](#footnote-ref-12)
13. Obs.: Cada objetivo foi identificado com uma letra que não consta do texto original, a fim de facilitar a referenciação neste texto. [↑](#footnote-ref-13)
14. A esse respeito, ver Melo (2009) que analisa diferentes propostas formativas abrigadas sob outras denominações. [↑](#footnote-ref-14)
15. Como afirma Perrenoud (1997, p. 11), “A construção de competências é [...] inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos no momento adequado, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. [...] Os esquemas constroem-se em função de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturadoras, treinamento quanto tanto mais eficiente se for associado a uma postura reflexiva”. Ver também Cunha (2008). [↑](#footnote-ref-15)
16. "[...] os conhecimentos declarativos correspondem essencialmente a conhecimentos teóricos [...] conhecimento de fatos, regras, leis, princípios [...]. É de se notar que os conhecimentos declarativos são fundamentalmente mais estáticos do que dinâmicos e que, para permitir a ação, devem ser traduzidos em [...] conhecimentos procedimentais ou condicionais” (TARDIF, 1992, p. 48). [↑](#footnote-ref-16)
17. Alguns autores estabelecem uma distinção entre esses dois termos. Os pesquisadores da Universidade de Genebra geralmente preferem falar em capacidades linguageiras, por considerar que o singular atrelado ao uso da expressão “competência comunicativa”, por exemplo, apaga a complexidade do que permite aos seres humanos de interagir usando a linguagem. Preferimos ignorar essa discussão, no momento, usando indistintamente competências ou capacidades, sempre no plural. [↑](#footnote-ref-17)
18. Segundo Tardif (1993, p. 51), a validade ecológica pode ser definida "como o grau de semelhança entre as condições nas quais se encontram os alunos em uma situação de avaliação e as que existem fora da sala de aula e da instituição escolar". [↑](#footnote-ref-18)