

<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21594>

Avaliação diagnóstica em propostas de sequência didática elaboradas por professores de português em formação inicial

*Diagnostic evaluation in
proposals of didactic sequence
elaborated by teachers of
portuguese in initial formation*

Marcos Ferreira BARBOSA (UFPA)
marcosppgl@gmail.com

Myriam Crestian CUNHA (UFPA)
mycunha@ufpa.br

Recebido em: 30 de jan. de 2019.
Aceito em: 09 de jun. de 2019.

BARBOSA, Marcos Ferreira; CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação diagnóstica em propostas de sequência didática elaboradas por professores de português em formação inicial. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 453-472, maio-ago/2019.

Resumo: Este trabalho é um recorte de um estudo mais amplo relativo à formação inicial de professores de Português como língua materna, no que diz respeito à didatização dos gêneros textuais por meio do procedimento Sequência Didática. No presente texto, tratamos da integração da avaliação formativa ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, com foco na importância da avaliação diagnóstica em prol da regulação da ação docente no ensino da produção textual e da autorregulação da aprendizagem por parte dos aprendentes. Para tal, procedemos a uma pesquisa documental, selecionando nove propostas de Sequência Didática (SD) elaboradas por alunos de licenciatura em Letras-Português, buscando evidenciar a apropriação, por parte deles, da perspectiva formativa que o procedimento SD propõe. Nosso trabalho apoia-se nas reflexões teóricas de Fernandes (2005, 2007, 2008), Bakhtin (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Sequência Didática. Avaliação Diagnóstica.

Abstract: This work is a cut of a broader study concerning the initial formation of teachers of Portuguese mother tongue, with regard to the didactization of textual genres through the procedure “Didactic Sequence”. Here, we deal with the integration of formative evaluation in the teaching-learning of languages, focusing the importance of the diagnostic evaluation for the regulation of the teaching action in the teaching of textual production and in the learning process. To do this, we proceeded to a documentary research, selecting nine proposals of Didactic Sequence (SD) elaborated by undergraduate students in Letters (Portuguese), seeking to highlight the appropriation, on their part, of the formative perspective that the SD procedure proposes. Our work is based on the theoretical reflections of Fernandes (2005, 2007, 2008), Bakhtin (1997) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010).

Keywords: Formative Assessment. Didactic Sequence. Diagnostic Assessment.

Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa em que investigamos o modo como o caráter formativo da avaliação, no procedimento Sequência Didática, tinha sido interpretado por professores de Português como língua materna em formação inicial em dois cursos de licenciatura em uma universidade pública (BARBOSA, 2018). Tratava-se de analisar propostas de SD elaboradas por esses professores em formação como trabalho final da disciplina “Oficina de Didatização de Gêneros Textuais”, que integra a matriz curricular dos cursos mencionados. Nosso objetivo, na presente reflexão, é examinar o espaço reservado à avaliação diagnóstica nas referidas propostas de SD.

Em vista disso, antes de apresentarmos nossa análise, discutimos os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa e sua inserção no campo do ensino-aprendizagem da língua materna e no ensino da produção escrita. Abordamos, de forma breve, teorizações relativas aos gêneros textuais e ao seu potencial para promover um ensino de produção textual que leve em conta a língua em uso, ou seja, os parâmetros da situação comunicativa de cada ação de linguagem. Apresentamos ainda o procedimento Sequência Didática (SD), elaborado por pesquisadores de didática das línguas da Universidade de Genebra, com vistas a auxiliar professores no ensino de produção textual com base em gêneros textuais. Finalmente, tratamos da integração da avaliação formativa ao procedimento SD, com especial atenção para a produção inicial como objeto propício a uma avaliação diagnóstica, a qual permite um duplo movimento: a) a regulação do ensino, por parte do professor que planeja a SD e precisa adaptar o ensino às capacidades de linguagem dos seus alunos; b) a regulação da aprendizagem, de forma individual e/ou colaborativa, por parte dos aprendentes da língua que precisam apropriar-se de novos recursos linguístico-discursivos.

Avaliação formativa e diagnose de capacidades prévias

Hoje, ninguém mais discute a importância da avaliação como processo didático fundamental quando se pensa na aprendizagem escolar. Entende-se que a avaliação somativa (a que se realiza somente ao final de um período de estudos e tem como principal finalidade a validação da aprendizagem por meio de notas e/ou de certificação) não pode ser descartada, uma vez que cumpre uma função social e institucional indispensável; contudo, não se pode mais ignorar a necessidade de se adotar efetivamente uma avaliação formativa no contexto da aprendizagem escolar.

Fernandes (2007) afirma que para muitos estudiosos – como Allal (1986), Earl (2003), Harlen e James (1997), Torrance e Prior (2001) – a avaliação, para favorecer a aprendizagem, não deve acontecer apenas em momentos finais, mas deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, assim como deve ter o foco não apenas nos resultados, mas no próprio processo. Além disso, precisa ser compartilhada entre o professor e os aprendentes, de modo que estes últimos se tornem responsáveis por acompanhar o seu próprio percurso de aprendizagem, perceber os obstáculos e refletir sobre como podem superá-los. Nessa perspectiva, a avaliação perde o seu caráter de instrumento de poder nas mãos do professor, passando a ser um suporte a uma aprendizagem significativa.

Fernandes (2008) aponta como principais tradições teóricas da avaliação formativa a escola francófona e a escola anglófona. A primeira tem grande influência da psicologia de base cognitivista, focalizando “nos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e em modelos de ensino e de aprendizagem que procuram enquadrar sistemicamente as situações” (FERNANDES, 2008, p. 352); a segunda, embasada nas teorias socioculturais, percebe a avaliação formativa como “um processo eminentemente pedagógico muito orientado e controlado pelos professores, destinado a orientar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo o feedback seja um conceito central” (FERNANDES, 2008, p. 353).

A avaliação formativa efetiva-se por meio de alguns processos que dão sentido à recolha de informações, tais como a autoavaliação, a coavaliação, a regulação e a autorregulação, conforme as etapas indispensáveis apresentadas por Allal (1986, p. 178):

1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

A realização de uma avaliação diagnóstica durante o período de desenvolvimento de novas capacidades permite ao professor regular seu ensino. Tal regulação envolve traçar um novo horizonte de atividades, estabelecendo uma dinâmica de trabalho fundamentada nas reais capacidades do grupo de aprendentes. Além disso, uma diagnose inicial permite notar as diferenças de nível de aprendizagem entre os aprendentes, possibilitando o planejamento de formas de aproveitar suas diferenças individuais.

Mas, para que os processos de regulação se transformem em autorregulação e correção¹, é preciso que o diagnóstico inicial seja compartilhado entre docente e aprendentes, como destaca Carvalho (2013). Transforma-se assim em um meio propício para que “sejam identificados os ‘ancoradouros’ para [...] novas aprendizagens, ficando claro para ambos o ponto de partida” (CARVALHO, 2013, p. 32). Do mesmo modo, o autor enfatiza o valor da avaliação diagnóstica para o aperfeiçoamento de todo o processo de ensino-aprendizagem:

É esta concepção de diagnóstico que justifica a sua inclusão nas práticas de avaliação formativa, ou seja, nos procedimentos que recorrem à coleta de dados para regular o processo, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, de acordo com Sacristán (1998). O fundamental, neste caso, é que a avaliação diagnóstica seja vista como uma indicação a partir da qual aluno e professor, em conjunto, consigam progresso na aprendizagem (CARVALHO, 2013, p. 32).

É inquestionável a contribuição que o construto da avaliação formativa tem oferecido ao ensino-aprendizagem escolar como um todo, contudo, essa contribuição só se efetiva na medida em que passa a ser integrada, de modo específico, ao trabalho com as diferentes disciplinas, tal como preconiza Fernandes (2005, p. 10):

¹ A regulação do ensino, além de servir ao ajuste da ação docente às características e necessidades do grupo com o qual está trabalhando, visa levar os aprendentes a tomarem consciência de seus próprios modos de aprender e a assumir responsabilidade por seu próprio progresso. Este processo é conhecido como autorregulação (ver SIMÃO; FRISSON, 2013). Nesse contexto, a correção envolve a aprendizagem em parceria, na qual os sujeitos observam os modos de aprender de seus pares e os auxiliam na definição e no controle da execução de estratégias para alcançar objetivos de aprendizagem (ROLIM, 2014).

Os programas de formação na área da avaliação das aprendizagens deverão, sempre que possível, ser contextualizados no ensino das diferentes disciplinas. Desta forma poderão utilizar-se estratégias de avaliação que integrem o ensino e a avaliação e que respondam às necessidades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo. Nestas condições, é desejável que qualquer formação em avaliação integre equipas de formadores especialistas em desenvolvimento curricular, em avaliação e nas didáticas das diferentes disciplinas.

Desse modo, quanto às características específicas da avaliação escolar em língua materna, algumas questões-chave precisam ser esclarecidas: Como promover a regulação do ensino e a aprendizagem autónoma nos domínios específicos da língua materna? Que aspectos da língua podem ser ensinados, aprendidos e avaliados quando se trata de desenvolver capacidades discursivas? Que instrumentos são favoráveis a uma avaliação eficaz desses aspectos na produção textual? Vemos que as questões aventadas envolvem necessariamente concepções referentes à própria língua e ao seu ensino e a sua aprendizagem, portanto, entendemos que as práticas avaliativas são indissociáveis das práticas pedagógicas em língua/linguagem (CUNHA, 1998).

Examinaremos agora a Sequência Didática como procedimento didático voltado tanto para o desenvolvimento de capacidades discursivo-textuais quanto para o de capacidades formativas (no sentido da avaliação formativa).

O procedimento SD e seu caráter formativo

Segundo Bakhtin (1997), quando nos expressamos por meio da oralidade ou da escrita, escolhemos estrutura, conteúdos e estilo textual adequados à situação de comunicação. Essa envolve os interlocutores e seus papéis, o local social, o suporte e a intenção. Dessa forma, de acordo com o campo de utilização da língua, são produzidos enunciados que possuem relativa estabilidade, os quais constituem os gêneros textuais. Assim, ao ouvirmos ou lermos um texto, relacionamos sua estrutura, seu estilo e seu conteúdo a um campo de produção determinado, identificando, de imediato, que se trata de um poema, de uma notícia, de um bate-papo entre amigos, de um artigo científico, de uma palestra etc.

No ensino de língua materna, o trabalho com gêneros textuais possibilita a percepção do aspecto social da linguagem e, com isso, influencia na construção de textos como objetos empíricos que cumprem determinada função. Assim, uma vez que o professor escolhe um gênero para se tornar objeto de aprendizagem, precisa perceber como esse circula socialmente, quais as suas características discursivas mais marcantes, que elementos enunciativos predominam, que marcas linguísticas são mais comuns, assim como que aspectos são potencialmente ensináveis e quais devem ser privilegiados como objetivos para um determinado grupo de aprendentes.

A sistematização desses elementos, com a finalidade de estabelecer uma base para a construção de atividades de ensino-aprendizagem, foi proposta pelo grupo de Genebra e denominada de “Modelo Didático do Gênero” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006), que serve de base para a delimitação dos possíveis objetos de ensino numa Sequência Didática (SD) em torno de um gênero específico.

Na obra “Gêneros orais e escritos na escola”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) descrevem os pressupostos da SD bem como os procedimentos para sua elaboração, sendo o seu percurso representado pela figura 1 a seguir.

Figura 1 – Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 83)

A *apresentação da situação* é o ponto de partida, o momento em que é estabelecida a ação de linguagem a ser realizada com vistas ao alcance de um objetivo fixado; nela, os aprendentes são convidados a engajar-se num projeto de classe² para o qual devem ter claramente determinado: a) o gênero que será trabalhado (carta do leitor, conto,

² Na perspectiva de uma ação socialmente significativa, no eixo do uso, a produção final não é um fim em si, mas um meio para a realização daquela ação. A produção de uma coletânea de contos, de uma peça de teatro ou de um artigo inscreve-se num projeto maior, mas também justifica uma sequência de ensino em que será ampliado o domínio dos recursos linguísticos, objetos de aprendizagem, e em que serão proporcionadas diversas atividades de análise linguística.

carta de reclamação, receita culinária, seminário etc.); b) o que se espera alcançar por meio da produção textual (convencer alguém a tomar certa decisão, entreter um determinado público, apresentar um conteúdo específico, contestar de modo contundente uma ideia...); c) o papel social que os aprendentes precisarão assumir (leitor de uma revista, escritor de contos, membro de uma comunidade, ouvinte de um seminário e outros); d) os interlocutores a quem será dirigida a produção (nesse aspecto, entra em jogo o reconhecimento dos papéis sociais que os indivíduos ocuparão ao receber o texto): autoridade governamental, editor de uma revista, público-leitor em geral etc.; e) a forma pela qual a produção será veiculada (publicação impressa, vídeo, apresentação *in loco* etc.); quem participará e o modo de participação na produção (individualmente, em grupos, apenas parte da turma, todos ao mesmo tempo, organizados sequencialmente etc.).

No esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a *produção inicial* ocorre logo após a apresentação da situação, sendo aquele momento decorrente deste. Essa produção inicial, versão preliminar do texto a ser produzido ao final da SD, possibilita ao professor ter uma noção bastante clara da representação da situação de comunicação que os aprendentes têm em mente, ou seja, o docente poderá observar se eles já conseguem perceber as características da ação discursiva, tais como o lugar social do texto, o papel social deles enquanto enunciadores, as possibilidades dadas pelo suporte no qual o texto será veiculado, o papel social do interlocutor e outras. Em outras palavras, o estado efetivo das capacidades de ação, bem como das capacidades discursivas e das linguístico-discursivas deverá ser avaliado pelo docente, tendo em vista o planejamento do trabalho que acontecerá no decorrer dos módulos subsequentes.

Os *módulos* são os momentos em que as marcas linguísticas mais típicas do gênero são transformadas em objeto de ensino e trabalhadas de modo específico. Neles, os aprendentes são instrumentalizados para superar os principais problemas evidenciados em sua primeira produção e para se apropriar de novos recursos, mediante reflexão sobre os efeitos de sentido criados pelas escolhas semânticas ou sintáticas. Nos módulos, são planejadas atividades que deem ênfase às capacidades discursivas (tipos de discurso com suas características linguísticas) e linguístico-discursivas (elementos de coesão, modalizações etc.) necessárias à produção do texto, de modo a focar nos problemas de linguagem mais comuns na turma, os quais conferem maior obstáculo à construção de um texto adequado do gênero.

Conclui-se a SD com a *produção final*, ocasião em que será elaborado o produto resultante de todo o trabalho realizado no decorrer do projeto. Essa última produção, que materializa as competências desenvolvidas ao longo dos módulos, é o momento propício à realização de uma avaliação somativa.

Os idealizadores da SD alertam que, para que o procedimento seja utilizado com todo o seu potencial, o professor deve lançar mão de suas “possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 92), nos diversos momentos de sua realização.

Nesse tocante, a primeira produção textual tem o papel fundamental de evidenciar quais aspectos relacionados ao gênero os aprendentes já dominam e quais precisam ser aperfeiçoados, pois

a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 86-87).

É o momento, portanto, de focalizar elementos significativos para os aprendentes, bem como lançar mão de modos de condução do trabalho adequados a suas formas de aprender.

Esse trabalho inicial é pensado, então, para constituir-se como efetiva realização de uma avaliação diagnóstica (categoria essencial nos princípios da avaliação formativa, como vimos), de modo a integrar todos os participantes do ato educativo na análise do que já se sabe fazer e do que é preciso aprender e aprender a fazer. De fato, contrariamente à visão mais normativa do ensino da língua portuguesa, pouco se trata de “saber sobre” características do gênero em pauta, e sim muito mais de saber fazer (saber selecionar e sintetizar informações relevantes, saber apresentar uma personagem, saber indicar a cronologia de ações, saber hierarquizar argumentos etc.).

Diagnosticar, para o professor, significa poder eleger objetivos de aprendizagem apropriados ao domínio efetivo do gênero pelos alunos e escolher objetos de ensino condizentes com esses objetivos mediante atividades adequadas. Para os aprendentes, diagnosticar significa criar uma clareza metacognitiva em relação a seu próprio domínio e a suas limitações, na ação languageira requerida, de modo a construir meios de superá-las e de se apropriar de novos recursos linguístico-discursivos. Essa construção passa por atividades de análise (análise dos textos

apresentados como exemplares do gênero em pauta; análise dos textos produzidos pelos pares, de seus acertos ou limitações; finalmente, análise de suas próprias produções) e atividades de reescrita com base nas soluções identificadas. Cunha (2014, p. 123) destaca a importância do texto inicial no contexto da avaliação formativa:

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 a sua produção e para uma sensibilização coletiva dos alunos no tocante às características do texto esperado.

Diagnosticar, em suma, significa construir e exercitar capacidades de avaliação e de regulação, praticadas coletiva e colaborativamente, como caminho para o desenvolvimento de capacidades autoavaliativas e autorregulatórias indispensáveis à elaboração do texto final.

Metodologia

Em função de nossa intenção de analisar a apropriação do procedimento Sequência Didática e de seu caráter formativo, por professores em formação inicial, optamos por realizar uma pesquisa documental exploratória, de abordagem qualitativa, envolvendo produtos dessa formação. Trata-se de propostas de SD elaboradas por alunos de dois cursos de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, um do *campus* de Belém e outro do *campus* de Abaetetuba. Neste último *campus*, as SD foram construídas no nono semestre de formação e, no de Belém, no quinto semestre. Ressalta-se que as SD não foram aplicadas naquele momento.

Nossa opção pela pesquisa documental justifica-se pelo fato de considerarmos que as propostas de SD em tela constituem documentos que materializam concepções a respeito da língua/linguagem, de seu ensino, de sua aprendizagem e de sua avaliação. Registramos, ainda, que tal procedimento de pesquisa nos permite abarcar um número e uma diversidade maior de participantes, o que não ocorreria num estudo de caso, por exemplo. De fato, após estabelecer contato com as professoras formadoras e os alunos, tivemos acesso a vinte e três trabalhos elaborados entre os anos de 2014 e 2017.

Para selecionar os trabalhos que efetivamente se tornariam objeto de análise, adotamos sucessivamente os seguintes critérios:

- SD que envolvessem produção textual escrita (excluindo-se os gêneros orais e/ou multimodais como seminário, HQ, charge...);
- SD que envolvessem gêneros pertencentes ao agrupamento de gêneros mais representado nas SD (no caso, o do narrar), usando-se a tipologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 102).

Assim sendo, definimos como *corpus* de nossa investigação, nove propostas de SD elaboradas por professores em formação. No quadro 1, apresentamos a caracterização das propostas de SD analisadas, no que concerne à produção inicial.

Quadro 1 – SD analisadas

Codificação ³	Gênero a ser trabalhado	Local onde foi elaborado	Nº de autores	Nível de ensino a que se destina	Problema de comunicação / Projeto de classe	Nomenclatura e ordenação dos diferentes momentos
SD1-CTE	Conto de terror	Belém	3	Não informado	Exposição de contos de terror para a própria turma (contação de histórias).	Apresentação da situação - produção inicial - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - produção final
SD2-CFC	Conto de ficção científica	Belém	2	7º ano do Ensino Fundamental	Não há. Na última aula da SD, é anunciada a exposição da produção no mural literário da escola.	Aula 1 - aula 2 (apresentação da situação) - aula 3 - aula 4 e aula 5 (produção inicial) - aula 6 (módulos) - produção final
SD3-CAM	Conto de amor	Belém	3	9º ano do Ensino Fundamental	Não ocorre. Na última aula da SD, os alunos são avisados de que todos participarão de uma roda de leitura, onde irão ler suas produções para os colegas.	- Apresentação da situação - produção inicial - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - produção final
SD4-FAB	Fábula	Abaetetuba	2	Não informado	Publicação de fábulas em um livro.	1º momento não nomeado - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - módulo 4 - módulo 5
SD5-CMA	Conto Maravilhoso	Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	Disponibilização de textos do gênero “conto maravilhoso” na biblioteca da escola.	Apresentação - módulo 1 - módulo 2 - módulo 3 - módulo 4 - módulo 5 - produção inicial - produção final

³ Para facilitar a referência das SD, cada uma foi numerada aleatoriamente e associada a uma abreviação relativa ao gênero nela trabalhada (CTE: conto de terror; CFC: conto de ficção científica; e assim por diante, como consta do quadro).

SD6-LAM	Lenda Amazônica	Abaetetuba	3	9º ano do Ensino Fundamental	Não ocorre. Mas em um momento posterior, surge o objetivo “organizar uma exposição com o tema: O gênero lenda”.	Apresentação - módulo 1 - produção inicial ⁴ - módulo 2 - módulo 3 - produção final
SD7-LEN	Lenda	Abaetetuba	1	6º ano do Ensino Fundamental	Produção de um livro de fábulas para a biblioteca da escola para alunos do mesmo ano.	Apresentação - oficina 1 - oficina 2 - oficina 3 - módulo/oficina 4 ⁵ - módulo/oficina 5 - oficina 6
SD8-FAB	Fábula	Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	Produção de um livro de fábulas para a biblioteca da escola.	Apresentação da situação - módulo 1 - produção inicial - módulo 2 - módulo 3 - módulo 4 - produção final
SD9-FAB	Fábula	Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	Exposição de fábulas em uma feira literária da escola e produção de um livro de fábulas para a biblioteca da escola.	1º momento não nomeado - módulo I - módulo II - módulo III - produção inicial - módulo IV - módulo V - produção final

Fonte: elaborado por Barbosa (2018, p. 82)⁴⁵

⁴ Apesar de constar nessa SD um momento denominado “produção inicial”, nele não há uma proposta de atividade de produção de um primeiro texto do gênero em estudo. Transcrevemos, a seguir, o conteúdo presente no momento chamado “produção inicial” da SD6-LAM: “O gênero lenda promove a interação dos alunos com o mundo lendário, com seres maravilhosos e encantadores que vive no imaginário popular, contribuindo para os conhecimentos educacionais no ensino fundamental. Assim, verificando e possibilitando a partir da utilização de sequências didáticas a formação de leitores e produtores de textos, colaborando para prática social do aluno”. Diante disso, consideramos que, na SD6-LAM, não foi efetivamente planejada a “produção inicial”.

⁵ Nessa SD, a elaboração do primeiro texto do gênero em estudo é a única atividade planejada para o módulo/oficina⁴. Desse modo, em nossa análise, consideramos que esse momento constitui a “produção inicial”.

Análise de dados

Como exposto anteriormente, a primeira produção constitui o momento privilegiado para uma avaliação diagnóstica, porém foi diversamente interpretada nas propostas dos professores em formação.

No quadro 1 acima, podemos observar que, em dois dos trabalhos (SD4-FAB e SD6-LAM), não foi prevista uma primeira produção do texto e, em outros cinco trabalhos (SD2-CFC, SD5-CMA, SD7-LEN, SD8-FAB e SD9-FAB), a primeira produção foi programada para acontecer somente após a realização de um ou mais módulos.

Diante disso, é forçoso lembrar que a sucessão dos momentos da SD (apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final) não é arbitrária, mas é justificada pela própria perspectiva teórico-metodológica do procedimento que é a seguinte: a) partir de uma ação complexa e pautada em parâmetros situacionais bem claros; b) isolar determinados elementos constitutivos dessa complexidade que passam a ser objetos de trabalho específico; c) reintegrar esses elementos no todo complexo constituído pela produção final. Alterações introduzidas nesse percurso contrariam esse movimento do complexo para o simples com volta ao complexo. Não dão chance ao aluno de manifestar as capacidades que já desenvolveu na perspectiva da ação complexa, nem ao professor de perceber quais capacidades são essas.

A não realização de uma primeira produção (como ocorre nas SD4-FAB e SD6-LAM) ou seu deslocamento para depois de um ou mais módulos (como ocorre na SD2-CFC) prejudica a exploração do caráter formativo do procedimento SD, tão necessário à apropriação de novos recursos. Sem produção inicial – momento que viabiliza a articulação de processos formativos de avaliação e regulação – deixam de se criar as condições para que a coavaliação e a autoavaliação, bem como a autorregulação façam sentido.

Apresentamos, no quadro 2, um apanhado de como a produção do primeiro texto é proposta em cada um dos trabalhos⁶.

⁶ Optamos por não editar os textos extraídos das propostas de SD analisadas. Desse modo, as eventuais inadequações ortográficas, gramaticais e demais problemas de escrita contidos nos excertos aqui expostos são provenientes das propostas originais.

Quadro 2 – Produção inicial nas propostas de SD

SD	Atividade
SD1-CTE	<p>1) Agora é a sua vez! Escreva um conto de terror a partir do tema de um dos contos de terror que foram apresentados em sala de aula. Use sua criatividade! Você pode adaptar o tema e inclusive usar aspectos regionais ou fatos atuais para criar o seu conto de terror, como um conto de nome “O Carro Preto”, etc. O conto de terror que você escreverá será exposto à turma futuramente em forma de contação de histórias.</p> <p>Dicas de escrita do conto: 1ª dica: escolha adaptada do tema. 2ª dica: seleção dos participantes da trama e do narrador. 3ª dica: situar onde ocorre a história (em uma cidade, palácio, casa, escola?). 4ª dica: escrever o conto de terror.</p>
SD2-CFC	<p>Até agora você estudou os elementos e características de um conto de Ficção Científica. Agora é a sua vez!!!! Produza o seu próprio conto de Ficção Científica. Você PODERÁ utilizar um dos temas abaixo: NÃO ESQUEÇA O TÍTULO!!!!!!</p> <p>Meu amigo robô O Disco Voador Os estranhos habitantes Uma Guerra Espacial</p>
SD3-CAM	<p>Após a leitura dos contos de amor e dos exercícios realizados, você já deve ter observado que os contos da temática amor são utilizados para entreter, fazer rir ou chorar e apresentar versões das diferentes formas de vivenciar o sentimento amor de modo em que o interlocutor consiga se identificar com a personagem apresentada. Individualmente, crie seu próprio conto de amor, demonstre sua visão sobre esse sentimento.</p>
SD4-FAB	Não ocorre
SD5-CMA	<p>Será feita uma exposição sobre as principais características dos Contos Maravilhosos lidos e estudados em sala e fora dela.</p> <p>Com base nessas apresentações e nas questões discutidas no decorrer das aulas, os adolescentes criarão seu próprio “Conto Maravilhoso”.</p> <p>No dia da entrega do Conto, o professor distribuirá para toda a turma as narrativas criadas por eles, de forma aleatória. Assim, cada estudante irá ler o texto do colega e os outros alunos irão observar como se deu a construção do enredo: Situação inicial, e final da personagem principal, e qual o elemento maravilhoso criado por cada um, como ele atuou, sem deixar de lado a reflexão.</p>
SD6-LAM	Não ocorre
SD7-LEN	<p>Os alunos irão criar uma lenda de acordo com tudo o que já foi ensinado, para ser e logo após farei a leitura para que possa ser feita as adaptações necessárias se houver necessidade.</p>
SD8-FAB	<p>Após os estudantes conhecerem um pouco sobre o gênero fábula, e lerem alguns exemplares do mesmo. Será necessário na produção inicial, dividir a turma em grupos de até cinco integrantes, e sortear temas referentes as fábulas lidas anteriormente, assim os alunos irão produzir coletivamente uma fábula de acordo com um dos temas do sorteio.</p>
SD9-FAB	<p>Apresentar aos alunos uma proposta de produção de fábula com os seguintes animais: Gato e Cachorro. Relembrar os mesmos das características da fábula como, por exemplo: título, diálogo, moral, lugar, tempo, personalidade dos animais. Esse processo será realizado sobre orientação do professor.</p>

Fonte: elaborado por Barbosa (2018, p. 100-101)

As informações contidas nas propostas não indicam quanto tempo será destinado à elaboração do primeiro texto, nem se será destinado mais de um momento a essa atividade (apenas a SD2-CFC informa que a produção inicial ocupará as aulas 4 e 5). Entendemos que a produção de um texto, principalmente os pertencentes a determinados gêneros, pode ocupar um tempo relativamente longo, contudo, a produção inicial não se limita ao ato de escrever: também é um momento favorável para um trabalho aprofundado em torno da primeira produção – com leitura, avaliação, registro de pontos problemáticos, que são pontapés iniciais para a elaboração de critérios para um bom texto do gênero em estudo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87), ao tratarem da produção inicial como o “primeiro lugar de aprendizagem”, destacam o seguinte:

Este efeito [primeiro lugar de aprendizagem] pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; re-escuta da gravação do(s) aluno(s) que produziram o texto oral etc.

A ausência de informações referentes a essas atividades nas propostas de SD analisadas permite-nos elaborar a hipótese de que esse aspecto do trabalho não é valorizado pelos professores em formação.

Outra questão a ser enfatizada é que essa produção pode ser entendida como um ensaio do texto final, que será o que realmente cumprirá o projeto de comunicação. Apesar de, na SD1-CTE, ser previsto que o conto de terror produzido seria, futuramente, apresentado de forma oral para a turma, essa atividade não é levada em conta em nenhum dos momentos subsequentes da SD.

A atividade de produção inicial da SD3-CAM, por sua vez, parece constituir um fim em si mesma, já que não tem um interlocutor definido e não desemboca em qualquer trabalho de análise por parte do professor e dos aprendentes. Desta forma, deixa de ser usada para uma diagnose dos problemas de linguagem relacionados ao gênero.

Somente nas propostas SD1-CTE e SD3-CAM, é prevista a elaboração de um texto inicial como momento subsequente à apresentação da situação. Contudo, em nenhum destes dois casos, há evidências de qualquer trabalho sobre as primeiras produções: não estão previstas uma avaliação pelo professor, nem uma autoavaliação pelos próprios produtores e nem, tampouco, uma avaliação pelos pares.

Esvazia-se, assim, o principal propósito do diagnóstico: “Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 87).

Na produção inicial da SD5 (conforme excerto abaixo), temos uma atividade que envolve avaliação mútua, ou seja, os aprendentes têm a tarefa de avaliar as produções textuais de seus pares. Esse é um processo formativo bastante apropriado para levar os aprendentes a assumirem novas posturas em sala de aula, pois concede-lhes o papel de sujeitos ativos na aprendizagem da classe como um todo, tendo em vista que, por meio dele, contribuem para o aperfeiçoamento da aprendizagem uns dos outros.

SD5-CMA (apresentação da situação)

“No dia da entrega do Conto, o professor distribuirá para toda a turma as narrativas criadas por eles, de forma aleatória. Assim, cada estudante irá ler o texto do colega e os outros alunos irão observar como se deu a construção do enredo: Situação inicial, e final da personagem principal, e qual o elemento maravilhoso criado por cada um, como ele atuou, sem deixar de lado a reflexão”.
--

É interessante notar, nessa tarefa, que a avaliação mútua não ocorrerá ao acaso, uma vez que são definidos parâmetros que servirão de base para a apreciação dos textos: a) a definição de uma situação inicial e final da personagem principal, b) a ocorrência do elemento maravilhoso e o modo como se manifesta e c) a reflexão moral que o texto veicula. Esses elementos referem-se tanto à construção do enredo de um texto de ficção – nos quais predomina a tipologia do narrar – quanto a marcas mais específicas do gênero em estudo, o conto maravilhoso. Desta forma, serão focalizadas as capacidades discursivas, ou seja, as que se relacionam diretamente à estrutura ou à configuração mais geral de um texto típico desse gênero.

Ocorre, nessa atividade da SD5, um certo nível de apropriação da articulação da avaliação formativa ao procedimento SD. No entanto, é necessário destacar duas questões que consideramos problemáticas no contexto em que tal atividade é proposta:

- o procedimento avaliativo terá como objeto o primeiro texto produzido pelos aprendentes, sendo que a produção inicial ocorrerá somente após já terem sido realizados cinco módulos

e consta como a última atividade que antecede a produção final. Isso impossibilita que informações recolhidas possam ser utilizadas para o planejamento de atividades que visem sanar possíveis problemas de linguagem identificados.

– não é possível afirmarmos que, numa eventual execução dessa SD, os critérios de avaliação seriam apresentados de forma muito genérica, como evidenciado no trabalho. Contudo, se assim ocorresse, dificultaria demasiadamente a tarefa dos aprendentes de apontar se os elementos requeridos foram ou não contemplados no texto e, se foram, se isso se deu de modo satisfatório.

Outro ponto a destacar é o “indício” de avaliação diagnóstica com vistas a um processo de regulação no ensino-aprendizagem da escrita na produção inicial da SD7-LEN, como se lê no excerto abaixo. De fato, no trabalho, há o registro de que o professor lerá textos produzidos pelos aprendentes, não com objetivo de simplesmente apontar erros ou atribuir nota, mas de verificar a possível presença de problemas de uso da linguagem, para que, desse modo, possam ser feitos ajustes.

SD7-LEN (Produção inicial)
“Os alunos irão criar uma lenda de acordo com tudo o que já foi ensinado, para ser e logo após farei a leitura para que possam ser feita as adaptações necessárias se houver necessidade”.

A regulação envolve uma ação intencional por parte do professor de observar, em meio às atividades, a apropriação de saberes pelos aprendentes. Tal ação tem em vista a constatação do modo como os aprendentes interpretaram as tarefas e das formas como lidam com os problemas a serem resolvidos. Abre-se, desse modo, a possibilidade de alterar formas de trabalho e materiais didáticos, a fim de que a aprendizagem possa ser mais bem desenvolvida pelo máximo possível de aprendentes. Nessa perspectiva, a noção de regulação interativa é muito importante, visto que envolve a análise do modo como o aprendente lida com a tarefa e que estratégias mobiliza. Esses dados são imprescindíveis para entender qual a origem das dificuldades que ele encontra e para ajudá-lo a superá-las.

Conclusão

No presente trabalho, tratamos do valor da avaliação formativa enquanto processo potencializador do ensino-aprendizagem de produção textual. Nesse contexto, refletimos sobre a apropriação do procedimento Sequência Didática e de seu caráter formativo, por professores de Português em formação inicial, focalizando especificamente o modo como foi planejada a produção inicial e a avaliação diagnóstica em propostas de SD elaboradas no decorrer de uma disciplina curricular.

Nossas análises dos nove trabalhos produzidos em duas turmas diferentes evidenciaram profundas dificuldades na interpretação da SD enquanto procedimento que se propõe a integrar a avaliação formativa às atividades voltadas ao domínio de um gênero textual. Tais dificuldades manifestam-se claramente nas características de todas as propostas: a primeira produção não está prevista em dois trabalhos; em cinco trabalhos, a primeira produção está planejada para ocorrer somente após a realização de módulos; nos dois únicos trabalhos em que a primeira produção sucede a apresentação da situação, há um esvaziamento de seu propósito de servir a uma avaliação diagnóstica das capacidades prévias dos aprendentes na perspectiva da regulação da sequência do ensino. A nosso ver, é muito importante que as atividades avaliativas sejam cuidadosamente planejadas, ou seja, o professor precisa prever os momentos e as formas específicas da recolha de informações, do registro e da análise destas e do modo como tudo isso será aproveitado para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem.

Reconhecemos que a análise de produtos (propostas de SD) impõe certos limites a nossa pesquisa, uma vez que a análise do processo de ensino e aprendizagem que culminou nos documentos finais possibilitaria abordar situações específicas do contexto de formação, as quais podem ter influenciado diretamente na construção das propostas de SD. Entendemos que estudos de caso com outros professores em formação inicial constitui um horizonte para novas pesquisas envolvendo a temática em estudo. Contudo, nossa intenção foi abranger um número significativo de sujeitos em formação e em cursos diferentes, o que foi possível por meio da pesquisa documental.

Afinal, nossas análises evidenciam o fato de que mudanças no quadro de insucesso na competência de produção de textos na escola básica não ocorrem automaticamente quando se abandona uma perspectiva teórica já “caduca” e se adota uma abordagem mais

moderna e promissora. Ainda é preciso que, além de outros fatores políticos e econômicos, os profissionais do ensino possam apropriar-se devidamente de arsenais teóricos e metodológicos disponíveis integrando efetivamente ensino, aprendizagem e avaliação e adaptá-los ao seu contexto de trabalho.

Referências

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa. Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PÉRRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARBOSA, Marcos Ferreira. **Didatização dos gêneros textuais e avaliação formativa**: uma análise da apropriação do procedimento "Sequência Didática" por professores de português em formação inicial. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. **Avaliação para a aprendizagem**: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação. 2013, 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Mato Grosso, 2013.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. **Moara**, n. 9, p. 105-133, 1998.

_____. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Sandoval Nonato Gomes-Santos. **Moara**, n. 26, p. 15-52, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 81-108.

EARL, Lorna M. **Assessment as learning**: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In: **Futuro Congressos e Eventos** (Ed.), Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, p. 65-78. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5886/1/

Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20Aprendizagens-%20Refletir%2c%20Agir%20e%20Transformar.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens:** uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. Lisboa/Portugal, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5546/1/Vinte%20e%20cinco%20anos%20de%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Para uma avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: principles, policy & practice**. UK: Carfax Publishing, v. 4, n. 3, p. 365-379, nov. 1997.

ROLIM, Ana Luiza de Souza. **Corregulação da Aprendizagem:** efetividade do artefato social em ambiente virtual de aprendizagem. 387f. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISSON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013.

TORRANCE, Harry; PRYOR, John. Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. **British Educational Research Journal**, Volume 27, Issue 5, p. 615-631, 2001.