

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

DÉBORA DE LIMA RIBEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ASPECTOS FORMATIVOS**

JOÃO PESSOA
UFPB
2014

DÉBORA DE LIMA RIBEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ASPECTOS FORMATIVOS**

JOÃO PESSOA
UFPB
2014

DÉBORA DE LIMA RIBEIRO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO
ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ASPECTOS FORMATIVOS**

Trabalho Monográfico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa Teoria Linguística e Métodos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador (a): Profa. Dra. Célia Regina Teixeira

JOÃO PESSOA
UFPB
2014

R484a Ribeiro, Débora de Lima.

Avaliação da aprendizagem e sequência didática no ensino de produção escrita: aspectos formativos / Débora de Lima Ribeiro.- João Pessoa, 2014.

128f. : il.

Orientadora: Célia Regina Teixeira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Sequência didática. 4. Avaliação formativa. 5. Produção escrita. 6. Gêneros textuais.

DÉBORA DE LIMA RIBEIRO

Avaliação da Aprendizagem e Sequência Didática no Ensino de Produção

Escrita: aspectos formativos

Trabalho Monográfico _____ em ____ / ____ /2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Regina Teixeira – PGLE/CCHLA/UFPB

Orientadora

Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento – PGLE/CCHLA/UFPB

Examinador Interno

Profa. Dra. Glória Escarião – UFPB

Examinador Externo

Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves – PGLE/CCHLA/UFPB

Examinador Suplente

Dedico a

Meu pai, Carlos Antônio Ribeiro (*in memoriam*), e a minha mãe, Maria Aparecida de Lima, que sempre acreditaram em mim e me deram apoio incondicional, nos desafios que trilhei em minha vida.

A todos que me apoiaram, e que ao meu lado travaram mais esta batalha. Especialmente, a meu esposo, Danniel Darc, que soube compreender e incentivar todas as minhas decisões.

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal da Paraíba, pelo apoio a pesquisa.

À Professora Doutora Glória Escarião pelas contribuições teóricas e práticas, por aceitar e participar da minha banca com tanta responsabilidade e satisfação.

À Professora Doutora Célia Regina Teixeira que me fez crescer através de sua orientação e prontidão, uma profissional que me fez entender muito mais do que os aspectos formais de execução de um trabalho científico, que me ensinou, por meio de seu amor e dedicação pela educação, o que é ser uma educadora no sentido mais amplo dessa palavra.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Linguística e Ensino, em especial ao Professor Doutor Erivaldo Pereira do Nascimento pelas valiosas contribuições durante sua disciplina.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus, por me receber com carinho e atenção, colaborando para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Thaís Lisângela Martins da Silva Moraes, por contribuir com toda a atenção para o desenvolvimento do meu trabalho.

Às amigas e aos amigos que conquistei durante o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

À amiga Alice Torreão, pelo companheirismo, e por ter partilhado comigo alguns dos momentos mais importantes desta trajetória.

A Deus sobre todas as coisas que é o meu maior orientador, meu mestre de vida e aprendizado diário.

“A avaliação tradicional, a maior parte das vezes, leva ao entorpecimento; de facto, tomada como encerramento de algo, *dispensa* qualquer sequência, e lança ao aluno na maior passividade, na medida em que, deixando subitamente de ser sujeito, ao ser avaliado, torna-se simples objeto de uma sentença exterior a ele, nada mais tendo a esperar do que a indulgência por parte de quem o julga”.

Roland Abrecht (1994)

RESUMO

Ribeiro, D.L. **Avaliação da aprendizagem e sequência didática no ensino de produção escrita:** aspectos formativos. Trabalho Monográfico de Mestrado, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

A prática docente deve buscar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, assim como os profissionais da área devem buscar por um ensino de qualidade. E para tanto é necessário rever constantemente seus modos de ensinar os conteúdos didáticos analisando sua eficiência. Neste sentido, percebemos que as novas estratégias metodológicas de ensino de produção escrita através da utilização de gêneros textuais e a execução de sequências didáticas são ferramentas que podem auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática docente. O correto tratamento das concepções linguísticas e suas influências no ensino, assim como o conhecimento de quais as práticas são mais adequadas para trabalhar os diversos gêneros em sala de aula são muito importantes, mas nem sempre é tarefa fácil fazê-lo, isso porque existem muitas dúvidas. Entretanto, com investimento em formação continuada acerca das concepções e estratégias disponíveis, é possível auxiliar os educadores em seu processo formativo, para que os mesmos possam promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Neste trabalho foi discutida a prática docente e o ensino de produção escrita mediada pelas sequências didáticas e a avaliação formativa, contando com a concepção do interacionismo Sociodiscursivo, no intuito de promover ações que podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos através do trabalho com sequências didáticas, desenvolvidas em módulos que surgem a partir de avaliações feitas anteriormente e durante o processo e que favorecem e norteiam as intervenções necessárias. Além da contextualização teórica, o trabalho apresenta uma análise de conteúdo que visa esclarecer os educadores a respeito do desenvolvimento de estratégias de ensino.

Palavras chave: Sequência didática, avaliação formativa, produção escrita, gêneros textuais.

ABSTRACT

Ribeiro, D.L. **and didactic sequence learning evaluation in teaching writing production:** formative aspects. Monographic work, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

The teaching practice should seek to improve the teaching and learning process as well as the professionals should look for a quality education. And for this it is necessary to constantly review their ways of teaching educational content analyzing their efficiency. In this sense, we realize that new methodological strategies for teaching writing production through the use of textual genres and execution of didactic sequences are tools that can help teachers in developing their teaching practice. The correct treatment of linguistic concepts and their influence on education as well as knowledge of which practices are best suited to work the various genres in the classroom are very important, but it is not always easy to do it, because there are so many doubts. However, with continued investment in about the training concepts and strategies available, it is possible to assist educators in their formative process so that they can make improvements in the teaching and learning process. In this work we discussed the teaching practice and the teaching of writing production mediated by sequences didactic and formative assessment, with the conception of interactionism Sociodiscursivo, in order to promote actions that can contribute to the development of writing skills of students through work with didactic sequences, developed in modules that arise from assessments previously made and during the process, and which facilitate and guide the necessary interventions. Besides the theoretical context, the paper presents a content analysis that aims to enlighten educators about the development of teaching strategies

Keywords: didactic Sequence, formative assessment, written production, text genres.

ROL DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SD	Sequência Didática
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Lista de figuras

Figura 1– Modelo de instrumento (diário de bordo)	46-47
Figura 2 – Planejamento anual	52
Figura 3 – Plano de ensino semanal	53
Figura 4 – Imagens atividade I.....	58
Figura 5 – Imagens atividade II.....	59
Figura 6 – Imagens atividade III	64

Lista de quadros

Quadro 1 – Esquema de Sequência Didática por Dolz e Schneuwly	41
Quadro 2 – Esquema de Sequência Didática sobre a atividade observada número I.....	69
Quadro 3 – Esquema de Sequência Didática sobre a atividade observada número II ...	71
Quadro 4 – Esquema de Sequência Didática sobre a atividade observada número III...	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA	19
1- Um breve histórico da avaliação da aprendizagem.....	20
1.1- A avaliação formativa e seus aspectos	24
1.2- As tendências atuais para avaliar a produção escrita.....	27
1.3- A produção escrita enquanto processo de interação e prática social.....	35
1.4- O uso de sequências didáticas no ensino de diversos gêneros de produção escrita.....	36
1.5- A avaliação como instrumento regulador no desenvolvimento de sequências didáticas	41
CAPÍTULO II: A PESQUISA	44
2- Opções metodológicas	45
2.1- Instrumento.....	46
2.2- Amostra: características, local e participantes da pesquisa.....	47
2.3- Abordagem e tipo da pesquisa	48
2.4- Desenvolvimento e caracterização do local da pesquisa.....	49
2.5- O estudo de caso	50
2.6- Considerações sobre a pesquisa	50
2.7-Apresentação dos dados	51
CAPÍTULO III: SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: ANÁLISES E PROPOSTAS	65
3- Análises da Sequência Didática e do Processo Avaliativo Observado	66
3.1- Conclusões e respostas acerca da pesquisa	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	85
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

A escolha do tema surgiu a partir da observação diária e também da minha experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta escolha está relacionada a minha observação contínua dentro do meu ambiente de trabalho, que é uma instituição de ensino, e às dificuldades enfrentadas por mim e outros colegas professores, ao trabalhar com a o ensino de produções escritas no que se refere às estratégias e aos instrumentos avaliativos. Foi durante minha busca por novas formas de trabalhar as produções escritas, privilegiando os gêneros textuais, que tive contato com as sequências didáticas, e procurei conhecer mais sobre o seu uso no ensino de produções orais e escritas, descobri que sua execução era regulada e recorrentemente transformada através do uso da avaliação formativa. Ao descobrir como as sequências didáticas e a avaliação formativa promoviam o processo de ensino-aprendizagem de produção escrita de maneira efetiva, surgiu uma inquietação sobre o desconhecimento dessa estratégia de ensino por minha parte e pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, colegas de trabalho da Escola Municipal Cônego João de Deus. Resolvi assim, investigar se a professora da turma do 4º ano, período de concretização da linguagem escrita, tinha o conhecimento desta prática e a utilizava em sala de aula.

Assim justifico a escolha do tema, acreditando que com este estudo vamos trazer mais informações sobre o processo avaliativo e o uso de sequência didática no ensino de produção escrita, como também refletir sobre o uso que os professores fazem de suas avaliações no momento de construir uma sequência didática. Este material serve de referência para que possamos juntos: consultar, refletir e reconstruir nossos afazeres docentes.

Este estudo, portanto, traz discussões de problemas relacionados ao emprego da avaliação formativa na construção de sequências didáticas, no ensino de produção escrita, considerando sua relação no contexto sócio histórico. Ao longo do estudo apresentamos uma compreensão de conceitos como produção textual, avaliação da aprendizagem e escrita através do uso de Sequências Didáticas, uma vez que são conceitos importantes para a promoção da aprendizagem e do ensino.

O processo de avaliação de um texto, especialmente no contexto escolar, não deve se orientar unicamente pela identificação de erros, em função de conceitos absolutos (fechados,

sem opção de novos conceitos). Para que os alunos alcancem a compreensão do funcionamento da escrita e o domínio sobre sua prática, é preciso, entre outras medidas, direcionar o processo de avaliação, observando-a enquanto instrumento de desenvolvimento da aprendizagem. Avaliar um texto, na perspectiva que adoto nesta pesquisa, significa considerar que as dificuldades e os problemas encontrados durante minha experiência profissional e a pesquisa desenvolvida e aqui relatada, servem de subsídios para o aperfeiçoamento das sequências utilizadas, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento da prática docente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos (Brasil, 1998), é através do diagnóstico das capacidades dos alunos que identificamos a metodologia de ensino mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas, e é em função disso que as atividades sobre as formas discursivas e linguísticas do texto devem ser elaboradas.

Ao observar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), indagamos: Como os professores avaliam as produções escritas dos alunos e se o fazem de maneira formativa? Como escolhem as atividades que serão utilizadas para a realização dos módulos da sequência didática?

Com estes questionamentos que foram apontados a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, é que foi proposto este estudo, na perspectiva de observar a prática da sala de aula e com base nos dados levantados e uma análise cuidadosa, respondê-los.

Neste contexto, o problema de estudo que fundamenta esta pesquisa é como ocorre, na prática, o uso da avaliação formativa e de sequências didáticas no ensino das produções escritas na turma do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus, situada no município de João Pessoa-PB, que atende ao ensino fundamental e é uma escola de funcionamento integral, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEDEC). O que favoreceu a escolha dessa escola foi o fato de ser funcionários da mesma e conhecer o compromisso dos professores e corpo técnico e administrativo da escola com o desenvolvimento da educação e a valorização do aspecto sócio-histórico, dos alunos.

Após a escolha do local onde seria realizada a pesquisa, decidi que a primeira observação seria verificar se a professora se apoava em sequências didáticas e aspectos formativos da avaliação para o ensino de produção escrita, já que motivada pela minha

experiência profissional, na prática em sala de aula e nas falas de colegas de trabalho de turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, observei que há muitas dúvidas no momento de ensinar e avaliar as produções escritas dos alunos e, principalmente, em utilizar a avaliação enquanto instrumento no desenvolvimento de atividades adequadas às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, os momentos de ensino e aprendizagem demandam ações avaliativas e, dependendo de como ocorrem essas ações, é possível caracterizar quais as atividades que os professores devem desenvolver a fim de melhorar a habilidade de escrita de seus alunos.

Assim, este estudo tem por **objetivo verificar se a professora ao ensinar produção escrita utiliza sequências didáticas empregando a avaliação formativa, sem deixar de lado sua relação com o contexto sócio-histórico atual**. Para isso, destacamos o papel da avaliação da aprendizagem no processo educacional, partindo de uma perspectiva histórica, que durante muitos anos enfatizou os aspectos quantitativos, bem como a existência de uma dicotomia no que se refere ao conceito de certo e errado para uma **concepção** que trata a avaliação como um instrumento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza a forma dialógica da mediação pedagógica e favorece o uso das sequências didáticas.

O conceito de **concepção** nesta pesquisa se baseia na filosofia, neste sentido concepção remete para o ato de elaborar conceitos, tal ato começa com o entendimento da essência de um objeto e acaba com a elaboração de um conceito, que muitas vezes contribui para a formação de teorias.

Neste estudo, portanto, considera-se que o processo avaliativo de uma produção escrita, principalmente no que se refere ao contexto escolar, não deve se pautar unicamente na identificação do erro, mas sim no fazer e refazer constante, levando os alunos a compreensão da escrita e o desenvolvimento de habilidades discursivas e linguísticas. Além disso, seu foco é no aspecto formativo da avaliação que deve ser utilizada como instrumento para elaboração e reelaboração da prática, o que é fundamental para o desenvolvimento das sequências didáticas.

Portanto, nessa perspectiva, a avaliação ocorre durante o processo de formação com o desenvolvimento de estratégias e intervenções que promovam o aprendizado e o conhecimento por parte de alunos e professores das dificuldades apresentadas durante o processo de produção escrita e não somente sirva para classificá-los ou corrigir lhes os erros ortográficos e gramaticais.

Para indicar como ocorrem às práticas avaliativas da produção escrita, no contexto da sala de aula e o uso das sequências didáticas, levando em consideração a prática do professor, foram levantados os seguintes questionamentos que esperamos responder ao longo do estudo:

- a) O professor conhece e desenvolve a sequência didática no ensino de diversos gêneros?
- b) Faz uso do instrumento avaliativo para a construção e reformulação da sequência didática?
- c) Consegue intervir e elaborar novas atividades para resolver os problemas e dificuldades dos alunos que foram observados na avaliação?

O resultado da pesquisa e das propostas elaboradas estão expostos na presente Monografia, com a seguinte organização:

O Capítulo 1 trará uma discussão teórica acerca da produção escrita e sua avaliação dentro do contexto educacional, retratando-a numa perspectiva histórica, trazendo um panorama da avaliação da aprendizagem. Em seguida, as tendências atuais para avaliar as produções escritas e, por fim, as sequências didáticas e o uso da avaliação como instrumento para o desenvolvimento delas. Em relação à avaliação dialogamos com autores como Hoffman 2003 e 2008, Luckesi 2011, Abrechet 1994, Esteban 2003 entre outros. Para tratar de outros tópicos como Interacionismo Sócio Discursivo e trabalho com gêneros (textuais e/ou discursivos) utilizamos autores como Marchusci 1997 e 2011, Bakhtin 2011, além de Dolz, Noverraz e Schneuwly 2001, sobre Sequências Didáticas.

No Capítulo 2, caracterizamos a pesquisa através das concepções de Ludke e André e apresentamos informações recolhidas com observação contínua em sala de aula, através do registro das observações no diário de bordo e a análise do planejamento anual e o plano de aula semanal da professora observada, além de atividades realizadas pelos alunos. Para compor o registro, foram observadas como e em qual momento eram efetuadas as avaliações por parte da professora e se ela fez uso das sequências didáticas. A pesquisa se dará na modalidade de estudo de caso e o tratamento desses dados será feito através da análise de conteúdo, partindo das informações recolhidas durante a pesquisa de campo, ou seja, no acompanhamento da sala de aula e a prática do professor no ato de avaliar a produção escrita dos seus alunos, essas informações serão anotadas em um diário de bordo e confrontadas com o planejamento do professor (anual e semanal) além de atividades realizadas pelos alunos.

Será dispensada atenção especial para as sequências didáticas desenvolvidas, analisando se o professor após identificar os problemas linguísticos e discursivos utiliza as informações para propor novas intervenções com novos conteúdos, metodologias e objetivos, com o intuito de propiciar a aprendizagem e o domínio do gênero por parte do aluno, desenvolvendo assim uma avaliação formativa.

No capítulo 3, apresentamos uma análise acerca do que foi observado durante todo o processo de pesquisa, refletindo sobre as teorias apresentadas e utilizadas para a fundamentação teórica, podendo chegar assim a conclusões sobre o problema de estudo, assim como atender ao objetivo geral da pesquisa que é **verificar se a professora ao ensinar produção escrita utiliza sequências didáticas empregando a avaliação formativa, sem deixar de lado sua relação com o contexto sócio histórico atual** e propondo, concomitantemente, alternativas para uma melhor utilização da avaliação formativa e desenvolvimento das sequências didáticas.

O presente trabalho se encerra com as Considerações Finais, nas quais, são sintetizadas as constatações feitas ao longo do estudo e as contribuições sobre a avaliação formativa e das sequências didáticas para a melhoria da prática do professor no ensino de produção escrita no ensino fundamental.

CAPITULO I

AVALIAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA

[...] sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non*¹ para o ensino, pois 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. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001)

¹ Sine qua non significa "sem o qual não pode ser", e é uma expressão que vem do latim. (in: <http://www.significados.com.br/sine-qua-non/>)

1-Um breve histórico da avaliação da aprendizagem

Nas últimas décadas, apesar de seguir modelos construídos há séculos, a avaliação da aprendizagem vem sendo discutida com intensidade por diversos autores e estudiosos da área, como também por profissionais e estudantes, envolvidos no sistema educacional. Devido ao fracasso escolar, assunto que é recorrente na nossa sociedade e se tornou uma realidade cada vez mais palpável no cenário educacional, as concepções educativas que estão pautando a nossa prática vem sendo palco de pesquisas, debates e reformulações. Isso de fato tem uma importância gigantesca, para o crescimento dos estudos acerca da avaliação no processo de aprendizagem, visto que ela é peça fundamental neste processo e está se renovando e sendo repensada de forma efetiva.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem é algo recente, porém a nossa história de exames escolares que ainda hoje está presente nas práticas de salas de aulas foi sistematizado há tempos e pautado na pedagogia católica do ensino jesuítico e protestante dos séculos XVI e XVII, com o *Ratio Studiorum*, publicada em 1599 e a *Didática Magna* publicada em 1632 e 1657, pelo bispo protestante John Amós Comênio.

No *Ratio Studiorum*, os jesuítas sugeriam normas para o processo avaliativo e uma modalidade denominada “exames” que imprimia à avaliação um aspecto normativo, que orientavam os estudos das escolas, que, por sua vez, eram rígidos em relação aos procedimentos a serem seguidos no ensino e visavam à eficiência.

De acordo Luckesi (2005, p. 40), o ensino jesuítico tinha uma preocupação especial com o rito de provas e exames: “Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente”. O autor, ao citar a palavra vitupério, retrata como os exames ou provas colocavam o aluno em situação de exposição, utilizando atos de punições e censuras na divulgação dos resultados, proporcionando situações constrangedoras e ofensivas.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2011), começou a ser divulgada e estudada após 1930, por intermédio de Ralph Tyler, quando ele debatia sobre o cuidado que o professor deveria ter com a aprendizagem de seus alunos, considerando o alto índice de reprovação existente na época. No Brasil, a avaliação da aprendizagem trilhou seu caminho

com a influência da produção norte americana de Tyler com uma defasagem de mais de uma década. Esse modelo foi proporcionado através do trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos, bem como as influências advindas dos acordos internacionais.

O termo “avaliação da aprendizagem” foi utilizado por Ralph Tyler, nos anos 1930, com o interesse de conceituar o diagnóstico prático da aprendizagem dos educandos com o interesse de tornar mais eficiente seus resultados na escola. Para Luckesi (2011), houve também o interesse de mostrar aos professores os cuidados necessários que se deve ter com a aprendizagem dos seus alunos. Com o passar dos tempos, passou a ser uma proposta avaliativa, compreendida e estudada como aferição do aproveitamento escolar, provocando grandes e permanentes equívocos entre as ações de avaliar e examinar.

Com o início do movimento da Escola Novista², movimento de renovação do ensino, muito forte principalmente na Europa, na América e no Brasil, durante a primeira metade do século XX, o ensino passou a ser mais humanista e o aluno se tornou ponto de destaque. Nesse contexto a avaliação apareceu como forma de auxiliar o crescimento cognitivo e social do aluno. Conforme citou Lourenço Filho (1950, p. 133), ao falar sobre uma escola em Chicago: “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade”.

E na década de 1950, Tyler fortalece o foco na aprendizagem comportamental, pois traz uma abordagem na qual as avaliações deveriam sistematizar os objetivos a serem atingidos pelos educandos, mostrando uma preocupação com os programas de ensino e a construção de comportamentos eficientes. Sobre esta avaliação proposta por Tyler, Luckesi (2011, p. 28) fala: “[...] significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador precisava fazer para que o educando efetivamente aprendesse”. Sintetizando, Teixeira (2006) aponta que Tyler defendeu a avaliação respaldada no espaço educativo assumindo o controle no planejamento, baseado

² No Brasil, as ideias da Escola Novista foram iniciadas no ano de 1882 com Rui Barbosa (1849-1923). Durante o século XX, vários educadores se destacaram, principalmente com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu no ano de 1932. Podemos mencionar alguns deles como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), que foram nomes importantes da pedagogia brasileira.

no desenvolvimento do processo industrial, já que essa concepção entende que a ideia de avaliação e currículo é uma forma de controle de produto, assim como acontece na indústria.

No período Tecnicista³, marcado pelo desenvolvimento da tecnologia e com a utilização de recursos audiovisuais na educação, vivenciou-se a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, surgindo a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo de sociedade. Por volta da década de 1970, com o interesse de formar educandos para suprir as necessidades da indústria, surge no Brasil o “Tecnicismo Pedagógico”.

Esse modelo, de acordo com Teixeira (2006, p. 27), é visto também no processo avaliativo, [...] “nos estudos de Tyler (1969 e 1975), que considera a avaliação essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino”. Neste período tecnicista da educação houve, paralelamente, o aparecimento de abordagens da avaliação da aprendizagem escolar, de forma crítica que demonstrava uma preocupação em relação às práticas avaliativas, deixando de lado o aspecto tecnicista, o qual a educação estava vivendo.

No Brasil, começou a se falar em avaliação da aprendizagem somente no fim da década de 60 (século XX), o que representa um atraso de quase 40 anos, mas, enfim, iniciamos uma nova fase na educação e na avaliação. Sobre este atraso vivenciado pela Educação Brasileira, Luckesi (2005, p. 29) nos fala que apesar de já se falar em avaliação da aprendizagem, o conceito de exames escolares ainda nos acompanhou por muito tempo, sendo ainda utilizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e só foi substituído na Lei n.5.692 de 1971, pelo termo “aferição do aproveitamento escolar”, e enfim com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 o termo “avaliação da aprendizagem” foi utilizado em documento oficial.

O avanço da avaliação da aprendizagem, apesar de ter sofrido um grande atraso no Brasil, começou a passar por fortes discussões e publicações a partir da década de 1990 e

³ Tecnicismo “a escola liberal tecnicista que atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais”. In: file:///C:/Users/debor_000/Downloads/20378-84829-1-PB.pdf

culminou em 1996 com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Sobre a atual legislação, Luckesi (2011, p. 29) diz que “[...] conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar ainda está bastante longe de consegui-la”.

Com isso, pode-se perceber que o processo avaliativo, assim como o processo educativo, está se modificando e tenta se inserir no contexto histórico vigente, de acordo com as necessidades da sociedade atual, mas, de fato, ainda não conseguiu alcançar seu intento. As práticas nas escolas demonstram claramente os aspectos inquietantes do contexto escolar e as necessidades de se pensar a avaliação como parte e não como fim do processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da história da educação moderna e ao longo da prática educativa, a avaliação através de exames e provas foi se tornando um “vício”, criada pelo ser humano para atender a sua necessidade de constatar, “provar” o conhecimento adquirido com a educação. Entretanto ressaltamos que a cultura avaliativa não se fez de uma hora para outra, há toda uma construção histórica, uma rede de significados que a tecem de acordo com a nossa realidade, construindo significados para a prática social e o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula.

Os modelos de avaliação citados representam características nítidas que fazem parte do processo avaliativo desenvolvido nas escolas brasileiras nas últimas décadas, mas é preciso atentar para o fato de que novos parâmetros para a avaliação vêm sugerindo, uma nova postura frente a discussões sobre o fazer pedagógico e o uso da avaliação da aprendizagem como forma de desenvolver alternativas metodológicas adequadas ao ensino.

Levando em consideração esses aspectos, desconsiderados por teóricos mais tradicionalistas, destacamos o que afirma Teixeira (2006):

Questões aparentemente deixadas de lado pelos teóricos tradicionais são abordadas com muita propriedade pelos críticos, ressaltando-se algumas: as questões relacionadas ao caráter formativo do acesso ao conhecimento elaborado, viabilizando com a avaliação um elemento desencadeador de uma maior emancipação para os envolvidos nesse processo avaliativo; uma crítica às questões ideológicas que permeiam as práticas autoritárias de um sistema educativo que concebe os alunos enquanto reprodutores do conhecimento acumulado; a questão política que proporciona elementos reais de intervenção no universo educativo. (TEIXEIRA, 2006, p.35).

Nessa conjuntura, abordar o aspecto formativo da avaliação da aprendizagem é colocar o aluno como principal responsável pela sua própria aprendizagem, voltando para

uma perspectiva qualitativa. Neste sentido Abrechet, diz:

A expressão avaliação *formativa*, vem de G. Landsheere (1979) e “frisa bem que a avaliação, antes de mais, faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os ‘erros’ ser considerados como momentos na resolução de um problema (de um modo mais geral, como momentos do processo de aprendizagem), e não como fraquezas passíveis de repreensão ou como manifestações ‘patológicas’”. (ABRECHET, 1994, p.33)

Dessa forma, a avaliação formativa torna-se mais uma ferramenta na busca de auxílio às dificuldades dos alunos, uma forma de descobrir trabalhar e desenvolver suas habilidades, deixando de lado a concepção de que a avaliação deve apenas constatar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao final de um período ou fase do processo de aprendizagem.

1.1- A avaliação formativa e seus aspectos

A definição avaliação formativa foi colocada por Michel Scriven, em 1967 (Allal, 1986). Neste sentido, Vianna (2000) esclarece que Scriven dividiu e conceituou a avaliação formativa e somativa, definindo a avaliação formativa como a que acontece de forma contínua, durante todo o processo de ensino aprendizagem, com o objetivo de permitir e definir intervenções necessárias durante esse processo. Sobre a avaliação somativa, o autor define como aquela que ocorre apenas na forma de verificação final dos resultados obtidos, permitindo atribuir-lhe valor e mérito.

De acordo com Allal 1986, em 1971, Bloom, Hastings e Madaus utilizaram a expressão avaliação formativa, e a trouxeram para o âmbito da avaliação da aprendizagem. Para esses teóricos, a maior parte dos estudantes consegue aprender se lhes forem dadas as condições adequadas. Assim, eles apresentaram uma proposta de avaliação voltada para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 9) dizem que o propósito central do processo avaliativo é descrever e influenciar a mudança. Neste sentido, a avaliação formativa tem sua aplicação durante todo o desenvolvimento de uma unidade didática e permite: “[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada.” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 67). Oferecendo, assim, informações sobre o desenvolvimento do aluno e oferecendo possibilidades de uma ação pedagógica durante uma determinada etapa de ensino.

Sendo assim, “a aplicação frequente de testes de avaliação formativa regula a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado.” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 60).

De acordo com esse contexto a avaliação formativa assume então “[...] um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem [...]” (SANTOS, 2007, p. 3), trazendo ao professor subsídios necessários para o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas e consistentes que possam promover melhorias na aprendizagem dos alunos. Sendo assim o “[...] maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem.” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 142).

Apesar de apresentar função e conceitos diferenciados, a avaliação formativa não vai à contramão das demais modalidades avaliativas como a diagnóstica e a somativa. Ela, na verdade, propõe meios de integrá-las e utilizá-las em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem, já que comprehende que cada uma delas pode ser usada de maneira a contribuir para o levantamento de informações que possibilitará ao professor rever seu planejamento e propor ações de intervenção durante todo o processo de construção de competências acerca de determinado conteúdo.

Sobre conceito de avaliação formativa, Santos afirma: “[...] não se limita à observação, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica (regulação) sobre o ensino e/ou aprendizagem, e destina-se a ajudar o aluno, e também o próprio professor [...]” (2007, p. 8).

Assim, é preciso definir a avaliação diagnóstica e somativa, a fim de verificar até onde elas podem se aproximar e contribuir para o desenvolvimento de uma prática avaliativa de caráter formativo.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) atribuem à avaliação diagnóstica duas funções diferentes: o propósito de colocação, isto é, classificação dos alunos de acordo com o seu nível de domínio prévio para assim separá-los em níveis “[...] no degrau mais adequado da sequência de ensino” Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 103). Em outro olhar, ela serve para “[...] localizar as causas dos sintomas de distúrbios de aprendizagem, de tal forma que, sempre que possível, se possa intervir através de uma ação remediativa, a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução.” Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.98). Com essa função ela se aproxima da avaliação formativa.

Para Hadji (2001), a avaliação que precede a ação de formação, e verifica a situação inicial do aluno, é denominada de prognóstica, já que ele destaca que toda avaliação pode ser diagnóstica, “[...] na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos.” (HADJI, 2001, p. 19).

Conceituando a avaliação somativa, Romão (2001) diz que é um procedimento avaliativo focado na verificação da aprendizagem, com o objetivo de comprovar o rendimento do aluno, a qualidade do que foi aprendido, justificando a aprovação ou reprovação, sem, obrigatoriamente, promover ações que favoreçam a aprendizagem.

Porém, ela é necessária, já que faz a verificação e é o que vai dizer se o aluno está preparado “[...] para o enfrentamento da etapa de estudos seguintes ou, no limite, para o enfrentamento da vida em sociedade, já que ele não vai viver eternamente na escola.” (ROMÃO, 2001, p. 66).

Para tanto, a avaliação somativa precisa ser compreendida e não deixada de lado com a justificativa de que ela é um instrumento arcaico e que não ajuda nem a professores e nem alunos. Neste sentido, Perrenoud (1999, p. 164), diz: “quebrar o termômetro não faz a febre cair e impede medir sua evolução [...]”. Sendo assim, a avaliação somativa ao final de uma etapa do processo de ensino e aprendizagem pode ser importante para professores e instituições obterem informações acerca do desenvolvimento e resultado alcançado por seus alunos, a fim de propor novos objetivos e melhorias, além de propor condições favoráveis para aqueles com maiores necessidades.

Uma abordagem avaliativa formativa não se reduz unicamente àquela que é desenvolvida durante o processo de ensino/aprendizagem, nem outras formas que podem ser utilizadas em outros momentos e até assegurar seu fechamento. Ela é, portanto, uma concepção mais ampla, que integra as várias modalidades, inclusive na teoria sobre as sequências didáticas, os autores destacam o uso da avaliação somativa ao final de todo processo, a fim de trazer informações concretas ao professor e dar uma satisfação ao aluno. Neste sentido Souza (1995), atribui à avaliação:

[...] a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, subsidiando o diagnóstico das dificuldades e problemas que impossibilitam o aluno de apropriar-se do saber proposto e fundamentando as intervenções pedagógicas necessárias à promoção das condições essenciais ao pleno desenvolvimento do educando. (SOUZA, 1995, p. 192).

Portanto avaliar formativamente, é muito mais que a simples verificação da aprendizagem, tira o foco do instrumento e privilegia o processo como um todo, o que contempla início, meio e fim. Consiste na diversificação de procedimentos avaliativos e no acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno e da ação pedagógica do professor, e recorre ao comprometimento dos envolvidos com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

1.2- As tendências para avaliar a produção escrita

A partir dos comentários tecidos neste estudo, em relação às concepções de avaliação da aprendizagem, discutiremos o ato de avaliar a produção escrita e o tratamento dado à escrita na escola, isto é, a avaliação de textos escritos produzidos na escola. De acordo com Bezerra (2010)

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos de século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/disco, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. (BEZERRA, 2010, p. 40).

Nos anos de 1950, a produção escrita nas escolas era realizada tendo como base textos elaborados pelos alunos, a partir de temas livres ou imagens, com o desenvolvimento em 30 linhas. Neste sentido, Cardoso (1999) fala que a concepção tinha como princípio que a linguagem era racional e, portanto, falar bem e pensar bem eram o suficiente para expor suas ideias na forma escrita, pautando-se nos estudos gramaticais.

Para Geraldi (1997, p. 41), a linguagem como expressão do pensamento é uma concepção que remete aos estudos tradicionais e apoia-se na perspectiva de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Sobre essa perspectiva Travaglia (2005) diz:

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. TRAVAGLIA (2005, p. 21).

A partir de 1960, modelos como narração, descrição e dissertação predominaram

nas produções escritas, e, a partir de 1970, começa uma transformação nos conceitos e práticas escolares, pois, neste momento a linguagem deixou de ser vista como pura expressão do pensamento e passou a ser entendida como um instrumento de comunicação. Essa ideia tem como base os estudos da Linguística Estruturalista e os pressupostos teóricos da Teoria da Comunicação ou Teoria da Informação.

Assim, a linguagem como instrumento de comunicação remete-se às teorias elaboradas por Saussure, ou seja, os Estudos Estruturalistas que compreendem a língua como sistema, e têm seu foco na estrutura do sistema linguístico e nas teorias de Jakobson que concebia a língua como código, privilegiando, assim, a abordagem dos elementos da comunicação: emissor, receptor, referente, canal, código e mensagem.

Apesar de apoiar-se em novos princípios teóricos, essa concepção ainda enaltece um ensino e uma prática metodológica com foco gramatical. Sendo assim, o ensino de leitura e escrita ainda centra-se em uma perspectiva de cunho normativo, com foco nas palavras frases e períodos se valendo dos modelos que predominavam na época como narração, descrição e dissertação, conforme sinalizam Bezerra (2001) e Santos *et al* (2006):

Embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola. Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. Além disso, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. (SANTOS *et al*, 2006, 13-14)

É claro que este novo conceito interferiu diretamente na avaliação das produções escritas, uma vez que o intuito dos professores era verificar aspectos gramaticais e a estrutura do texto produzido.

Dentro desta concepção que coloca a linguagem como instrumento de comunicação, Travaglia (1997) fala que a língua era vista como um código, com o intuito de passar a mensagem, ou informação, do emissor para o receptor. Desta maneira, a língua se torna código, e para escrever é preciso aprender a combinar esses códigos, o que resulta em frases e textos. Sendo assim, para avaliar as produções escritas priorizavam-se as estruturas e o uso correto da língua.

Na segunda concepção, que apresenta a linguagem como instrumento de comunicação de acordo com Geraldi (1997), a língua é vista como um conjunto de signos que

são combinados de acordo com regras, próprias do sistema linguístico, regras que permitem a quem usa a língua transmitir uma determinada mensagem ao seu receptor, com o qual divide os mesmos signos linguísticos.

Essa nova concepção de língua surge a partir das correntes linguísticas Funcionalismo e Formalismo, que surgiram na primeira metade do séc. XX advindas do estruturalismo de Saussure, como outras diversas influências nas áreas de conhecimento, tais como a pedagogia de Jean Piaget, a antropologia de Lévi-Strauss e a filosofia de Martin Heidegger.

O Formalismo, segundo Dillinger (1991), é referente ao estudo da forma linguística. No formalismo, a língua é vista como um sistema autônomo e seus estudos focam, de forma especial a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe; priorizando as características internas da língua, os fatores que a constituem e as relações entre eles, ou seja, a língua é observada nas relações entre os princípios que orientem sua organização e as suas partes, gerando explicações a partir da própria estrutura.

De acordo com Cunha (2010), o funcionalismo tem a preocupação de estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diversos contextos de comunicação nos quais elas são usadas. A motivação comum é a relação entre linguagem e uso, ou a linguagem no contexto social.

Inicialmente, a principal diferença destacada pelo Funcionalismo é que a língua é analisada no uso, nas situações comunicativas e de acordo com a função que desempenha na frase, e não como estrutura estática e pressuposta e muito menos como uma aquisição inata. Para linguistas funcionalistas, a linguagem é adquirida através do uso, e por isso existe a oposição entre desempenho e competência.

De acordo com Geraldi (1997) e Travaglia (2005), a linguagem é uma forma de interação humana e não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, ou seja, ao falar, o sujeito da enunciação não transmite apenas informações, mas promove ação sobre o seu interlocutor, promovendo vínculos que antes do ato verbal não poderiam ocorrer.

Avanços nas concepções linguísticas e avaliativas surgiram rapidamente, e após essa nova postura de linguagem atrelada ao funcionalismo, por volta de 1975, Mikhail Bakhtin desenvolveu pesquisas, fez publicações (durante os anos de 1895-1975) e trouxe uma nova concepção, a enunciativo-discursiva, onde a linguagem passa a considerar uma relação

interpessoal, ou seja, funciona como uma forma de interação humana, o que coloca aspectos como o contexto de produção textual, as várias situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz como protagonistas.

Durante o desenvolvimento de seus estudos, Bakhtin/Volochinov (2004) criticam duas tendências. O Subjetivismo Idealista que defende a ideia de que a língua é um ato criado individualmente, ou seja, um código ideal que nasce dentro da consciência do indivíduo. Para essa perspectiva, a língua é um produto acabado, apresentado pelos autores, como sendo um depósito inerte. Nesse sentido, se esse indivíduo não domina as regras de criação linguística, significa que ele não pensa.

O Objetivismo Abstrato, segundo Bakhtin/Volochinov (2004), acredita que o centro onde se organizam todos os fatos da língua não está dentro do indivíduo, mas no sistema linguístico. Isso significa que o sujeito recebe da comunidade linguística um sistema já pronto e qualquer mudança, no interior desse sistema, fica fora dos limites de sua consciência individual. As regras fazem parte de um sistema linguístico que é governado por leis específicas, imutáveis e indestrutíveis, independentes das leis ideológicas e devem ser tomadas e assumidas tal como elas são.

Bakhtin/Volochinov (2004) defendem que o signo linguístico, materializado pela enunciação, é também uma manifestação ideológica e social. Com isso eles evidenciam uma nova tendência para percepção dos fatos linguísticos: a língua como fenômeno social de interação verbal. Eles defendem que o centro onde se organiza toda a enunciação situa-se no meio social, que envolve o indivíduo, ou seja, não é interior, mas exterior. Aqui, a enunciação não é vista como um fato individual, mas sim, como um produto da interação verbal. Assim, Bakhtin/Volochinov (2004), concluem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2004, p. 123).

Essa discussão sobre as três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação foram difundidas por vários estudiosos

brasileiros, dentre eles Geraldi (1997) e Travaglia (2005).

E com as pesquisas sócioconstrutivistas, que compartilharam a mesma concepção, tendo o sujeito como centro da aprendizagem, as ideias de Bakhtin ganharam suporte, principalmente por pensadores como Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) que desenvolveram pesquisas e estudos acerca da aprendizagem e também dos fatores psicológicos que interferem no seu desenvolvimento.

Em seguida, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) apresentam em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, uma pesquisa feita com alunos, que mostra que eles constroem hipóteses em relação à escrita e aprendem a reorganizar as informações em sua mente. Os estudos e as concepções desenvolvidas nesta pesquisa foram tão importantes que nortearam diversos outros estudos sobre o ensino de produção escrita e as formas avaliativas.

Esta terceira concepção de linguagem é ainda proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde é definido que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5).

A tendência hoje é que a escrita e sua avaliação em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, seja um exercício diário de construção e reconstrução do aluno, com o suporte do professor, para desenvolver as habilidades de produção escrita, de vários gêneros e com sentido, tornando incontestável a função mediadora do professor.

De acordo com Ruiz (2001), sobre as diferentes formas de correção de redações, o papel de mediação do professor é um ponto determinante para o sucesso do aluno em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. Sendo assim, leituras que buscam o sentido nos textos dos alunos, se mostraram mais eficazes do que as que apenas privilegiaram partes do texto ou questões gramaticais. Neste contexto, Geraldi (1997) colabora, pois defende que:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e como leitores. (GERALDI, 1997, p. 22).

A ideia de que alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros, através do uso de textos, para os quais constroem novos contextos, novas realidades e as multiplicam, propondo-lhes sentido em relação à sociedade, é muito forte entre autores como Ruiz (2001) e

Geraldi (1997) e é base de propostas de ensino e avaliação de produções escritas, produzidas pelos instrumentos governamentais, que definem os parâmetros da educação nacional, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Descritores para o Ensino de Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares. Destacamos que nem sempre é tarefa fácil fazê-lo, para tanto é importante à apropriação de concepções, que contribuam para a formação de métodos efetivos acerca do ato de avaliar.

Em relação à concepção de avaliação que concebe o texto construído pelo aluno, como forma de subsidiar conhecimentos e propor estratégias, Marcuschi & Viana (1997), discutindo sobre a dimensão social da língua e suas implicações para a avaliação, acreditam que a observação cuidadosa dos caminhos escolhidos pelos alunos, na produção de seus textos, pode auxiliar na identificação das dificuldades de sua aprendizagem e promover a problematização das estratégias desenvolvidas pelo professor dentro da sala de aula, abrindo possibilidade de novos conceitos para uma atualização da concepção de linguagem utilizada e das metodologias.

A nova LDB – 9394/96 com a preocupação de normatizar as formas de ensino e minimizar as dificuldades encontradas pelos envolvidos na educação trouxe modificações e avanços para o processo de ensino e aprendizagem como um todo. E no que se refere à avaliação ela promoveu novas posturas e avanços na questão da avaliação da aprendizagem, preocupando-se com a qualidade da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) propõe a construção de uma avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. O texto da Lei que regulamenta a Educação Básica no Brasil traz alguns artigos que permitiram um avanço em relação às formas avaliativas exercidas até então nas escolas.

No Art.13, ela fala sobre as incumbências dos docentes, tais como participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

No Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao citar a organização da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, a LDB define que, nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por Série, o regimento escolar pode admitir formas de

progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Fala também no Art. 24 sobre a verificação do rendimento escolar e que ele observará os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, o aproveitamento de estudos concluídos com êxito e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Sobre as definições feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) podemos dizer que sua proposta foi inovadora e procurou trazer para o processo avaliativo um caráter formativo não evidente até então na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692 de 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) deu origem a outro documento oficial de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são normas obrigatórias para a Educação Básica. Essas normas têm o papel de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e passam por esse processo continuamente, a fim de promover avanços para a educação nacional.

Atualmente, existem diretrizes gerais para cada etapa e modalidade da Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Elas são um conjunto de orientações definidas de acordo com princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica que trazem um embasamento as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Uma grande preocupação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é com a identidade social de todos os envolvidos com o sistema educacional, neste sentido diz:

I- Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1998, p.4-5).

Além das questões sociais ela privilegia as interações sociais, a base do desenvolvimento do interacionismo sóciodiscursivo, concepção na qual se fundamenta o ensino através de sequências didáticas e o uso da avaliação formativa. Neste sentido o documento cita ainda que:

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998, p.5).

Apresentadas as evidências, ele se justifica através de pesquisas e estudos nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Linguística, entre outras Ciências Humanas e Sociais, que indicam a necessidade de considerar-se a relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender.

Essa relação essencial é o fundamental ao ato de educar, concretizado nas relações entre os alunos ou entre alunos e professores. Sendo assim, através das múltiplas linguagens, os diálogos são expressos e refletem diferentes identidades, que através da comunicação é capaz de interagir consigo mesma, e com outras realidades, promovendo percepções, impressões, dúvidas, opiniões e tornando possível entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos presentes na nossa sociedade.

1.3- A produção escrita enquanto processo de interação e prática social

Compreender a linguagem como uma forma de interação social implica em considerá-la um espaço de constituição do sujeito enquanto ser social, respeitando sua identidade histórica. Implica em conceber que o processo de encontro da subjetividade dá-se na e pela linguagem. Essa concepção, por outro lado, coloca o sujeito como elemento ativo na sua própria formação e na relação com a sociedade, sofrendo interferências dos fatores sociais e transformando-os através da linguagem e outros instrumentos culturais.

Face ao reconhecimento de que um texto não é um fenômeno estritamente

linguístico, o processo interativo que se estabelece na construção textual, centra-se na reflexão sobre a relação do texto com o contexto. Neste sentido Koch e Elias citando (BEAUGRANDE, 1997) dizem:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual ocorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH E ELIAS, 2012, p.34).

Neste contexto, o aspecto escrito da linguagem enquanto instrumento de ação é considerado ferramenta de mediação, construída de maneira “Sócio ideológica”, o que a torna sugestionada por posições políticas, na medida em que é redimensionada pelo trabalho com as práticas sociais de linguagem e produção escrita na escola.

O texto escrito representa mais do que a manifestação de habilidades ou domínio linguístico do autor. Ele depende de informações determinadas pelas práticas sociais e culturais nas quais quem escreve está diretamente envolvido. De acordo com Marcuschi (2011), as relações sociais que se estabelecem no mundo contemporâneo são fortemente influenciadas pela escrita, por tal motivo até mesmo os analfabetos desenvolvem algumas práticas de interação com a língua escrita que os proporcionem uma interação social. Nessa discussão, Kleiman (2003, p. 77) colabora quando afirma que é preciso: “[...] compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”.

Desta maneira, a produção de textos escritos é uma prática de linguagem e, portanto, uma prática social. Isso quer dizer que em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para variados interlocutores, com diferentes finalidades, organizados em diversos gêneros, para circularem em inúmeros espaços sociais. Essas interações através da produção escrita aproximam os sujeitos e transformam o meio social, assim como o meio transforma a escrita. Neste sentido, Mikhail Bakhtin (1895-1975) defende uma concepção enunciativo-discursiva, em que a linguagem passa a considerar uma relação interpessoal, ou seja, funciona como uma forma de interação humana, o que coloca aspectos como o contexto de produção textual, as várias situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz como protagonistas na construção da produção escrita.

Escrever um texto é, portanto, uma atividade que jamais é a mesma e que depende

das diferentes circunstâncias em que ocorre, considerando que cada escrita se caracteriza por diferentes condições, que determinam a produção dos discursos, como por exemplo, o lugar do qual se escreve, para quem se escreve e com qual intenção, isso significa que a escrita transforma o meio social e é transformada por ele, simultaneamente.

1.4-O uso de sequências didáticas no ensino dos diversos gêneros de produção escrita

De acordo com Machado (2005), os estudos acerca da produção escrita estão divididos em duas linhas, a primeira representada pelos autores Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, que se propõem à análise docente em sala de aula; e a outra protagonizada por Jean-Paul Bronckart que discorre sobre as formas textuais de ação em situações comunicativas.

Essas duas vertentes se convergem quando falamos de Sequência Didática, que é uma organização das atividades escolares desenvolvida por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michele Noverraz, apoiados nos pressupostos do Interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart. Neste sentido, baseados em Canato (2008, p.48 e 49), podemos citar os estudos realizados por alguns pesquisadores na área de SDs (sequências didáticas) para o ensino de produção escrita. Como Cordeiro e Azevedo (2004), que analisaram produções narrativas de alunos da terceira série (atual 4º ano); Guimarães (2004, 2005 e 2006) que desenvolveu pesquisa de cunho longitudinal, utilizando Sequências Didáticas com alunos do ensino fundamental; e Gonçalves (2007), que investigou como a reescrita feita com o desenvolvimento de Sequências Didáticas e lista de controle podem promover a proficiência em gêneros textuais específicos.

Neste estudo iremos nos fixar nesta linha, representada por Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, pois nela se encontra a proposta da sequência didática, para o trabalho com produção escrita, seguindo a perspectiva de trabalhos com gêneros textuais e emprego da avaliação formativa no seu desenvolvimento.

Mas, antes, é preciso conceituar o trabalho com gêneros em sala de aula, que é uma característica do Interacionismo Sócio Discursivo relevante para a construção de uma sequência didática e que vem sendo muito discutida atualmente.

É importante ao se falar de gênero lembrar, em primeira instância, que autores que compartilham estudos e concepções sobre eles chamam atenção para o caráter mediador e organizador do uso que se faz da linguagem, e o seu reconhecimento nos usos sociais. Neste

sentido Bakhtin (2011, p.262) define os gêneros do discurso: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

A complexidade que existe na atividade linguística que está inserida em nossa sociedade é o fator que determina a forma e a função do texto, seja ele produzido em qualquer um dos diversos gêneros discursivos. O que vemos atualmente é uma crescente utilização dos gêneros no contexto educacional, o que trouxe também considerações, contribuições e estudos de extrema importância para o seu estabelecimento e uso na sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de expressão escrita.

O ensino de produção escrita através do uso de gêneros não é tarefa fácil e exige do professor um conhecimento acerca da sua estrutura, linguagem e contexto de utilização, o que nem sempre existe, já que demanda estudo para sua aplicação, talvez por esse motivo seu uso tenha sido feito muitas vezes de forma inadequada, ou até mesmo rejeitado por determinados profissionais, que não entendem a sua função social e o seu aspecto discursivo e, por isso, não os domina. Neste sentido Bakhtin (2011), afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p.285).

No processo de experimentação e trabalho com os gêneros, o entendimento da sua forma, dos seus aspectos e como isso influencia na maneira que ele é utilizado em situações práticas, leva a um reconhecimento maior de suas particularidades, dando segurança ao processo de produção escrita, o que proporciona um aprendizado mais eficaz, e uma construção real, inserida em um contexto de utilização social.

Em relação ao trabalho com gêneros em sala de aula, CLARK (2003) cita que:

[...] a teoria de gêneros textuais aponta problemas na abordagem processual, mas defende a idéia de que a escrita é um processo recursivo e que ensinar a escrever significa ajudar alunos a desenvolver um processo que trabalha efetivamente para eles mesmos. (CLARK, 2003, apud. CANATO 2008, p.41).

Neste sentido, o trabalho com textos de diferentes gêneros textuais no contexto da

sala de aula consegue ir além do aspecto linguístico, pois explora o seu uso de forma real dentro de determinados contextos. Notadamente, essa forma de ensino ainda não se faz presente de forma satisfatória nas salas de aula, já que muitos profissionais ainda estão presos nas concepções focadas exclusivamente nas regras da língua e no desenvolvimento lexical. Vale ressaltar que há também aqueles que trabalham a língua como uma expressão natural do aluno, sem apresentar-lhe nenhuma informação sobre a escrita ou o seu uso social (CANATO, 2008).

O fato é que a escrita é uma ação de linguagem que deve ser desenvolvida com os alunos através de atividades bem elaboradas e construções contextualizadas, que coloquem ao aluno uma situação real de uso, além de oferecer subsídios necessários para que seu desenvolvimento seja possível.

Apesar de toda essa discussão e estudos voltados para o uso dos gêneros em sala de aula, há autores que têm outra concepção acerca do assunto. Segundo Canato (2008, p.43): “Há, porém, alguns pesquisadores (FREEDMAN, 1995; SAWYER; WATSON, 1987, apud CLARK, 2003) que defendem que gêneros não podem ser ensinados de forma explícita, pois para conhecê-los é necessário haver imersão na comunidade discursiva (FREEDMAN, 1995 Apud CLARK, 2003)”.

A colocação dos autores é pertinente, mas, segundo Canato (2008), o trabalho com a utilização dos gêneros textuais só entrará nesta perspectiva se não houver um planejamento sistemático do trabalho e se o gênero textual não for utilizado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, priorizando-se o contexto. Desse modo, Canato (2008, p.43) afirma que “[...] o espaço para a criatividade pode ser ampliado, pois, a partir do momento em que as características do gênero são conhecidas, o produtor de um texto tem condições de fazer escolhas e subverter suas restrições”.

Os gêneros textuais são vistos como uma maneira de se trabalhar a linguagem em sala de aula, de forma a colaborar na atuação social dos educandos, visto que dá um enfoque contextualizado para a língua, possibilitando que os alunos se incluam em um determinado grupo social (comunidade), não deixando que o ensino de produção oral e escrita fique restrito aos aspectos estruturais e formais do texto.

Para um efetivo trabalho com gêneros textuais, Canato (2008) cita o trabalho sistematizado por sequências didáticas, que se define como um conjunto de atividades que circunda um gênero textual, e tem o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem,

sua compreensão e a comunicação através dele. “Essas capacidades englobam o contexto (capacidade de ação), o modelo discursivo (capacidade discursiva), as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva)”. (CANATO, 2008, p. 44).

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001) dizem que as sequências didáticas são conjuntos de atividades escolares organizadas, de forma sistemática e que circundam um determinado gênero textual oral ou escrito. Sendo assim, sua função é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, promovendo a sua capacidade de escrever ou falar de forma adequada em uma situação de interação verbal. Além disso, as sequências são utilizadas para permitir aos alunos a possibilidade de conhecimento de práticas de linguagem novas e muitas vezes de difícil domínio.

Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001), as sequências didáticas são importantes para desenvolver a habilidade de utilizar corretamente os gêneros na produção de textos na escola, o que deve ser feito sempre promovendo a comunicação real entre os interlocutores, pois, dessa maneira os alunos produzirão textos para interlocutores verdadeiros.

Sendo assim, deve se considerar que o texto deve ser produzido como uma atividade concreta de uso da linguagem que tem a participação de um produtor e um receptor, e se desenvolver de acordo com as condições de sua produção. Além disso, deve contemplar além do ensino da produção a sua compreensão e seus aspectos gramaticais e sociais. Por isso, as sequências didáticas não devem ser utilizadas como um manual a ser seguido de forma rígida, mas, sim, como uma estratégia de ensino que, dependendo da necessidade, pode a todo o momento ser revisada e refeita.

Nesta conjuntura, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001), sua relevância é observada quando a estrutura básica de uma sequência didática contempla a *apresentação da situação*, com a preparação para a produção inicial. É quando os alunos vão construir a representação da situação de comunicação, e da atividade de linguagem a ser executada. É importante definir qual é o problema de comunicação a ser resolvido e se o texto vai ser oral ou escrito. O professor deve indicar qual o gênero será abordado e a quem a produção se dirige, bem como qual forma assumirá a produção e quem participará da produção, também é necessário que o aluno entenda a importância dos conteúdos e saibam com qual deles vão trabalhar. A *produção inicial* pode ser simplificada, ou somente direcionada a um destinatário fictício ou até mesmo a própria turma, entretanto é importante lembrar que a *produção inicial*

tem o papel central de regular as etapas da sequência didática.

Na primeira produção, pode-se fazer um panorama geral, apenas com o intuito de treinar e desenvolver a linguagem própria ao gênero, sem um destino especificado. Após isso, poderão ser feitos outros ajustes, que se julguem necessários, até a produção final.

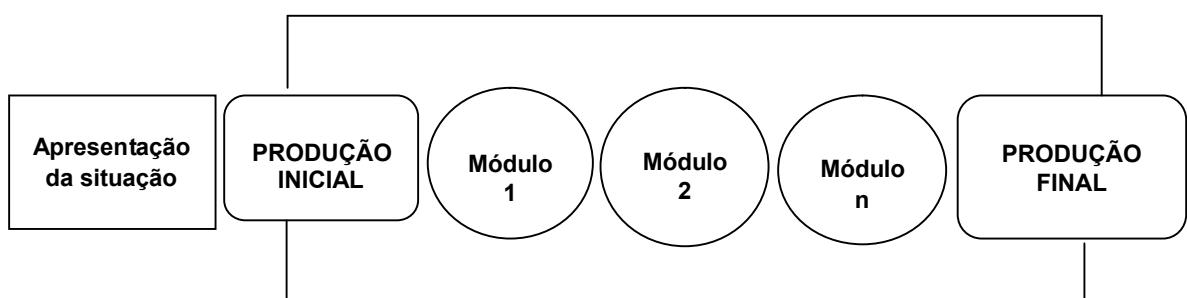
Os *módulos* são utilizados para abordar os problemas que apareçam na primeira produção, indicando aos alunos os meios necessários para que superem suas dificuldades. Os problemas devem ser trabalhados respeitando os diferentes níveis de complexidade de cada um. Utilizando os módulos, os alunos passam a conhecer e a falar sobre o gênero, além de adquirir um vocabulário “linguagem técnica” que se tornará comum ao professor e a sala de aula.

Na *produção final*, o aluno tem a possibilidade de colocar em prática o que aprendeu durante todos os módulos das atividades de produção textual, que resultou em material produzido, avaliado e reconstruído pelo próprio aluno durante todo o processo.

O objetivo das sequências didáticas é aperfeiçoar a prática da escrita e da produção oral, e centra principalmente, na obtenção de procedimentos e prática, mas não é totalmente responsável em levar o aluno ao domínio da língua ou do gênero textual, pois conta também com uma gama de conhecimentos construídos ou adquiridos em outros momentos.

Abaixo apresentamos o esquema com a estrutura básica de uma sequência didática desenvolvida por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001):

Quadro 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001)

A figura apresentada acima mostra como os autores Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001) apresentam a estrutura base de uma sequência didática, contemplando a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos que podem variar de acordo com a necessidade

apresentada pelos alunos, sendo 1,2 ou mais, dependendo do que se definiu após as avaliações formativas realizadas durante a produção inicial, e por último a produção final.

1.5-A avaliação como instrumento regulador no desenvolvimento de sequências didáticas

No uso das sequências didáticas para o ensino de produção escrita na sala de aula, a avaliação tem papel fundamental para o desenvolvimento adequado de uma proposta de trabalho que efetive o domínio do aluno sobre o gênero escrito, considerando que é a avaliação que vai fornecer ao professor subsídios para formular e reformular seus módulos de ensino sempre que necessário, adequando atividades, no intuito de sanar as dificuldades percebidas na escrita do seu aluno.

Para o professor as primeiras produções, ou como chamamos *produção inicial*, oferecerão ao professor a oportunidade de fazer uma avaliação investigativa das atividades produzidas pelo aluno. O professor deve avaliar essa primeira produção, privilegiando o gênero trabalhado em sua totalidade, suas características, forma, função social e conteúdo, e consequentemente, propor um conceito ou até mesmo uma nota inicial, que proporcione aos alunos a oportunidade de fazer uma comparação de seu próprio desenvolvimento durante todo o processo.

É importante ressaltar que, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001), essa primeira produção acerca do gênero não deve colocar o aluno em uma situação de insucesso, considerando que com as informações bem definidas pelo professor na apresentação do problema e do gênero, todos os alunos, mesmo aqueles com mais dificuldades, se tornam capazes de produzir um texto, ainda que não respeite todas as características do gênero abordado. Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001, p.87), sobre as primeiras produções, dizem que elas “[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa”. Com isso o processo avaliativo da produção escrita e o levantamento de problemas e hipóteses, a serem questionadas e trabalhadas no âmbito da sala de aula, precisam ser bem definidos em momentos adequados, ora com intervenções coletivas, ora com individuais, uma vez que o processo avaliativo deve levar em consideração os fatores pessoais da escrita e dos conhecimentos prévios de cada um. A esse respeito Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001)

afirmam:

[...] a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2001, p.87).

Feita a *apresentação da situação* e a *produção inicial* de maneira adequada, é possível avaliar em que ponto está a turma e quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos individualmente, pode-se começar a traçar a sequência dos módulos, com atividades variadas e contextualizadas com a realidade dos alunos.

Colaborando com essa assertiva, Luckesi (2011) aponta-nos que o ato de avaliar, na escola, traz para o professor informações de como está se dando o processo de aprendizagem do aluno de maneira individual, seus progressos e dificuldades, além de indicar o procedimento mais adequado para auxiliá-lo a resolver os impasses encontrados, tal afirmação nos remete ao princípio formativo da avaliação. Ainda segundo Luckesi (2011, p.261; 262), “O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador) nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso o ensino)”.

Portanto, durante o procedimento de realização dos módulos da sequência didática é comum que apareçam novas informações, dúvidas e dificuldades e, para isso, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, visando extrair o máximo possível de informações, para adequar as atividades futuras. Consideramos a avaliação formativa como um momento contínuo, pois de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001), esse tipo de avaliação formativa mostra ao professor onde é preciso intervir e qual caminho o aluno ainda precisa trilhar.

Justificando a utilização da avaliação somativa na *produção final* que se contrapõe ao uso contínuo da avaliação em seu aspecto formativo empregado em todo o processo da sequência didática, Dolz, Schneuwly e Noverraz, dizem:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. [...] a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2001, p.91).

Essa avaliação deve respeitar os processos pelos quais os alunos passaram, os módulos desenvolvidos pelo professor e com isso, possibilitar o desenvolvimento do controle do aluno sobre o seu próprio comportamento enquanto produtor de texto, com capacidade de se avaliar, revisar e reescrever.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001) apontam que a avaliação somativa deve ser realizada apenas na produção final, visto que durante todo o processo de desenvolvimento da sequência didática a avaliação se apresenta com um caráter formativo, devendo assim ser utilizada como uma importante ferramenta para intervenção e reelaboração da própria sequência desenvolvida.

CAPÍTULO II

A PESQUISA

A metodologia, bem como a lógica, se apresentaria, pois, como a *ciéncia dos meios e da forma*, aquela que encaminha e “enforma” o conhecimento possível à ciéncia; e, em boa medida, que dá parâmetros à própria ciéncia em sua tarefa de resolver, metodicamente, *quebra-cabeças* e produzir conhecimento em face de seus paradigmas.

SIQUEIRA (2008)

2- Opções Metodológicas

As noções teórico-metodológicas que estão presentes nessa pesquisa estão embasadas numa linha investigativa denominada de Interacionista, que se diferencia da postura Positivista no tratamento dos dados.

Abordamos o tipo de pesquisa voltado aos estudos qualitativos, escolhendo o estudo de caso como forma de trabalhar os dados que por sua vez serão recolhidos através do instrumento diário de bordo, preenchido durante a observação.

As fundamentações para o desenvolvimento apoiaram-se nas concepções de Moreira (2002), Ludke e André (1986) que desenvolvem estudos sobre o desenvolvimento de pesquisa em educação, com foco nos aspectos qualitativos, com interpretação e desenvolvimento de instrumentos e metodologia que visem à qualidade da pesquisa, e não fatores quantitativos.

Sendo assim, o intuito desta investigação é **verificar se a professora ao ensinar produção escrita utiliza sequências didáticas empregando a avaliação formativa, sem deixar de lado sua relação com o contexto sócio histórico atual**. Observamos atividades de ensino de produção escrita na sala de aula, numa turma de 4.^º ano e o planejamento do professor a fim de identificar elementos que associem a avaliação formativa à melhoria das aprendizagens dos alunos e o auxílio dela para o professor. Além de acompanhar a construção de sequências didática, e analisar possíveis dificuldades do professor em pôr em prática uma avaliação de natureza formativa e utilizá-la como instrumento que favorece a elaboração e reelaboração de sequência didática.

2.1- Instrumentos

Para desenvolver esta pesquisa se tornou fundamental o estudo das relações existentes entre as tarefas e os alunos; o professor; os alunos e os processos utilizados; e os resultados. A pesquisa foi desenvolvida analisando a ação investigativa do professor, verificando se o professor utiliza as sequências didáticas e de que maneira, como ocorre sua interação e intervenção junto aos seus alunos durante a avaliação e se ela (a avaliação) assume um aspecto formativo e regulador no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa é dado um papel especial à descrição e à análise da prática ocorrida na sala de aula, com uma abordagem interpretativa, por ser mais adequado à natureza do

tema, aos objetivos e aos instrumentos de investigação e registros (diário de bordo), planejamento do professor e o olhar do professor sobre a atividade dos alunos.

Para que a pesquisa fosse concretizada, houve a necessidade de assegurar um suporte metodológico adequado ao estudo do problema, para que fornecesse as melhores respostas às questões de investigação que foram: Como os professores avaliam as produções escritas dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero? Como escolhem as atividades, consideradas indispensáveis para a realização da continuidade da sequência? Prevê e elabora intervenções adequadas, a partir de avaliações formativas para sanar as dificuldades encontradas?

Diante disso, foram escolhidos os instrumentos Diário de bordo (instrumento para registrar a observação), uso do planejamento anual e semanal do professor, e atividades feitas pelos alunos (olhar do professor sobre a atividade do aluno). Para melhor entendimento da pesquisa, é preciso esclarecer que o foco, ou seja, o objeto da pesquisa é o professor. A pesquisa foi desenvolvida na modalidade estudo de caso.

Figura 1: Modelo de diário de bordo utilizado:

DIÁRIO DE BORDO	
Pesquisadora:	Débora de Lima Ribeiro
Escola:	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus
Turma observada:	4º ano
Data:	
Tempo de realização:	
Atividade trabalhada:	
Descrição:	
Avaliação feita:	
Intervenção do professor:	

Material utilizado:
Observações adicionais:
Imagen da atividade:

Esse instrumento foi desenvolvido com o intuito de registrar as observações feitas durante a pesquisa, e com isso se apresenta como item fundamental para a análise e tratamento dos dados, verificando que através dele é possível se voltar para aspectos específicos que se deseja analisar. Para tanto houve a preocupação de colocar campos específicos para a avaliação e para a intervenção feita pelo professor, além da preocupação em registrar as atividades executadas através de imagens (figuras ou fotos), que possa fornecer material de comprovação do processo desenvolvido no estudo das sequências em sala de aula, além de mostrar o olhar do professor sobre a atividade do aluno.

Além de utilizar o diário de bordo essa pesquisa contou com o planejamento anual e semanal da professora da turma do 4º ano que foi observada e atividades desenvolvidas pelos alunos durante o processo de observação.

2.2- Amostra: características, local e participantes da pesquisa:

Esta pesquisa tem o ambiente natural da sala de aula de uma turma de 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus, localizada na Avenida Expedicionários, sn, no Município de João Pessoa- PB, bairro Expedicionários. A escola funciona na modalidade de Ensino Fundamental, é subordinada a Prefeitura Municipal de João Pessoa, Secretaria de Educação e Cultura- SEDEC.

A escola mantém 14 turmas, sendo 5 de anos iniciais do ensino fundamental, 5 de anos finais do ensino fundamental e 4 de EJA-Educação de Jovens e Adultos, sendo 10 turmas de funcionamento integral e 4 noturnas. Possui ainda salas de dança, teatro, artes plásticas e de recursos, além de serviços técnicos, tais como: Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Assistente Social Escolar e Psicólogo Escolar.

O Pessoal Administrativo é composto por 1 diretor geral, 3 vice-diretores, todos professores efetivos da Rede Municipal de ensino, eleitos por votação da comunidade escolar e com carga horária não especificada. O corpo docente conta com 5 professores de anos iniciais do ensino fundamental, 12 professores de anos finais do ensino fundamental e de conteúdos específicos e 10 tutores, formados em conteúdos específicos, que trabalham em uma carga horária de 30 horas semanais, sendo 20 horas aulas, 5 horas de planejamento e 5 horas de formação continuada. Ainda tem o pessoal técnico, sendo 8 auxiliares de serviços gerais, 4 inspetores de ensino, 4 profissionais de secretaria, 3 vigilantes e 5 merendeiras, que perfazem uma carga horária de 30 horas semanais.

A escola desenvolve projetos anuais, tais como, Projeto Leitura e Projeto Alimentação Saudável. Os alunos possuem renda familiar baixa e a maioria é inscrita em programas sociais (Bolsa Família). Residentes nas proximidades, vão à escola caminhando e grande parte mora em comunidades carentes e em situação de risco social.

Os alunos e a professora de uma turma de 4º ano são participantes da pesquisa. A fonte direta dos dados vem do envolvimento direto do pesquisador, pois tais dados serão levantados através de observação e registro em diário de bordo, descrevendo a situação observada pela pesquisadora.

A preocupação dessa pesquisadora é com o processo e não com os resultados do produto, portanto a análise dos dados será feita de forma indutiva e a preocupação essencial é com uma abordagem qualitativa, considerando que desta forma é possível ampliar as possibilidades de entender a situação observada no ambiente investigado, provendo assim meios mais eficazes para trabalhar a pesquisa e elaborar relatórios que cheguem às conclusões ou (in) conclusões da pesquisa, além de apresentar proposta de desenvolvimento para as atividades observadas.

2.3- Abordagem e tipo da pesquisa

Segundo os subsídios teóricos de Ludke e André (1986), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação, apresentamos essa pesquisa na modalidade de Estudo de Caso. As autoras dizem sobre o estudo de caso que, [...] “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. (1986, p. 13).

Apoiando-se no fato da pesquisa ser desenvolvida no ambiente escolar e voltada para a contribuição dos resultados aos professores sobre o papel da avaliação e o uso das sequências didáticas no ensino de produção escrita, atividade que atualmente vem ganhando grande destaque no cenário educacional, através de discussões sobre as formas mais eficazes de desenvolvimento, a escolha pela modalidade estudo de caso ao desenvolver a pesquisa foi considerada como a mais adequada para o estudo monográfico exposto.

Tendo como pano de fundo os propósitos descritos anteriormente e a teoria apontada no capítulo I, a opção foi por uma investigação de natureza interpretativa, que apresenta características definidas, como por exemplo, ser realizada no ambiente natural em que se desenvolve; no caso presente, no cenário de sala de aula, em que o investigador é considerado um observador. Os dados foram recolhidos por meio do registro das observações no diário de bordo, das atividades realizadas pelos alunos, do planejamento anual e do plano semanal de ensino, ambos fornecidos pela professora da turma observada e analisados, descrevendo-se, as situações em que eles foram recolhidos.

O nosso objeto de estudo está centrado no processo como um todo, privilegiando início, meio e fim, isto é, na compreensão da ação do professor e na sua prática, quanto ao uso de sequência didática, no ensino de produção escrita, na reflexão, questionamento e problematização de práticas de avaliação formativa no 4.º ano do ensino básico.

Desta forma, essa investigação interpreta fatos, situações e processos encontrados, através da observação da prática do professor no desenvolvimento das atividades de aprendizagem e dos dados relevantes. Foi realizada ao longo de 12 horas/aula em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, com o intuito de analisar e explicar a construção de sequências didáticas e o uso da avaliação formativa no espaço da sala de aula.

2.4-Desenvolvimento e caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no ambiente natural da sala de aula, em que o pesquisador é apenas um observador atento às relações estabelecidas entre professor e alunos e atividades e desenvolvimento. A observação foi durante o processo de ensino de produção escrita, não ocorrendo intervenções e envolvimento da pesquisadora nas atividades realizadas.

A observação estabelecida foi de 12 horas/aulas, considerando que na escola onde se desenvolve a pesquisa cada hora aula tem a duração de 40 minutos. O instrumento utilizado

(diário de bordo) foi utilizado para registrar as aulas observadas durante o período de observação e será utilizada juntamente com o planejamento anual e semanal do professor e as atividades realizadas pelos alunos.

2.5. O estudo de caso

O estudo de caso procura representar os diferentes pontos de vista presentes no contexto da sala de aula, foco da coleta de dados dessa pesquisa, utilizando uma linguagem que seja mais acessível aos diversos leitores em especial aos professores, se preocupa, também, com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto.

Para o desenvolvimento do estudo de caso nesta pesquisa será levado em conta o contexto em que as situações acontecem e os fatores externos que também podem ajudar na apreensão e interpretação da problemática estudada.

De acordo com Nisbet e Watt, Apud Ludke e André (1986), o estudo de caso apresenta três fases: primeira é a fase exploratória. A segunda fase é a delimitação do estudo e a coleta de dados, e a terceira fase é a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório. Todas essas fases foram respeitadas e seguidas de maneira efetiva durante a realização deste estudo.

Este estudo apresenta essas três fases, mas elas não constituem uma sequência linear, havendo uma superposição entre elas. Já que não é possível delimitar um momento preciso de separação entre elas, uma vez que “[...] se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empiria [...]” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23).

2.6- Considerações sobre a pesquisa

A pesquisa apresentada preocupou-se em fazer um levantamento teórico-metodológico sobre o ponto de vista da pesquisa, de uma maneira dialógica e se desenvolveu com estudo do fenômeno da avaliação e seu uso para promover as sequências didáticas no ensino da linguagem escrita, utilizando como instrumento de observação o diário de bordo. Considerando que o que interessa a nossa pesquisa é o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos e da situação investigada, ressaltando que eles sofrem influências do contexto, esclarecemos que podem ocorrer mudanças durante o processo de coleta de dados,

já que ao utilizar o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entende-se que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo.

Apoiando-se em Ludke e André (1986), o que determinou a escolha da metodologia foi a natureza do problema, já que para que a realidade complexa, que caracteriza a escola e para que os métodos avaliativos e o uso de sequências didáticas sejam estudados de maneira confiável e científica são necessários os subsídios encontrados na pesquisa qualitativa, seguindo neste caso uma perspectiva dialógica.

O intuito é que as contribuições dessa pesquisa se apresentem enquanto elemento de compreensão dos fenômenos relacionados à avaliação formativa, uma vez que retrata a realidade do dia a dia escolar. Assim, este estudo que é se torna importante, pois proporciona uma real relação entre teoria e prática e oferece ferramentas eficazes para a interpretação das questões propostas para estudo.

O resultado de todo esse processo investigativo será apresentado com análise de situações representativas e propostas para o desenvolvimento de atividades e avaliações das situações relatadas.

2.7- Apresentações dos dados

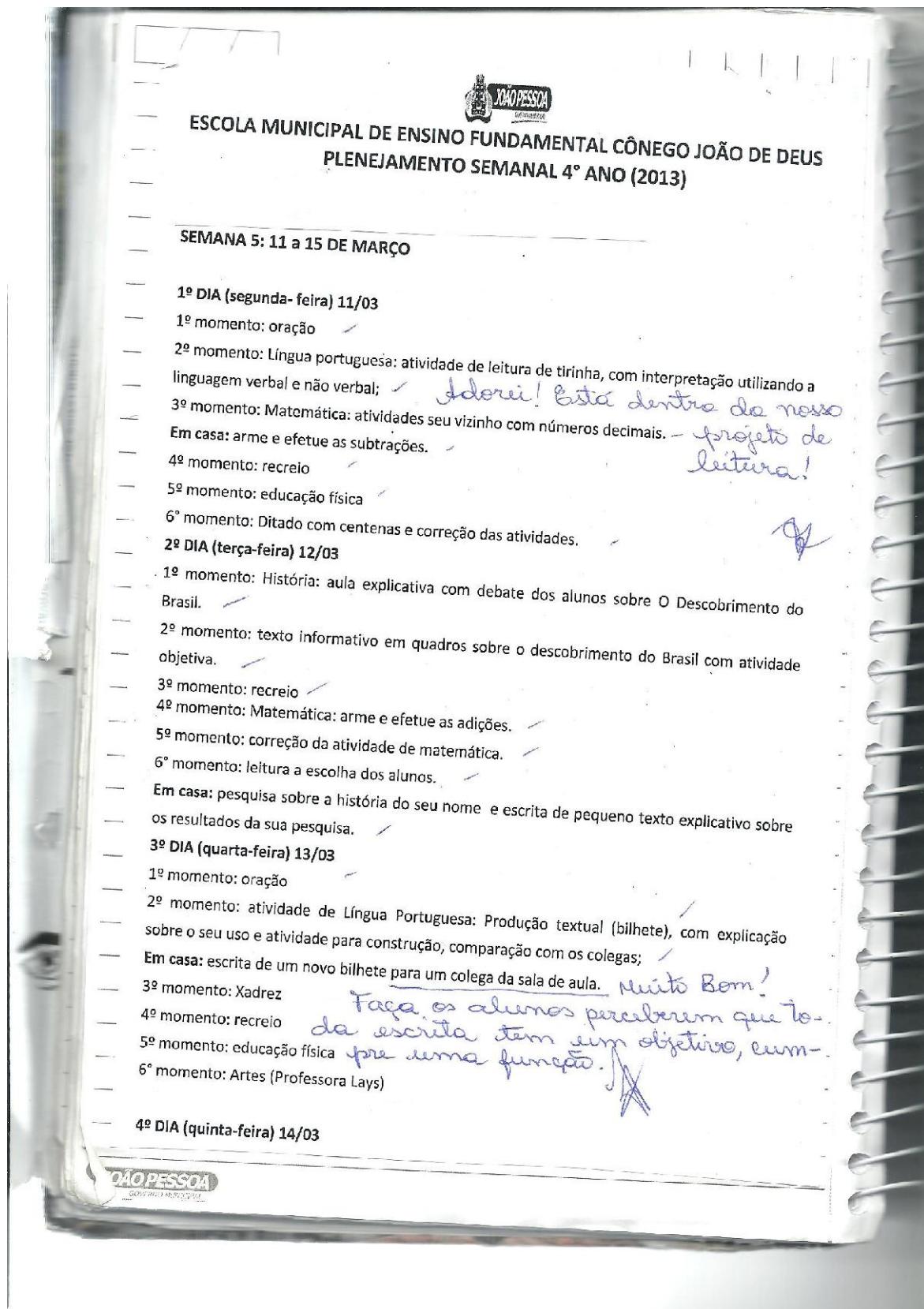
Planejamentos anual e semanal fornecidos pela professora da turma observada:

Figura 2: Planejamento anual

4º ano**Língua Portuguesa****◊ 1º Bimestre**

Conteúdos:	Objetivos:	Desenvolvimento:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> . Alfabeto. - ordem alfabética. . Encontro vocálico. - ditongo; - tritongo; - hiato. . Encontro consonantal. . Produção textual (carta, bilhete, conto e informativo) . Número de sílabas. . Interpretação de Textos. . Sílaba tônica. . Dígrafo. . Sinônimos e antônimos. . Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. . Separação e classificação silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ler e escrever o alfabeto minúsculo e maiúsculo. . Identificar encontro vocálico, encontro consonantal e dígrafo. . Ler e gravar palavras com as dificuldades estudadas. . Compor frases a partir de gravuras. . Ler com entonação e ritmo. . Descobrir a ideia principal do texto. . Construir produções nos gêneros apresentados, reconhecendo suas características e estrutura. . Responder a questões de compreensão do texto. . Emitir opiniões sobre a história. . Utilizar o vocabulário do texto em outras construções frasais. . Reconhecer a sílaba tônica de uma palavra. . Classificar palavras quanto ao número de sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem dos nomes dos alunos da turma; - Pesquisas de textos de livros, jornais e revistas; - Cartazes; - Dramatização de ações. - Produções de texto individual e coletiva. - Leitura e interpretação textual. 	<ul style="list-style-type: none"> . Observação direta. . Autocorreção. . Atividades orais e escritas. . Testes. . Leitura silenciosa e oral.

Figura 3: Planejamento semanal



S T Q Q S S



1º momento: oração

2º momento: Atividade de Matemática: problematizações simples de adição, para resolução.

3º momento: Geografia: atividade de reconhecimento do mapa do Brasil, destacando o estado da Paraíba com perguntas a respeito do estado e município.

4º momento: recreio

5º momento: interdisciplinar: reescrita de frases sobre o nosso país, estado e município, trocando as figuras por palavras.

6º momento: leitura individual a escolha dos alunos;

5º DIA (sexta-feira) 15/03

1º momento: oração;

2º momento: atividade Língua Portuguesa classificar as palavras em grupos quanto ao tipo: substantivo próprio ou comum, coletivo e adjetivo. Separação de sílabas e classificação em dissílaba, trissílaba, polissílaba.

3º momento: Ciências: complete o texto sobre o sistema solar utilizando as palavras do quadro.

4º momento: recreio

5º momento: Educação Física

6º momento: correção das atividades.

Observação: As produções textuais trabalhadas serão analisadas pelo professor, a fim de identificar as necessidades dos alunos e reescrita posteriormente sob a orientação, além de servir de subsídio para tratar as dificuldades apresentadas pela turma. *OK*

- Todas as atividades estão em anexo.

OK
ST

AF

AVALIAÇÃO DA SEMANA: A avaliação será através de registro diário por parte da professora do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno durante as atividades propostas em sala de aula.

Lembre-se que a correção das produções textuais deve ter como foco a funcionalidade do texto, suas características de acordo com o gênero e tipologia, e a escrita textual. Aproveite para revisar as dificuldades ortográficas mais encontradas para poder trabalhá-las em outro momento.

JOÃO PESSOA
MUNICÍPIO



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÔNEGO JOÃO DE DEUS
PLENEJAMENTO SEMANAL 4º ANO (2013)**

SEMANA 6: 18 a 22 DE MARÇO

1º DIA (segunda-feira) 18/03

1º momento: oração;

2º momento: Língua portuguesa: atividade: a partir da ilustração de uma cena do conto João e o pé de feijão, responda as perguntas utilizando a leitura da imagem. ✓ OK

3º momento: Matemática: atividade: utilizando os conjuntos complete as frases utilizando os valores solicitados.

4º momento: recreio

5º momento: educação física;

6º momento: correção das atividades.

2º DIA (terça-feira) 19/03

1º momento: História: texto informativo sobre O Descobrimento do Brasil.

2º momento: debate do texto acrescentando informações colocadas pelos alunos e professor.

3º momento: recreio

4º momento: Produção textual: imagine que você é Pedro Alvarez Cabral e acaba de descobrir o Brasil, escreva uma carta contando aos seus colegas sobre a sua descoberta. *Hoje*

5º momento: leitura a escolha dos alunos.

3º DIA (quarta-feira) 20/03

1º momento: oração;

2º momento: atividade de Língua Portuguesa: encontros consonantais (atividades variadas)

3º momento: Xadrez

4º momento: recreio

5º momento: educação física;

6º momento: Artes (Professora Lays)

4º DIA (quinta-feira) 21/03

1º momento: oração;

2º momento: Atividade de Matemática: atividade problematizando.

3º momento: Ciências: atividade "No Mundo da Lua"

4º momento: recreio

5º momento: reescrita orientada da produção textual do dia 19/03

5º DIA (sexta-feira) 22/03



S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---

- 1º momento: oração;
- 2º momento: atividade Língua Portuguesa: "Meu Livro Preferido"
- 3º momento: apresentação das respostas para a turma.
- 4º momento: recreio
- 5º momento: Educação Física;
- 6º momento: Leitura coletiva de livro a escolha dos alunos; ✓

Observação: As produções textuais trabalhadas serão analisadas pelo professor, a fim de identificar as necessidades dos alunos e reescrita posteriormente sob a orientação, além de servir de subsídio para tratar as dificuldades apresentadas pela turma.

- Todas as atividades estão em anexo.

AVALIAÇÃO DA SEMANA: A avaliação será através de registro diário por parte da professora do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno durante as atividades propostas em sala de aula.

Fica claro no planejamento, tanto semanal quanto anual da professora, que não houve o desenvolvimento de uma sequência didática, no que se refere aos passos propostos pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) na teoria do uso de sequências didáticas. Também não deixa claro que poderá refazer seu planejamento durante o processo, assim também como não cita quais os tipos de instrumentos avaliativos serão utilizados. Porém, na intervenção feita pela supervisora, fica claro que ela aponta para o caminho da construção de uma sequência didática quando coloca a seguinte observação: “Aproveite para verificar as dificuldades ortográficas mais encontradas para poder trabalhá-las em outro momento”. Porém, não há uma proposta definida para que isso ocorra.

De acordo com os pressupostos teóricos estudados para o desenvolvimento desse trabalho Monográfico, os autores Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2004), dizem que existe uma grande pergunta ao se formular um projeto de Sequência Didática, voltado para o ensino de produção escrita:

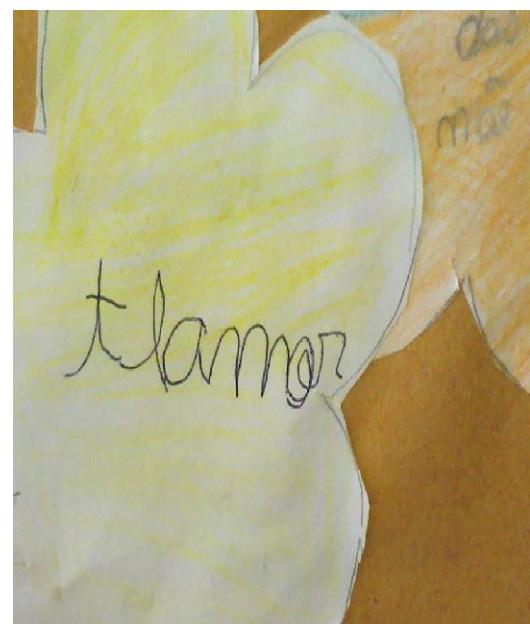
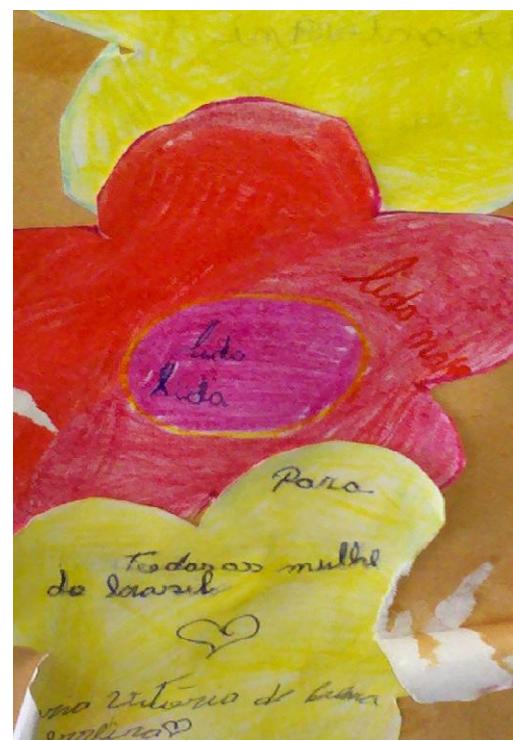
Como ensinar a expressão oral e escrita? Se, hoje em dia, existem várias pistas para responder esta questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as seguintes exigências: permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais o aluno possa inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ, MICHÈLE NOVERRAZ & BERNARD SCHNEUWLY 2004, p.81).

O trabalho com os gêneros escritos inicia-se com a apresentação da situação e a produção inicial, que servirá de subsídio através da avaliação formativa realizada para a verificação das capacidades de linguagens, que acarretará no desenvolvimento de exercícios escritos das mais diferentes formas (observando-se as dificuldades de escrita da produção inicial) e, por fim, volta-se à atividade complexa: produção de texto do mesmo gênero da produção inicial.

A primeira atividade observada foi uma produção textual no gênero bilhete, com o foco no Dia Internacional da Mulher. A professora solicitou que os alunos recortassem um pedaço de papel em formato de flor e nele escrevessem um recado para uma mulher que eles admirasse. Essa atividade foi realizada para que os alunos homenageassem as mulheres no dia 08 de março. O material utilizado foi papel branco, tesoura, lápis grafite e de cor.

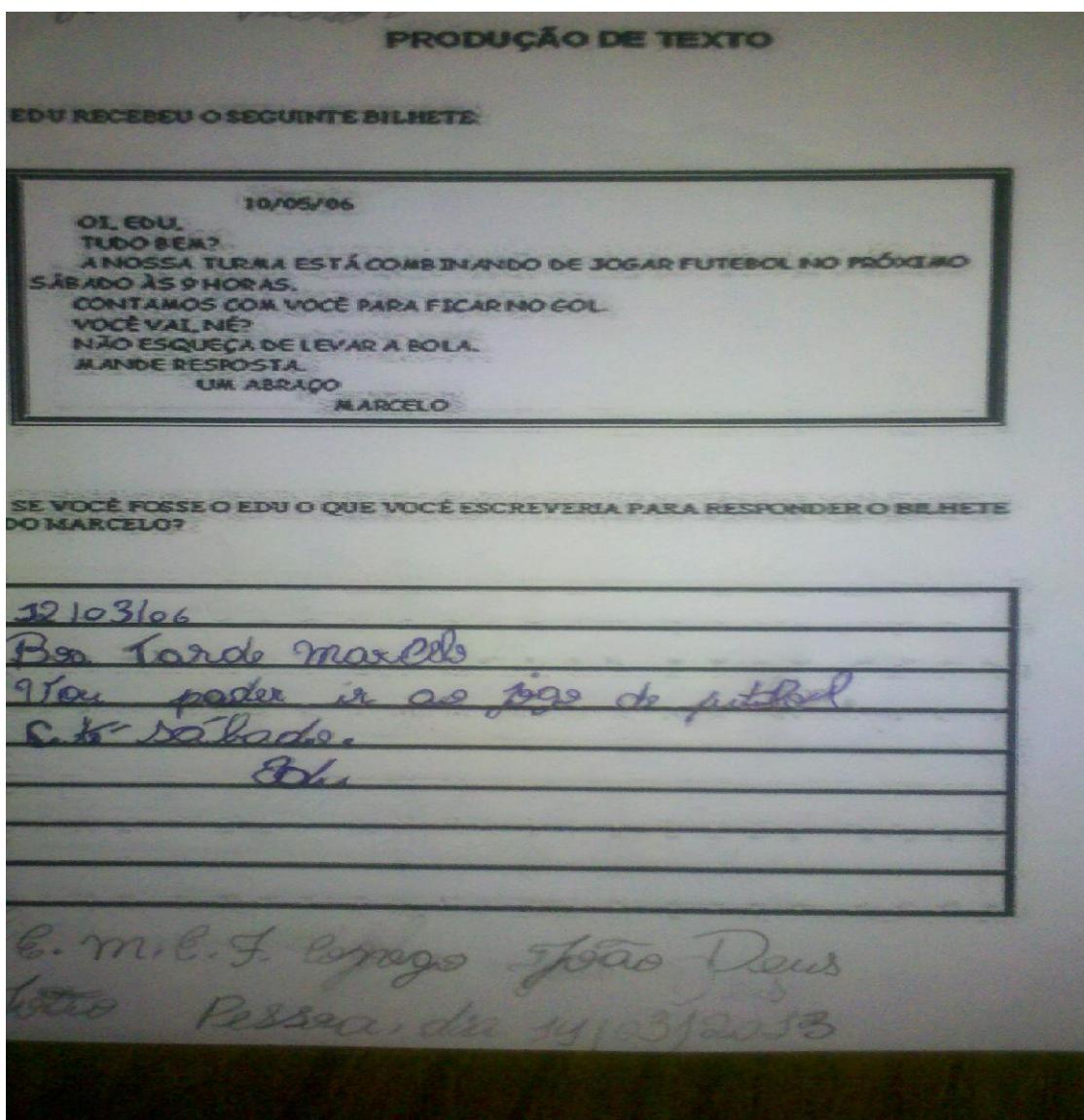
A escrita realizada pelos alunos foi espontânea e não houve nenhum tipo de avaliação. Observamos também que não houve correção ortográfica e nem reescrita da produção.

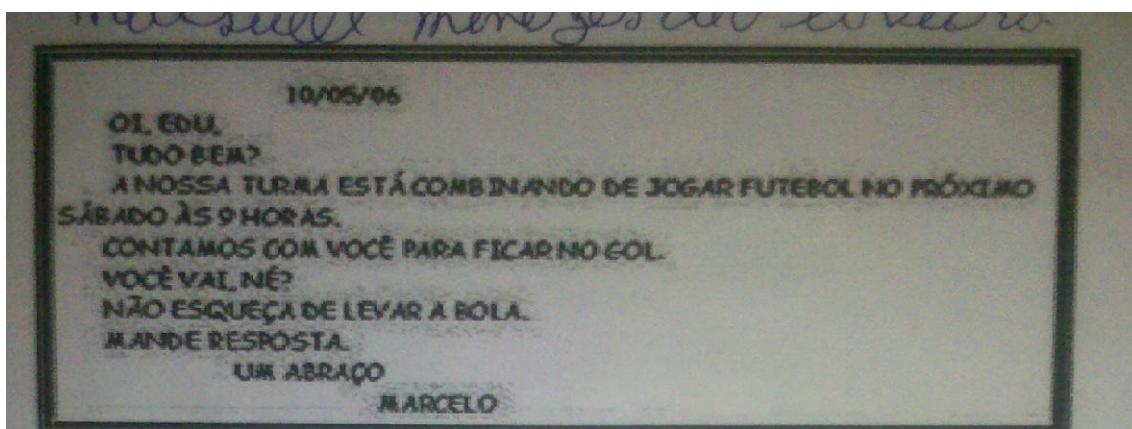
Figura 4: algumas atividades selecionadas



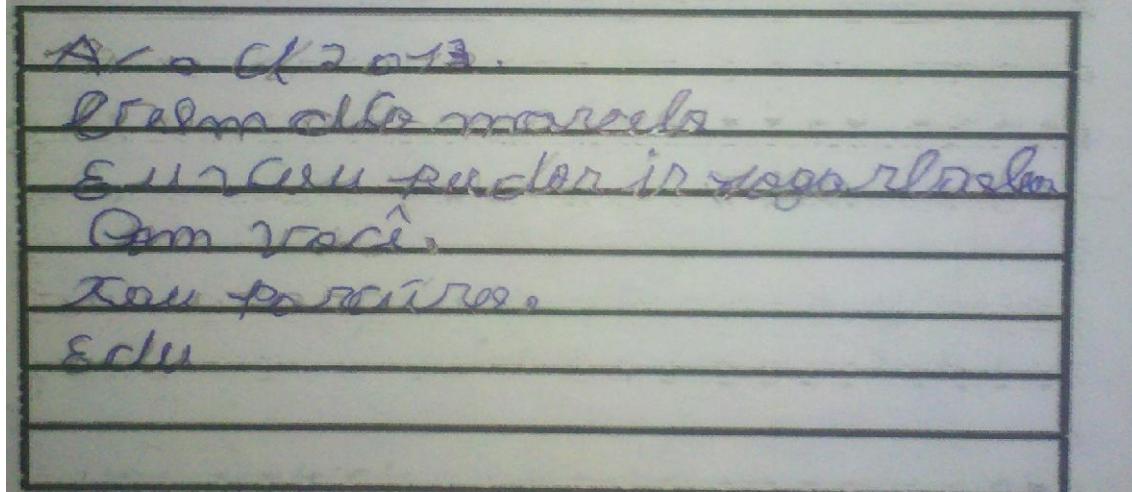
A segunda atividade - produção de um bilhete - foi realizada com o foco na resposta que o aluno daria a um convite que recebeu. Foi solicitado aos alunos que lessem o bilhete onde um amigo os convidava para um jogo de futebol. Em seguida, pediu-se que eles respondessem com outro bilhete, informando a resposta ao convite como se fosse a pessoa que recebeu o convite. O material utilizado foi folha cedida pela professora, lápis e borracha. A professora avaliou a capacidade argumentativa das crianças, pedindo para que elas falassem verbalmente a resposta antes de escrevê-la.

Figura 5: algumas atividades selecionadas





SE VOCÊ POSSÉ O EDU O QUE VOCÉ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?



Aline Costa

PRODUÇÃO DE TEXTO

E-mail F. Cônego João de Deus
EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06

OI, EDU,

TUDO BEM?

A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO SÁBADO ÀS 9 HORAS.

CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.

VOCÊ VAI, NÉ?

NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.

MANDE RESPOSTA.

UM ABRACO

MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE DO MARCELO?

11/05/06

Oi Marcelo

Tudo bom?

Recebi o seu bilhete

Sim eu vou e não vou me esquecer de levar a bola.

Um abraço

Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

Borda municipal comigo São de Dm

10/05/06

OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Oi, Marcelo!

14/03/2013.

Tudo legal?

*eu não posso ir porque a minha
mãe não deixou eu ir para
o outro lado eu era*

*Alegada pelo comitê
Um abraço Edy.*

Na terceira atividade proposta, a professora pediu uma produção textual, em que as crianças deveriam imaginar que era Pedro Álvares Cabral e que tinham descoberto o Brasil. Deveriam, então, escrever uma carta contando aos seus colegas sobre a sua descoberta. A professora apresentou aos alunos um modelo de carta antiga e explorou algumas características do gênero textual. Informou a necessidade de colocar a data, para quem se destina, o nome da cidade e o uso de uma carta. Falou que antigamente não havia telefone, nem *internet* e que a única maneira de se comunicar com pessoas de outras localidades era através de cartas. Além de explicar que ainda hoje existem lugares isolados e que somente a carta é meio de comunicação entre as pessoas.

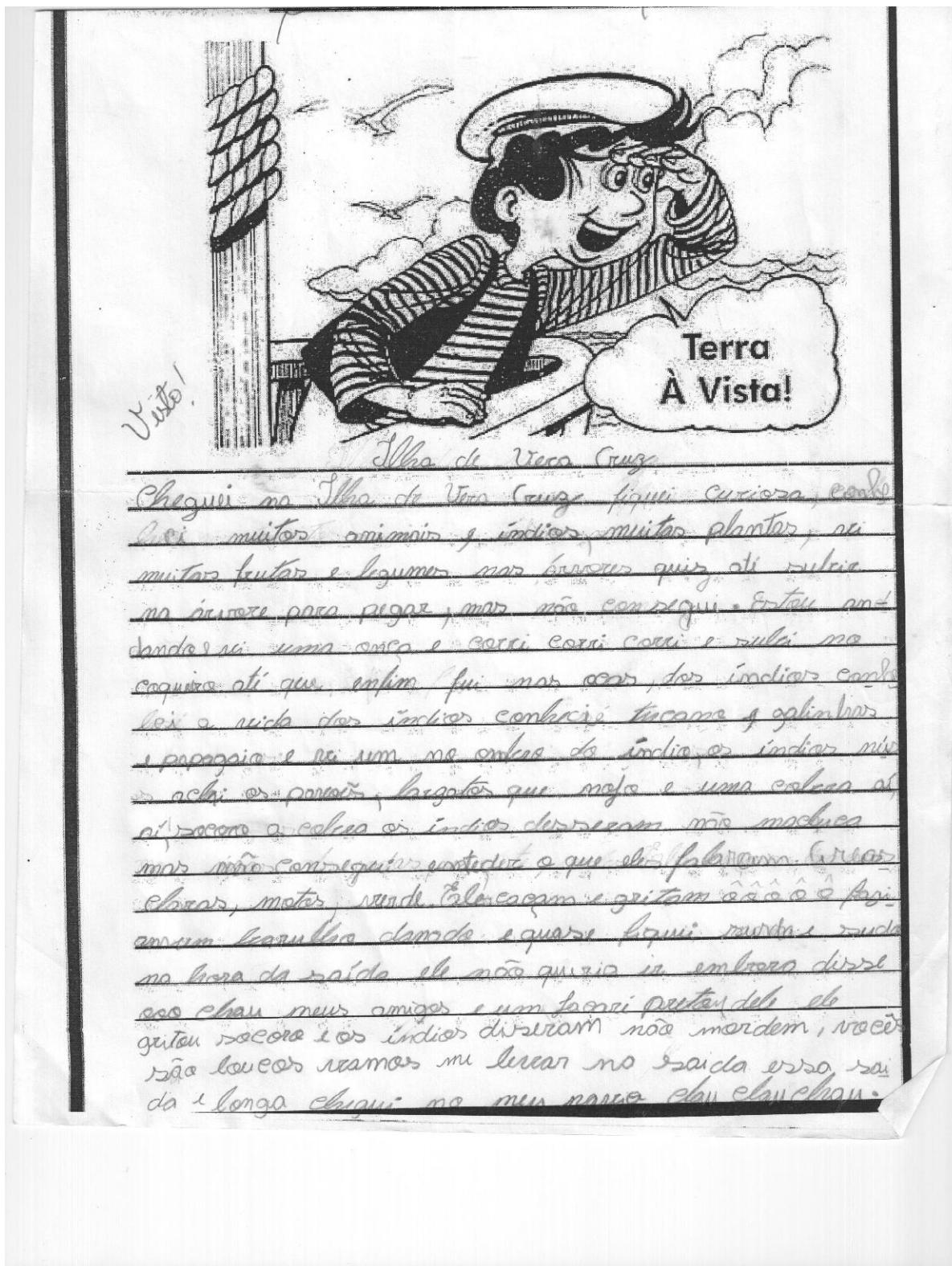
Após a conversa e apresentação, a professora solicitou que, no caderno, os alunos escrevessem uma carta para a turma contando sobre a descoberta do Brasil como se fossem Pedro Álvares Cabral. O material utilizado foi folha de caderno, lápis e borracha.

A professora apresentou seu caderno de planejamento durante a observação e nele estava escrito a seguinte frase referente à avaliação que seria feita após o desenvolvimento da atividade: “As produções textuais trabalhadas serão analisadas, a fim de identificar as necessidades dos alunos, e reescrita posteriormente com orientação. Essas atividades servirão de subsídio para tratar as dificuldades apresentadas pela turma” (Transcrição retirada do caderno de planejamento da professora). A atividade continuou no quarto dia de observação.

Na aula seguinte, a professora solicitou a reescrita da carta feita na aula anterior. A professora entregou as cartas e pediu aos alunos que verificassem os erros e que novamente fizessem a leitura da carta. Depois pediu para que eles escrevessem em um papel mais informações que eles gostariam de colocar na carta e deu algumas possibilidades como, por exemplo, contar sobre a paisagem encontrada, as pessoas (Índios), as frutas e outras situações que são características do Brasil. Informou, ainda, que alguns alunos haviam escrito sobre o Brasil de hoje e a carta era para contar sobre a descoberta do Brasil em 1.500 e leu novamente o texto trabalhado anteriormente com informações sobre o Brasil na época do descobrimento.

Em seguida, a professora pediu para que os alunos escrevessem na folha entregue por ela o resultado final da carta, com as informações da primeira carta e as novas informações que eles haviam acrescentado. O material utilizado foi lápis, borracha e papel fornecido pela professora. A Avaliação foi feita da seguinte maneira: A professora leu todas as cartas e corrigiu-as junto com os alunos, depois pendurou no varal da sala para que os colegas pudessem ler.

Figura 6: atividade proposta selecionada



CAPÍTULO III

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: ANÁLISES E PROPOSTAS

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não pode assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

3-Análise da sequência didática e do processo avaliativo observado

No intuito de responder às hipóteses levantadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos a observação que foi devidamente registrada em diário de bordo. Apresentamos os dados coletados e uma proposta que foi desenvolvida a partir deles. Considerando que:

A escrita é algo que faz parte de um processo complexo, que deve ser ensinado com intuito de produzir uma atitude autônoma nos alunos além de expressar uma aquisição de algumas habilidades construídas ao longo deste processo. Neste sentido Vygotsky (1978, p.87) diz: [...] “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Baseado neste conceito, esta pesquisa verificou o processo de produção escrita, a aplicação de avaliação e o desenvolvimento de sequência didática pela professora, em uma turma de 4º ano do ensino Fundamental. Apresentamos aqui as observações feitas, alguns textos produzidos pelos alunos, a prática e a intervenção da professora.

As hipóteses levantadas inicialmente e que aqui se buscou responder foram: **O professor conhece e desenvolve sequência didática para o ensino de diversos gêneros? Faz uso do instrumento avaliativo para a construção e reformulação da sequência didática? Consegue intervir e elaborar novas atividades para resolver os problemas e dificuldades dos alunos que foram observados na avaliação?** Em resposta a este questionamento: relatamos a primeira atividade observada.

Relato e análises da primeira atividade:

Verificamos a sequência utilizada pela professora e o processo de escrita dos alunos, no primeiro momento. Foi possível observar que, durante a produção de texto, não houve um planejamento inicial do que iria ser escrito, somente uma breve explicação da professora sobre o que era para ser feito. A professora solicitou que os alunos recortassem um pedaço de papel em formato de flor e nele escrevessem um recado para uma mulher que eles admirasse, para homenageá-la no dia 08 de março (dia internacional da mulher). Durante a execução da atividade, a professora tentou auxiliar os seus alunos, indo de carteira em carteira, conversando e questionando a respeito do que eles poderiam escrever, agindo como

um mediador do processo de construção textual. Não se preocupou com os erros gramaticais, não efetuou correção, nem interviu no que os alunos escreviam, apenas os encorajou para que a escrita fosse realizada.

De acordo com Geraldi (1993), durante o momento da escrita é necessário que se tenha que dizer um conteúdo, uma razão ou finalidade para dizer e para quem dizer. Apesar da professora ter deixado bem claro qual era a intenção e para quem se escrevia, nota-se que os alunos apresentaram uma grande dificuldade para escrever, mesmo se tratando de um simples bilhete.

Apesar das intenções da professora para o desenvolvimento da capacidade escrita dos seus alunos, foi verificado que ela não apresentou a etapa inicial de uma sequência didática, que é apresentação da situação. A professora apresentou a quem se dirige a produção, mas não apresentou o gênero e nem apresentou um modelo para que eles pudessem visualizar as características e a estrutura de um bilhete, o que serviria como ponto de apoio para que eles pudessem comparar e se autoavaliar, sobre o conteúdo da sua produção. Sobre isso Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dizem:

“A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 84).

Durante a execução da atividade foi possível observar que a professora, em alguns momentos, caminhou pela sala e, por várias vezes, foi abordada pelos alunos que solicitaram mais informações acerca da atividade e também pediam que a professora ditasse alguma coisa para que eles pudessem escrever. Ela encorajou os alunos a pensar na pessoa escolhida e escrever o que tivessem vontade, da maneira deles e com a linguagem que julgassem que fosse mais adequada.

Também não houve nenhum tipo de julgamento, a professora favoreceu com essa atitude que a escrita fosse espontânea e não houve nenhum tipo de avaliação, também não houve correção ortográfica e nem reescrita da produção.

No que diz respeito à produção inicial, observamos que o professor deve sim

considerar que mesmo os alunos mais fracos sejam capazes de elaborar um texto escrito, que corresponda à situação apresentada, desde que esta seja devidamente explicada, pois não coloca nenhum aluno em uma situação de insucesso. Porém, ela deve ser instrumento para que o professor compreenda quais são as capacidades que os seus alunos já dispõem e também as dificuldades que os mesmos apresentam. Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly: “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. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência quanto o aluno”. (2004, p. 86).

Com isso, a professora não fez o uso da produção inicial com este intuito, pois além de ter descartado seu valor, não desenvolveu uma sequência didática, apenas montou um cartaz com os bilhetes escritos pelos alunos, apresentando para a turma e colocando o cartaz na entrada da escola, da maneira como estavam.

Observou-se ainda que os bilhetes apresentavam uma enorme quantidade de erros ortográficos e em alguns não era possível compreender informação alguma. Houve ainda alguns em que não havia nada escrito, apenas desenhos de coração e o nome da pessoa para quem era endereçado.

A professora teve o cuidado de explicar que “aquela era a primeira produção escrita que a turma realizaria e que seria normal que eles apresentassem dificuldades, mas ela gostaria que eles entendessem a utilidade de um bilhete e qual o seu uso social”. Com essa fala da professora e perante esta situação, escritos nos remetem a uma colocação de Lopes-Rossi, Apud Marcuschi (2011), quando diz que o professor deve propiciar:

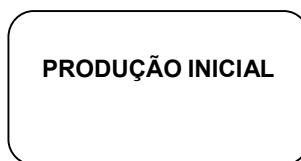
[...] criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, APUD MARCUSCHI, 2011, p.71)

Desse modo, entendemos que o uso social do gênero textual é muito importante para o aluno, uma vez que é preciso que a atividade tenha alguma utilidade e significância para a sua vida, justificando assim o ato de aprender determinada habilidade e gerando interesse e

entusiasmo. Porém, a professora ao desenvolver essa atividade perdeu uma ótima oportunidade de verificar quais eram as dificuldades encontradas no entendimento e uso do gênero textual por sua turma e desenvolver atividades que visassem sanar esses problemas.

De acordo com o esquema desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), para o ensino de produção escrita através do uso de sequências didáticas, destacamos as partes que foram contempladas na atividade realizada pela professora durante a observação:

Quadro 2: Esquema da Sequência Didática da atividade 1:



Débora Ribeiro (2013)- Baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001).

A atividade realizada pela professora conforme esquema acima apresentou apenas a produção inicial e mais nenhuma outra parte referenciada pelo esquema de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), deixando de aproveitar uma oportunidade de desenvolvê-la em sua forma plena.

De acordo com a proposta de sequência didática, antes da atividade proposta pela professora deveria conter *A apresentação da situação* que prepara os alunos para a produção inicial, que se traduz em uma primeira tentativa de realização do gênero escolhido pelo professor que será, em seguida, avaliada a fim de levantar as habilidades e dificuldades apresentadas que serão trabalhadas nos módulos.

É importante salientar que o objetivo de um projeto de sequência didática é apresentar aos alunos uma proposta de produção que será realizado, na produção final. O professor deve levar para a sala de aula diversos modelos de cartas para que os alunos possam manipular, ler e perceber suas características, explorar com os alunos a estrutura do gênero que está sendo trabalhado, como o gênero se apresenta (sua estrutura) e outras particularidades discursivas e linguísticas, destacar o uso social, ou seja, para que o utilizamos e contextualizar a realidade do aluno.

Após toda essa apresentação, o professor poderia propor a **Produção inicial** onde os alunos devem elaborar um primeiro texto proporcionando ao professor e aos próprios alunos,

a possibilidade de verificar as representações que eles têm do gênero. Após a produção inicial, o professor deve analisar com cuidado a atividade dos alunos, se possível escrever um relatório sobre como ocorreu o desenvolvimento das atividades em sala de aula, além de apontar as maiores dificuldades apresentadas pela turma no geral e por cada aluno individualmente. O professor pode desenvolver uma lista de verificação para nortear seu trabalho. No planejamento da professora, ela cita que fará este relatório, mas o mesmo não foi mencionado em mais nenhum momento durante a observação e execução das atividades.

Relato e análises da segunda atividade:

Na segunda atividade observada e desenvolvida foi solicitado aos alunos que lessem o bilhete, em que um amigo convidava o outro para um jogo de futebol. Em seguida pediu-se que eles respondessem com outro bilhete, informando a resposta ao convite como se fossem quem recebeu o convite.

Observamos que o gênero permaneceu o mesmo (bilhete), mas a postura da professora se mostrou totalmente diferente desde o início. Inicialmente, ela avaliou a capacidade argumentativa das crianças, pedindo para que elas falassem verbalmente a resposta antes de escrevê-la.

Entretanto, os alunos apresentaram uma grande dificuldade em elaborar um bilhete adequado, até conseguiam falar a resposta, mas quando tiveram que passar para o papel, o dito, não sabia o que escrever. Então a professora resolveu fazer no quadro um modelo, uma resposta ao bilhete. O fato da professora não ter discutido com os alunos as características referentes ao texto, fez com que eles não prestassem atenção e não fizessem uma reflexão do que estava sendo falado, o que causou uma dependência do modelo anteriormente apresentado para que a escrita se realizasse.

Para Koch e Elias (2012, p.74), “Quanto mais claramente o objeto do trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos não só nas práticas “linguageiras” de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela linguagem”. Analisamos que a maioria dos alunos acabou copiando o modelo apresentado pela professora. A partir disso, ela apagou o modelo e solicitou que fossem refeitos os bilhetes e com a ajuda individual dela, eles conseguiram colocar no papel sua produção. Desse modo, a intervenção da professora aconteceu por meio de diálogo, quando ela foi mostrando as situações inadequadas e

solicitando que os alunos refizessem, mas sem apontamentos escritos.

Notamos que o desenvolvimento da sequência didática não ocorreu, ficando a atividade apenas em situação de produção inicial, porém a professora forneceu aos alunos intervenções necessárias e buscou verificar suas dificuldades e necessidades, o que acabou culminando em uma avaliação formativa, que o professor ao perceber a situação real da turma apresentou uma terceira atividade mais elaborada.

Utilizamos novamente um esquema para ilustrar quais pontos de uma sequência didática foram contemplados na atividade:

Quadro 3: esquema da sequência didática da atividade 2:



Débora Ribeiro (2013)- Baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001)

A atividade realizada pela professora conforme esquema acima apresentou duas partes do esquema de sequências didáticas proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), a *Apresentação da situação* e a *produção inicial*, mostrou um ponto importante que é apresentar aos alunos qual tipo de atividade será realizada, em qual gênero e com qual finalidade, o que facilitou o desenvolvimento da primeira produção. Porém deixou de apresentar os *módulos* e a *produção final*, considerando que durante o desenvolvimento dos módulos, é possível tratar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização da produção inicial e que a produção final é o momento de concretização das habilidades desenvolvidas pelos módulos. Concluo que a atividade poderia ter sido mais completa trazendo mais eficácia ao processo de ensino-aprendizagem além de aproveitar os aspectos formativos da avaliação feita.

Relato e análises da terceira atividade:

Na terceira atividade observada, a situação apresentada pela professora foi a seguinte: Imagine que você é Pedro Álvares Cabral e acaba de descobrir o Brasil, escreva uma

carta contando aos seus colegas sobre a sua descoberta.

Em seguida a professora apresentou para os alunos um modelo de carta antiga e explorou algumas características do gênero textual. Apresentou pontos importantes que devem conter uma carta: a necessidade de colocar a data, para quem se destina, o nome da cidade e o uso social de uma carta. Falou que antigamente não existia telefone, nem *internet* e que a única maneira de se comunicar com pessoas de outras localidades era através de cartas e que ainda hoje existem lugares isolados, onde somente a carta consegue chegar. Após isso, a professora solicitou que no caderno os alunos escrevessem uma carta para os colegas da turma, contando sobre a descoberta do Brasil no papel de Pedro Alvarez Cabral.

Observamos uma excelente apresentação da situação que contemplava a maior parte dos passos de uma sequência didática, com a apresentação do problema de comunicação bem definido, informação sobre o gênero abordado, para quem se dirige a produção, a forma que a mesma assumirá e quem participará. Além de apresentar para os alunos a importância do gênero trabalhado.

Durante a produção inicial, a professora circulou pela sala auxiliando os alunos e esclarecendo dúvidas, sobre a forma de escrever uma carta e também sobre problemas com a ortografia. Após a escrita, a professora pediu aos alunos que destacassem a folha do caderno e entregassem para ela, que faria uma correção.

A professora levou as atividades dos alunos e disse que iria corrigi-las com calma para verificar em que os alunos estavam com maior dificuldade, para, em seguida, tratá-las em sala. A própria professora informou que as produções textuais trabalhadas seriam analisadas, a fim de identificar as necessidades dos alunos e desencadear a reescrita posteriormente sob sua orientação. Neste sentido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dizem:

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. Assim, 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 E SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

A professora poderia aproveitar o momento para desenvolver uma Lista de Constatações, contendo os seguintes itens: Verificar se a produção do aluno de acordo com o gênero está com um modelo pronto e bem construído, analisar as produções realizadas

inicialmente (produção inicial) buscando identificar as dificuldades dos alunos, verificar nos textos as partes inadequadas ao gênero.

A produção final se confirmou na aula seguinte quando ela entregou as cartas que haviam sido escritas na aula anterior e pediu aos alunos que verificassem os problemas e que novamente fizessem a leitura da carta, depois pediu para que eles escrevessem mais informações que eles gostariam de colocar na carta, e deu algumas possibilidades como, por exemplo, contar sobre a paisagem que encontraram, as pessoas (Índios), as frutas e outras situações que são características do Brasil. Informou ainda que alguns alunos haviam escrito sobre o Brasil de hoje e a carta era para contar sobre a descoberta do Brasil em 1.500 e leu novamente o texto trabalhado anteriormente, com informações sobre o Brasil na época do descobrimento. Em seguida a professora pediu para que os alunos reelaborassem seu texto e escrevessem o resultado final da carta, com as informações da primeira carta e as novas informações que eles haviam visto na aula do dia.

A revisão da produção escrita foi bem encaminhada pela professora, que considerou tanto a forma quanto o conteúdo do texto e possibilitou uma reflexão por parte dos alunos. Verificamos que a produção final dos alunos apresentou algumas informações além das solicitadas pela professora, deixando mais aparente a autoria dos próprios alunos.

Porém uma parte muito importante da sequência didática, fruto da avaliação formativa que são os módulos de atividades que trabalhariam as dificuldades apresentadas pelos alunos não foi contemplada, sobre isso Lopes-Rossi (2011):

[...] essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula. Certas dificuldades decorrentes de características específicas do gênero discursivo a ser produzido podem ser previstas e abordadas em exercícios específicos paralelamente as atividades de produção escrita. (LOPES-ROSSI, 2011, p.77).

Os módulos se constituem em várias atividades desenvolvidas, que permitem a aquisição do gênero em questão, por parte dos alunos, a organização das atividades deve constituir um trabalho planejado sistematicamente com o objetivo de levar os alunos a desenvolver capacidades linguísticas e discursivas que lhes permitam produzir o gênero explorado. De acordo com Dolz, Schneuwly E Noverraz et al (2001).

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ ET AL., 2001, p.93).

Antes de iniciar o trabalho com os módulos é importante deixar claro aos alunos que eles estão desenvolvendo as habilidades necessárias para produção de um texto, portanto revisar e reescrever faz parte do processo de produção textual, e que, isto é um processo realizado por cada um deles. E estando eles no papel de autores na produção, deve-se produzir mais de uma versão, visando à melhoria dos aspectos linguísticos e capacidade discursiva, dentre elas a clareza e a coerência do texto.

O professor deve priorizar o aspecto estrutural do texto, solicitando aos alunos que revisem e façam as correções, dos elementos que segundo a sua observação, foi comum a maioria dos alunos. Para, em seguida, apontar as dificuldades individuais de cada um, propondo as correções necessárias.

A seguir, o professor elabora atividades que abordem o assunto em que os alunos apresentaram maior dificuldade, pois é uma forma efetiva de se trabalhar o desenvolvimento da capacidade de produção escrita. Atividades individuais variadas, dando ênfase às características que eles já dominam e a que eles precisam aprender sobre o gênero em análise, como se organiza a infraestrutura textual e as unidades linguístico-discursivas.

Ao finalizar a escrita feita no módulo anterior, o professor deve apreciar e pontuar para o aluno aspectos a serem melhorados em sua produção, no que se refere às informações, deixando-as mais completas, mais claras. Por isso, desenvolver e aprofundar mais o assunto, solucionar problemas ortográficos, entre outros. Após estes apontamentos, a criança deve reescrever, a fim de desenvolver maior qualidade ao seu texto.

Ao realizar atividades com o intuito de trabalhar os problemas diagnosticados na primeira produção, os alunos devem ser esclarecidos e incentivados a superar os problemas e o professor lembrar-se de que não basta indicar para os alunos onde está o “erro”, é preciso ir além e mostrar outras formas, oferecer sugestões de modificações, ou seja, revisões efetivas.

As questões tratadas com maior profundidade nos módulos devem ser observadas durante a interação professor e aluno, pois o professor precisa intervir nessas situações, durante todo o período de realização da Sequência Didática, trabalhando com os alunos tanto nas formas individuais, quanto coletiva, de acordo com as necessidades apresentadas em sala de aula. E se houver a necessidade, ampliar os módulos para tratar as dificuldades remanescentes, já que é por meio da avaliação formativa que o professor identifica a necessidade de regular sua prática educativa.

Nenhum desses passos apontados acima e que fazem parte do desenvolvimento de módulos, parte fundamental da Sequência Didática, foram contemplados pela professora em sala de aula.

Após a escrita, a professora leu todas as cartas e corrigiu-as junto com os alunos, depois pendurou no varal da sala para que os colegas pudessem ler. Desta vez, ela verificou a ortografia e a escrita da carta de cada um, e os ajudou na construção final. Os alunos não tiveram tanta dificuldade e se interessaram em melhorar a carta, além de demonstrar entusiasmo com o resultado final.

Com isso, a proposta ficou melhor que as anteriores, a professora apresentou a maior parte dos passos de uma sequência didática e continuou a utilizar a avaliação formativa durante o processo de desenvolvimento das atividades. Apesar de alguns pontos que não ficaram bem claros, como por exemplo, se ao final ela atribuiu algum outro tipo de avaliação como, por exemplo, nota, para as produções ou se ela voltaria a tratar daquele gênero em outros momentos de produção em sala de aula, dando sequência as resoluções das dificuldades que ainda restaram.

Neste sentido, Silva (2003) diz que a avaliação é um espaço de mediação, aproximação e diálogo entre as formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos.

Em relação ao tempo de desenvolvimento das atividades, observou-se que, durante todo o período, as produções e reescritas aconteceram em um espaço de tempo curto, em cada aula foi produzido um texto diferente, com gênero e características distintas, o que dificulta a sedimentação das informações.

De acordo com o padrão adotado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, as atividades desenvolvidas pela professora durante a observação se deram em esquemas incompletos de sequência didática, conforme representamos em cada uma das atividades

descritas. Abaixo apresentamos o esquema desenvolvido para representar as partes da sequência didática contempladas pela professora na atividade 3.

Quadro 4: Esquema da Sequência Didática atividade 3



Débora Ribeiro (2013)- Baseada em Dolz e Schneuwly (2001)

Observa-se que nesta terceira atividade o desenvolvimento da sequência didática foi mais abrangente, porém o caráter modular que é uma característica fundamental no desenvolvimento de uma sequência Didática não foi contemplado pela professora, o que limitou o desenvolvimento de atividades baseadas em uma avaliação formativa.

Assim concluímos que a observação das aulas e a análise da prática do professor no ensino de produção escrita, principalmente no que se refere à avaliação e a construção de sequências didáticas, permitiram um levantamento a respeito do modo como estas atividades foram desenvolvidas, contribuindo, assim, com os estudos sobre a formação do produtor de texto.

Desta maneira, com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se contribuir para uma compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita e o uso da avaliação formativa como reguladora do desenvolvimento de sequências didáticas.

3.1- Conclusões e respostas acerca da pesquisa

O que determina os passos da sequência é o que o professor encontrou na atividade do aluno, enquanto dificuldade e habilidades. É importante analisar se o professor reconheceu isso no texto, se utilizou essas informações para tratar as dificuldades, utilizando a avaliação formativa do texto do aluno para desenvolver o planejamento de aula e se após essa análise a intervenção foi feita de maneira adequada e se foi produtiva ou não, - entra a questão do olhar

do professor sobre o texto do aluno e análise do plano de aula. A concepção de língua e de escrita dos autores de Dolz e Schneuwly é sociointeracionista e, por isso, cabe uma concepção de avaliação formativa.

Concluímos que para se trabalhar com a produção textual e o uso de Sequência Didática, faz-se necessário utilizar uma produção inicial, como instrumento para identificar quais são as capacidades linguísticas e discursivas que o aluno possui. Em seguida, se desenvolvem os módulos que, por sua vez, devem contemplar atividades relativas ao contexto da produção, as capacidades discursivas e linguísticas. Por fim, se desenvolve a produção que deve ser mais estruturada e completa, contemplando as características do gênero trabalhado e as questões linguísticas.

No ensino de produção escrita, através do uso de Sequência Didática, a avaliação formativa aparece como reguladora da própria sequência, sendo assim, é preciso construí-la com base em informações obtidas através das avaliações feitas nas produções dos alunos e montar os módulos com atividades que visem superar as dificuldades apresentadas por eles, com o objetivo de desenvolver a habilidade de escrita de um gênero textual.

Consideramos que os módulos de uma sequência didática são desenvolvidos baseados nas informações obtidas através da avaliação. Por esse motivo, ela estará sempre em construção, ela vai se construindo com o decorrer das atividades, podendo receber novos elementos que se pautam nas identificações feitas por meio da avaliação com enfoque formativo e por isso, em cada grupo, turma ou gênero abordado os módulos serão desenvolvidos de maneira única e específica, procurando sanar as dificuldades encontradas durante a prática de construção textual.

Assim notamos que o trabalho utilizando as sequências didáticas, contempla diversos módulos e utiliza a avaliação formativa como instrumento regulador das atividades, que não estão completamente prontas para serem aplicadas, ou seja, o planejamento não é definido em seu início, e sim durante seu percurso, ficando livre para que o professor proponha atividades que forem necessárias para o melhor desenvolvimento dos alunos. A proposta deve apresentar outras atividades, que visam atingir a função social da língua, se fazendo coerente para os alunos envolvidos na sua realização, o que é uma preocupação do Interacionismo Sócio Discursivo, corrente na qual está fundamentado o desenvolvimento das sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN 1929/2005)

A pesquisa aqui apresentada trata da avaliação formativa no desenvolvimento das sequências didáticas para o ensino de produção escrita, considerando seu aspecto interventivo, no interesse de verificar o processo de ensino e aprendizagem. Para desenvolvê-la, colocamos em questão algumas problemáticas e com o objetivo de respondê-las, aplicamos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando um diário de bordo para registrar as observações feitas e em seguida desenvolvemos a proposta.

A organização do trabalho de pesquisa foi dividida em três capítulos, tratou de apresentar, no primeiro, as concepções acerca de avaliação da aprendizagem, sequências didáticas, gêneros textuais e a produção escrita enquanto processo de interação social, para que fosse possível compreender o motivo dos questionamentos levantados; já no segundo capítulo, trouxemos a caracterização da pesquisa, como ela se desenvolveu e os instrumentos e metodologias utilizadas; por fim, no terceiro e último capítulo, analisamos os dados levantados na observação.

Em relação às problemáticas levantadas, chegamos a algumas conclusões, que como tudo o que se refere a pesquisas ainda pode sofrer avanços e/ou alterações, com o decorrer de estudos relacionado ao assunto. Entendemos que os resultados encontrados enriquecem os conhecimentos acerca do papel regulador da avaliação formativa no desenvolvimento de Sequências Didáticas (SD), para o ensino de produção escrita e a formação dos professores de ensino fundamental, principalmente 4º ano, sobre o trabalho com produção escrita, o que era nosso intuito com o desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro questionamento levantado ao iniciarmos esta pesquisa foi como o professor avalia a produção escrita dos seus alunos e se ele a coloca em função dos objetivos da sequência didática e das características do gênero. Após análise da prática docente, constatamos que o professor em questão (observado), não faz uso de uma sequência didática em todas as suas etapas e nem tem essa pretensão, mas se preocupa com as características referentes ao gênero utilizado, além de desenvolver uma avaliação diagnóstica e formativa

durante todo o processo de ensino de produção escrita, atribuindo a ela o papel de instrumento de construção, capaz de auxiliá-lo no entendimento das dificuldades e habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Referente à avaliação da aprendizagem, que foi outro foco da nossa pesquisa, observamos que o trabalho realizado pela professora foi adequado quanto ao sentido formativo que o trabalho com sequência didática prioriza. Também notamos que foi dada a avaliação o papel de regulador da prática docente e das atividades desenvolvidas em sala de aula, apesar de não haver um desenvolvimento de atividades que se caracteriza uma sequência didática, o principal fator que seria o uso da avaliação no seu aspecto formativo foi possível observar e analisar durante as etapas desenvolvidas.

É claro que, quando se fala em avaliação, muitas dúvidas e contradições ainda surgem e na própria concepção de ensino, através do uso de sequência didática, existe o momento da avaliação somativa, o que não foi contemplado nas atividades desenvolvidas durante a nossa observação. Supomos que o motivo pode ser que o professor não a considere adequada ou discorde dos seus métodos.

A pesquisa também buscou observar as ocorrências das intervenções e se elas foram adequadas, a partir de avaliações formativas, no intuito de sanar as dificuldades apresentadas por parte dos alunos. Nesse sentido, a constatação foi que apesar do emprego adequado da avaliação e o aspecto de interação, utilizado pela professora, as intervenções não ocorreram de maneira planejada e as atividades, de um modo geral, findaram após construção, correção e intervenções feitas em momentos estanques, durante a própria produção. Com isso impossibilitou a elaboração de atividades que contemplassem as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

A dificuldade de construir um planejamento que fique sempre aberto às mudanças, a reestruturação e ao contexto social e histórico dos alunos é uma barreira a ser vencida pelos professores durante o desenvolvimento de sua prática. Entende-se isso quando as práticas pedagógicas são aligeiradas com a intenção de trabalhar todo o conteúdo previsto para o ano letivo, sem possibilidade de flexibilidade e pausas no planejamento de aula para trabalhar assuntos e estratégias que privilegiam o momento vivido pelos alunos.

Destacamos que a concepção de língua mudou, a educação mudou. Hoje os descriptores e documentos oficiais trazem informações sobre uma nova postura perante a formação de habilidades de leitura e escrita, assim também como um novo modelo de

avaliação que vai se ajustando com a realidade social, cultural, educacional e os estudos desenvolvidos. Porém nem todos os professores tem acesso a essas informações, isso porque alguns ainda têm uma formação anterior a estes novos pressupostos, o que torna de fundamental importância que as formações continuadas para os professores continuem ocorrendo e contemplem assuntos como produção escrita, gêneros discursivos e o seu uso, metodologias para o seu ensino, como as sequências didáticas, e principalmente o papel da avaliação na perspectiva formativa perante tudo isso.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

ABRECHT, Roland. **A Avaliação Formativa.** Coleção: práticas pedagógicas. Lisboa: ASA, 1994.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Avaliação da Educação e da Aprendizagem.** Curitiba: Iesde, 2006.p.53-54.

ALLAL, Linda. **Estratégias de avaliação formativa:** concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. Avaliação formativa num ensino diferenciado. Tradução Clara Moura Lourenço; José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. Produção escrita em Língua Estrangeira à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. In: (org.) Vera Lúcia Cristovão. **Estudos de linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008, p.35-52.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino.* São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

_____. **Textos:** seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua portuguesa – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Brasília CNE/CEB nº 2/1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases LDB. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Acesso: 06/05/2013

In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** Tradução Liliam Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARDOSO, S.H.B. **Linguagem e Ensino.** Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

CRISTOVÃO V. L. L., NASCIMENTO E. L. **Gêneros textuais e ensino:** contribuições do interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO K.S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M. R. & MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional:** teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo.** In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

DILLINGER, M. **Forma e função na Linguística.** DELTA, v. 7, n. 1, p. 397-407, São Paulo, 1991.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequência didática para o oral e a escrita:** Apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos na escola. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004 (coleção as faces da linguística aplicada), p.81-108.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1950.

GERALDI, J.W. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1997, p.39-46.

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

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

KARWOSKI A.; GAYDECZKA B.; BRITO K.S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo, editora: Contexto, 2010.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI A.; GAYDECZKA B.; BRITO K.S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, E.; VIANA, M. **Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede.** In: MARCUSCHI, E SOARES, E. (Org.). Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade. Recife: UFPE, 1997, p. 25-68.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais:** reflexões e ensino, org. Karin Siebeneicher Brito. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, Antônio Carlos Silva. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEZATTI, E. G. **O funcionalismo em linguística.** In: Anna Cristina Bentes; Fernanda Mussalim. (org.). Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 3, p. 165-128.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2001.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz (Org.) ; MENDONCA, Márcia (Org.) ; CAVALCANTE, Marianne (Org.). **Diversidade Textual:** os Gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora.** Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-18.

SIQUEIRA, F. MERTENS, R. K. FUMANGA, M. BENEVENTO, C. Como elaborar projeto de pesquisa: linguagem e método. Ed. FGV, 2008.

SOUZA, Nadia A. **A concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense**. 1995. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

TEIXEIRA, Célia Regina. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação: currículo**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional**: teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) Marcelino, diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus.

Esta pesquisa é sobre **Avaliação da Aprendizagem e Sequência Didática no Ensino de Produção Escrita: aspectos formativos** e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador (es) Débora de Lima Ribeiro aluna do **Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba**, sob a orientação do(a) Professora **Dr.ª Célia Regina Teixeira**

Os objetivos do estudo são trazer mais informações sobre o processo avaliativo e o uso de sequência didática no ensino de produção escrita e produzir um material que sirva de referência para que possam ocorrer investimentos em formação continuada adequada neste sentido.

A finalidade deste trabalho é contribuir para produção e interesse no desenvolvimento de materiais que sirva de referência para que possam ocorrer investimentos em formação continuada adequada no que se refere ao uso de sequências didática e a avaliação formativa no ensino de produção escrita, direcionados aos professores do ensino fundamental I.

Solicitamos a sua colaboração para realização de pesquisa de observação e desenvolvimento de estudo de caso, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e ensino e publicar em revista científica e em trabalho monográfico. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome da instituição será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos envolvidos.

Esclarecemos que a autorização para uso da instituição como dos sujeitos envolvidos no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida



não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

[Handwritten signature of Marcelino C. Lima]

Marcelino C. Lima

E. M. E. F. Cônego João de Deus
Mat. 192049
Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Débora de Lima Ribeiro:

Endereço: Juarez Távora, 1573, ap.202, Torre, João Pessoa-PB
Telefone: 83-88940861
Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

[Handwritten signature of Débora de Lima Ribeiro]

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) Thaís Lisângela Martins da Silva Moraes

Esta pesquisa é sobre **Avaliação da Aprendizagem e Sequência Didática no Ensino de Produção Escrita: aspectos formativos** e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador (es) Débora de Lima Ribeiro aluna do **Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba**, sob a orientação do(a) Professora **Dr. "Célia Regina Teixeira**

Os objetivos do estudo são trazer mais informações sobre o processo avaliativo e o uso de sequência didática no ensino de produção escrita e produzir um material que sirva de referência para que possam ocorrer investimentos em formação continuada adequada neste sentido.

A finalidade deste trabalho é contribuir para produção e interesse no desenvolvimento de materiais que sirva de referência para que possam ocorrer investimentos em formação continuada adequada no que se refere ao uso de sequências didática e a avaliação formativa no ensino de produção escrita, direcionados aos professores do ensino fundamental I.

Solicitamos a sua colaboração para realização de pesquisa de observação e desenvolvimento de estudo de caso, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e ensino e publicar em revista científica e em trabalho monográfico. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Thaís Lisângela Martins da Silva Moraes

Thaís Lisângela Martins da Silva Moraes

Participante da Pesquisa

Jucylinha Dibz Doura

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Débora de Lima Ribeiro: Endereço: Juarez Távora, 1573, ap.202, Torre, João Pessoa-PB. Telefone: 83-88940861

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Débora de Lima Ribeiro

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Questionário de Caracterização da Escola

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus.

Endereço:

Rua: Avenida Expedicionários, sn

Município: João Pessoa- PB Bairro: Expedicionários

Fone: (83)

Modalidade de Ensino: Fundamental I e II

Subordinação:

Coordenadoria: Prefeitura Municipal de João Pessoa

Divisão Regional: SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura

Entidade Mantenedora

() Estadual (x) Municipal () Particular

Cursos Mantidos – Tipo de escola

Educação Básica: () Educação Infantil – Creche () Pré-escola

(x) Ensino Fundamental – I (x) Ensino Fundamental – II

() Ensino Médio (x) EJA- Educação de Jovens e Adultos

Localização:

(x) urbana () rural

Zona de Localização:

(x) residencial () industrial () comercial () mista

Observações:

Quanto à segurança da escola para o aluno: Possui portaria com vigilante e conta com o apoio da patrulha escolar.

Salubridade:

(x) satisfatória () insatisfatória

Ausência de Perigo:

(x) Sim () Não

Acessibilidade:

(x) Rampas () Largura Suficiente das Portas

Acesso do aluno a escola:

(x) a pé () transporte urbano coletivo () carro () transporte escolar

Funcionamento:

() parcial (x) integral () semi-integral

Horário dos turnos:

(x) manhã (x) tarde (x) noite

Séries e classes:

Educação Infantil: nenhuma

Ensino Fundamental: 10 turmas

Ensino Médio: nenhuma

Alunado:

Características: alunos com renda familiar baixa, maioria inscritos em programas sociais (bolsa família), residentes nas proximidades da escola, grande parte em comunidades e em situação de risco social.

Dependências da Unidade Escolar

Salas de aula: (10) utilizadas (0) adaptadas (0) não utilizadas (1) laboratórios (2) salas-ambiente

Outros espaços educativos: () não (x) sim

Especificar: Salas de dança, teatro, artes plásticas e de recursos.

Administrativas:

Diretoria: (x) sim () não

Secretaria: (x) sim () não

Tesouraria: () sim (x) não

Sala de Professores: (x) sim () não

Sala de reuniões: () sim (x) não

Serviços Técnicos:

Orientação Educacional: (x) sim () não

Coordenação Pedagógica: (x) sim () não

Outros (especificar): Assistente Social Escolar e Psicólogo Escolar.

Biblioteca: (x) sim () não

Sanitárias:

Lavatórios: () suficiente (x) insuficiente

Vasos sanitários: (x) suficiente () insuficiente

Chuveiro: () suficiente (x) insuficiente

Áreas disponíveis:

Educação Física/Esportiva: (x) quadra coberta () descoberta () piscina
() campo () tanque de areia

Recursos Humanos:

Pessoal Administrativo (Cargo/função, habilitação, jornada e horário de trabalho):

Composta por 1 diretor geral, 3 vice diretores, todos professores efetivos da rede municipal de ensino, eleitos por votação da comunidade escolar, carga horária não especificada.

Pessoal Docente (Habilitação, jornada e horário de trabalho, área de atuação):

Composta por 5 professores de ensino fundamental I, 12 professores de fundamental II e de conteúdos específicos, 10 tutores sendo 5 de fundamental I e 5 de fundamental II formados em conteúdos específicos. Carga horária de 30 horas semanais, sendo 20 horas aulas, 5 horas de planejamento e 5 horas de formação continuada.

Pessoal Técnico (Cargo, função, habilitação, jornada e horário de trabalho):

Composta por 8 Auxiliares de serviços gerais, 4 inspetores de ensino, 4 profissionais de secretaria, 3 vigilantes, 5 merendeiras. Carga horária de 30 horas semanais.

Proposta Pedagógica: (x) sim ()não

Plano Escolar: (x)sim ()não

Regimento Escolar: (x)sim ()não

Documentação Administrativa/Docente: ()sim (x)não

Projetos desenvolvidos:

(x)sim ()não

Citar: Projeto Leitura e Projeto Alimentação Saudável

DIÁRIO DE BORDO	
Pesquisadora: Débora de Lima Ribeiro	
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus	
Turma observada: 4º ano	
Data: 07/03/2013 quinta-feira	
Tempo de realização: 3 horas aula (07h00min até 09h00min).	
Atividade trabalhada: Produção textual no gênero bilhete para o dia internacional da mulher;	
Descrição: A professora solicitou que os alunos recortassem um pedaço de papel em formato de flor e nele escrevessem um recado para uma mulher que eles admirassem, para homenageá-la no dia 08 de março (dia internacional da mulher).	
Avaliação feita: A escrita foi espontânea e não houve nenhum tipo de avaliação, também não houve correção ortográfica e nem reescrita da produção.	
Intervenção do professor: O professor em alguns momentos caminhou pela sala e por varias vezes foi abordada pelos alunos que solicitaram mais informações acerca da atividade e também pediam que a professora ditasse alguma coisa para que eles pudessem escrever, ela então encorajou os alunos a pensar na pessoa escolhida e escrever o que tivesse vontade, da maneira deles e com a linguagem que julgassem que fosse mais apropriada.	
Material utilizado: Foi utilizado papel branco, tesoura e lápis grafite e de cor.	
Observações adicionais: A professora montou um cartaz com os bilhetes escritos pelos alunos, apresentou para a turma, depois colou o cartaz na entrada da escola, da maneira com que estavam. Os bilhetes apresentavam uma enorme quantidade de erros ortográficos e em alguns não era possível compreender informação alguma. Houve ainda alguns que não havia nada escrito apenas desenhos de coração e o nome da pessoa para quem era endereçado. Em outro momento a professora informou que aquela era a primeira produção escrita que a turma realizaria e que seria normal que eles apresentassem dificuldades, mas ela gostaria que eles entendessem a utilidade de um bilhete, qual o seu uso social.	

DIÁRIO DE BORDO

Pesquisadora: Débora de Lima Ribeiro

Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus

Turma observada: 4º ano

Data: 08/03/2013 sexta-feira

Tempo de realização: 3 horas aula (07h00min até 09h00min).

Intervenção do professor:

A professora leu os bilhetes e pediu aos alunos que fizessem algumas alterações na escrita, para que ficasse mais adequado e tivesse entendimento.

Material utilizado:

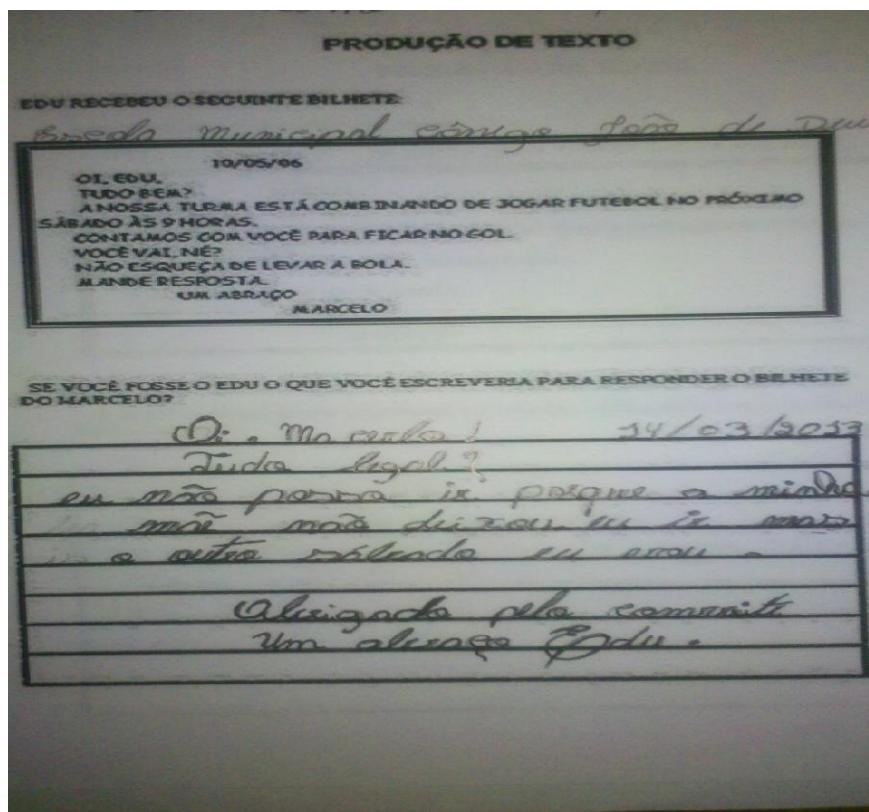
Folha cedida pela professora, lápis e borracha.

Observações adicionais:

Os alunos apresentaram uma grande dificuldade em elaborar um bilhete adequado, até conseguiam falar a resposta, mas na hora de passar par o papel não sabiam o que escrever então a professora resolveu fazer no quadro um modelo, uma resposta ao bilhete.

A maioria dos alunos acabou copiando o modelo feito pela professora e então ela apagou o modelo e solicitou que fossem refeitos os bilhetes, com ajuda individual da professora, eles conseguiram colocar no papel sua produção.

Imagem da atividade:



DIÁRIO DE BORDO
Pesquisadora: Débora de Lima Ribeiro
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus
Turma observada: 4º ano
Data: 11/03/2013 segunda-feira
Tempo de realização: 3 horas aula (07h00min até 09h00min).
<p>Atividade trabalhada: Produção textual: imagine que você é Pedro Alvarez Cabral e acaba de descobrir o Brasil, escreva uma carta contando aos seus colegas sobre a sua descoberta.</p>
<p>Descrição: A professora apresentou para os alunos um modelo de carta antiga e explorou algumas características do gênero textual, mostrou a necessidade de colocar a data, para quem se destina o nome da cidade e o uso de uma carta. Falou que antigamente não existia telefone, nem internet e que a única maneira de se comunicar com pessoas de outras localidades era através de cartas e que ainda hoje existem lugares isolados onde somente a carta consegue chegar. Após a conversa e apresentação a professora solicitou que no caderno os alunos escrevessem uma carta para a turma contando sobre a descoberta do Brasil como se fossem Pedro Alvarez Cabral.</p>
<p>Avaliação feita: Transcrição retirada do caderno de planejamento da professora: As produções textuais trabalhadas serão analisadas pelo professor, a fim de identificar as necessidades dos alunos e reescrita posteriormente sob a orientação, além de servir de subsídio para tratar as dificuldades apresentadas pela turma.</p>
<p>Intervenção do professor: Durante a escrita a professora circulou pela sala auxiliando os alunos e esclarecendo dúvidas, sobre a forma de escrever uma carta e também sobre a ortografia. Após a escrita a professora pediu aos alunos que arrancassem a folha do caderno e entregasse para ela que então faria uma correção.</p>
<p>Material utilizado: Folha de caderno, lápis e borracha.</p>
<p>Observações adicionais: A professora levou as atividades dos alunos e informou que iria corrigi-las com calma para verificar onde os alunos estavam com maior dificuldade para em seguida trata-las.</p>
<p>Imagen da atividade: não disponível</p>

DIÁRIO DE BORDO
Pesquisadora: Débora de Lima Ribeiro
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego João de Deus
Turma observada: 4º ano
Data: 12/03/2013 terça-feira
Tempo de realização: 3 horas aula (09h30min até 11h30min).
Atividade trabalhada: Reescrita da carta feita na aula anterior.
<p>Descrição: A professora entregou as cartas que haviam sido escritas na aula anterior e pediu aos alunos que verificassem os erros e que novamente fizessem a leitura da carta, depois pediu para que eles escrevessem em um papel mais informações que eles gostariam de colocar na carta, e deu algumas possibilidades como, por exemplo, contar sobre a paisagem que encontraram as pessoas (Índios), as frutas e outras coisas que são características do Brasil, informou ainda que alguns alunos haviam escrito sobre o Brasil de hoje e a carta era para contar sobre a descoberta do Brasil em 1.500 e leu novamente o texto trabalhado anteriormente com informações sobre o Brasil na época do descobrimento. Em seguida a professora pediu para que os alunos escrevessem na folha entregue por ela o resultado final da carta, com as informações da primeira carta e as novas informações que eles haviam acrescentado.</p>
<p>Avaliação feita: A professora leu todas as cartas e corrigiu-as junto com os alunos, depois pendurou no varal da sala para que os colegas pudessem ler.</p>
<p>Intervenção do professor: A professora verificou a grafia e a escrita da carta de cada um e ajudando na construção final.</p>
<p>Material utilizado: Lápis, borracha e papel fornecido pela professora.</p>
<p>Observações adicionais: Desta vez a atividade ficou bem melhor que as anteriores, os alunos não tiveram tanta dificuldade e se interessaram em melhorar a carta além de mostrar com entusiasmo o resultado final.</p>

Imagen da atividade:



Vista!

Ilha de Vera Cruz

Cheguei na Ilha de Vera Cruz fiquei curioso, porque
havia muitos animais e índios, muitas plantas, e
muitas frutas e legumes nas árvores, quis só pulá-las
na praia para pegar, mas não conseguia. Estava andan-
do quando vi uma onça e corri corri corri e puléi no
coqueiro só que enfim fui morrer, dos índios comia-
rei a ração das indias, comendo banana e goiabas
e papagaio e na sum me enfez de índio, os índios nis-
so acharam o papagaio, brigando que mijo e um coqueiro afi-
ou sacou a colher os índios derreveram me machucaram
mas não conseguiram matar só que ele faleceu. Gritaram
chamaram, meteu rende. Ele esfagam e gritaram e fui
atramor de sair de sair de sair de sair de sair de sair
no barco da ráida só que só queria ir embora desse
escolha meus amigos e um barco partiu deles só
gritaram e os índios disseram não mordem, você
não leva os meus amigos me levar no barco essa rái-
da e longa chegou na mina nave abri elas choraram.

ANEXOS



Eu cheguei a um lugar deserto e fui
navegar entre rochas e montanhas que não fazem
nada idioma e de cores com cores e peles e ter-
ras muitas aves que elas chamaem de pav - Benfá
e as cores das lulas que elas chamam de folha
e o meu barco chegou a uma terra deserta e
de que se achava que era indio por causa de um
a ventania na minha barca e outras pessoas di-
severamente das minhas velas e nem eu sei o que
as velas estavam muitos animais chamados jacaré cora-
s pintas enfim muitos animais com cores e peles
e depois de uma terra de muitas cores e muita
beleza e eu aprendi a falar a língua delas,
umas essas terras é cheia de árvores e elas dão
terra à vista!



descriuipe a Ilha de Vera Cruz nela tem muitas
cachoeiras com animais exóticos e iguanas jardins exóticos
também tem muitos jardins frutas e uvas tem
algumas pessoas que não tem roupas e não tem calçados
e descalços que se nome deles são indios e os
protégem os matus e os animais da natureza tem
instrumento chamado pedra e arco para se defender das pessoas
aqui também tem uma árvore chamada Pau Brasil
uma árvore que pode ser explodir fazia salva que
os índios matavam os animais para comer e com as
pessoas desanimadas elas faziam caldos felizes estranho e
pintam o corpo com pintas estranhas das árvore
ocorrem encantos feitos de folhas de coqueiro e o menu
desta casas era o farofa

Ei gente de conhecer essa terra espero que vocês
vem ver como tudo aqui é bonito.



Vasco

Ilha de Ilha Cruz

dia 12 de abril d.e 1.502
Cheguei na Ilha de Ilha Cruz que tem
água, terra, animais frutos, coqueiros,
pau brasil, índios e muitos pedras de ouro
andam as plantas tocas e árvores, é um
lugar que é muito salubre e tem muitas
água, muitas pescarias e muitos índios
que usam penas mas calças e pedras e
ou fivelas na frente e trás e muitas
berenjena, cebola, suco, alface entre muitas
muitas e facetas muitas e muitas
e muitas venenosas pintadas e de cores
mais salubre que eu só li tem mais águas
e terra e muitas lindas e bonitas e muitas
mais que nativas ricas os carros as carros
tem aqui lindas as areias azuis as águas



Eu sei muitas coisas diferentes, sei coisas diferentes
que pessoas diferentes, que andaram para lá que dão
comida para frutas e paixões animais, pois não gostam
de matar animais, só algumas vez por que eles querem
ver entre os animais, tanto é assim que os
criam, da maneira que elas devem estar também sei
muitas árvores. Gostei muito dessa terra.

Depois eu voltei para a terra, gostei muito da fazenda
lá, coisas muita linda de dizer, tanta coisa
que não tinha mais nada para dizer.

A terra era tão linda, cheia de árvores, ela muitas
cheias de natureza, agora é só mandar um troço para
explorar essa terra, tirar o que melhor, o
melhor.



Vista

Terra
À Vista!

Dom João VI chegou para visitar o Brasil.
Na terra muitos coqueiros e muitas palmeiras.
Tem uma montanha que dentro delas
é feita de brasa que parece fogueira, tem muitas
pessoas estrengas que andam vestidas
assim na calçada um cunha fute com
pernas de pau. Naquela terra tem
muitas florestas e os pessoas vivem
da caça e da pesca, um fúcio, e arcos e
arpoes como instrumentos de defensiva
e de ataque.



Mão de ferro curvado de alerú de sabor. Lado longo V
diam. 1/2" V F

Brancos

Quantas espécies fizeram a gente combinar? que os chama
indio Tim-pohl ou o bruto Tim-pororimbe e Tim-porob
Tim-pororimbe indiano eram brancos. Vira Tim-
matriz e amarelo indiano quando descoava. Pega só os
esqueletos animais os indios mere no acordão
batem lingua desfazendo esse acordeão para
realizar os indios. Tornam pra saudade quando
Isso os indios protege os animais os indios comem
brutos e canões a animais e usam flecha, macacera
os indios gostam de comem peixe os indios
fazem os veneno do peixe para caçar, quando os
indios protege os animais não usam flecha nem comilher
bomba agulha animais caem. I dara os indios



Em véspera, fizeram muito banho, Dom Soáz VI,
dom Soáz VI, que brevia o seu nome em levar
aqueles lençóis, que eram brancos, brancos, pratos, egualmente,
claros rios de água dura, cogumelos com pain
que dentro estavam, e estavam, e estavam, e
creciam, e cresceram, e cresceram, e
muitos índios das tribo pele vermelha
muitos índios correram, e estavam de mim
e matas por todo lado, entre os regosinhos
deles se tornou a tribo indígena, h

FIM



5 de maio de 1500
para São Tomé
Chegou em um lugar desolado que aqui
morreram muitos índios, que andam nus e andam
sem sapatos.
Os índios usavam casas em cabana -
e eles saem os animais com arco -
flecha e arpão, falam de língua estranha -
eles se pintam e comem os animais -
e usavam os pés dos animais que eles
matavam para caminhar.
Tinha muitas árvores muitas folhas
pequenas e
sentia muita desgraça e tristeza
que não conseguiram compreendê-la.



Vista

Segundo ilha de Vera Cruz ele via a patozi aomiu 3 dias
 ele via Tui no Patugue Tui andava uma guerra na fijirão para ilha II
 Vera Cruz ias o rei de Patugue na Tui para Patugue ele via seu para Trian
 gole nas penas ele se separou na bateria ele patu em umo rosa
 e para comemorar apurá ele pulou na agua ele nadou para magem
 ele pede a paci a paci so ficou a bate a filha e a comida de ma
 dore una mensagem jogel no iu a quarafo cor una messagem
 porio de Vera Cruz fui a sua ele amarrou em una precia e paci
 pegarão um pequeno regatão nei de Patugue na Tui para vera
 cruz e nei saiu des praia grande não muito remedio para el
 perdeu pera na coma no abr dio ele estava po de terra se
 jecitando frenando para patolha vere os flanzezen des nance
 dom aguerrido

Visto.



Uha de aug, de drio de Tiao
jeom ja ão. Ei, por veio sebe aque na lho
Texo cachece es fondo e baxinhol
e amar orvare que de manca zim
e agarra, eu zim a agua a reiba e apí
col caco e traldeio a montas e aqui o Março
neste lugusse sti zim na maria é o
cama pichu na na calaborda
putar sti pal leissi contra la mala
éin dica peregrino e os juncos na aguá
Zim nascendo sti pasei o Março entin
e pal qui tralei ga jindigo serri fecho.



O bem boné turba in dies, elis mataron
Um rei que passou tempos ósos, muitos animais
vivejam, fui e vi pessoas que falaram outras
línguas, andam nua e suas casas
são feitas de palha usaram folhas e
pneus na cama e quando se acalme
e vai dormir enche a flérca para

pegar o rei e lhe cagar
as animais as aves atam límpidos
as gatas veem para si alimentam
elis pegam com a rasteira só alembrado
elis pegam thigana né mais
campe e herma des tucana que é batata

Mmmm

Visto



quando eu ~~rehei~~ na ilha de vera crua nunca
ti grá tem Tanto coisa que se vê que ver eu
ja ni árvore animais um diferente do outro, muitas
frutas de lindos desenhos vontade e temer branhe no
mar de Tanto limpa que a agua era não tem nada
pololado nessa terra tão limpa foras os sanguessugas
que para compor uma terra é tera e tem abita-
tores que andam pelados nessateria eles são li-
vres para viver na natureza não a ninguém
para lidar os demais mais que coisa mais es-
tarinha eles moram em casas e eles tem uma
lui que é chama a soberania de mais forte por
que eles moram num terra que tem muitas cas-
cas para se descobri nessa terra para se descobrir
muitas coisas estranhas foras sumas árvores
que por dentro não vêemelhos essas árvores são
muitas molas terra e os abitantes dessa terra são
chamados de indios e eles vivem em uma famílias que
se chama tribo.



Ilha de Vera Cruz

Cheguei na Ilha de Vera Cruz fiquei curiosa, comecei
ver muitos animais e índios, muitas plantas, vi
muitas frutas e legumes mas árvores quase só dulcis
não saborei para provar, mas não consegui. Estava andando
e quando vi uma onça e corri corri corri e pulci na
caquiada até que enfim fui morar com os índios e comecei
a ver a vida dos índios conheci terras e opiniões
e papagaios e vi um na onça de índio os índios niveram
o chão os pôrões, lagartos que mijou e uma calça afiada
que saiu a calça os índios desceram não molhou
mas não conseguiu proteger a que ele falaram fizeram
churras, motes variados. Ele cagam e gritam e fazem
uma barulha quando se quiser fiquei surpresa quando
na hora da saída ele não queria ir embora disse
que chove meus amigos e um bocaiu perdeu deles ele
gritou secora os índios disseram não mordem, você
não leva os meus amigos me levar no dia da saída isso vai
da longa cheguei no meu novo chão chuchau-



cheguei na Ilha de Iura cruzando muitas
enredos. Comecei a andar pelas florestas e descobri que
também têm muitas árvores frutíferas, têm
algumas plantas que não têm semente, mas tem salsichas
e desabri que os mesmos delas. Daí indias e des
perdigão os mataram e os animais da selva com
instrumento chamado juba e arco para se defenderem e eu
que aqui também tem uma árvore chamada Pau Brasi
uma árvore que podemos explorar. Daí fui que
os índios mataram os animais para cozinhar e comer os
peixes dos animais eles faziam caldo, fizeram estranhas e
kintas e corpos com pinturas estranhas das árvores,
nunca encontrei feitos de pétala de caju ou de mamão
desta casas era difícil.

Eu queria de conhecer essa terra, espero que você
possa ver como tudo aqui é bonito.

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCETO

SE VOCÊ FOSSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/06

Oi Marcelo

Tudo bem?

Marcelo Eu sóv vido no campo porque eu
vou no cinema com o cinema com a
mãe mas é meu pai mais eu sempre
a minha bola sóv nem pegar a bola?

Um abraço marcelo

até o outro sábado amanhã Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
ANOSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

10/05/06/
oi marcelo!
tudo bom!
não vai da marcelo, pois -
tinha que estudar mas não
gosto de um alargado
edu.

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NE?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Enrola muniçõas conseguido de seu

21 Maio 10/05/06
Olá, marcelo!
Eu vou pedir ia Zona leste.
Eu vou levar a bola.
Um abraço te saludo.
Edm.

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Então mandaria a seguinte de volta

10/05/06
Olá, marcelo!
Estou tudo bem.
Eu vou jogar o futebol.
Eu vou levar a bola.
Vou estar lá.
Edu.

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06

OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/06
oi marcelo!
bora naite de reunião jogar futebol
com quem?
até quando?
escrevi: Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

Escola municipal Câmera 2000 de São Paulo

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI NE?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

10/05/06
Olá,
Tudo bem?
Eu não posso ir porque estou dentro
mas tuas boas aí!
um abraço
Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSI O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/06
Olá marcelo
Tudo bem?
Muito bem!
Obrigado marcelo pela convite!
Não vejo dia melhor que dia dia muita bagunça
em casa e sinto de coração a man para
aproveitar a brincadeira.
Marcelo

Sócio Botafogo dia 11 de maio de 2013

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/2006

Oi marcelo / liam dia
tudo el estes bem?
vai posse er jogar futebol
com 9/000.
ATE mais tarde
um abraço
eddu

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

Edu & - Domingo 10/05/06

10/05/06

OI, EDU.

TUDO BEM?

A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO SÁBADO ÀS 9 HORAS.

CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.

VOCÊ VAI, NÉ?

NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.

MANDE RESPOSTA.

UM ABRACO

MARCELO

SE VOCÊ FOSSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE DO MARCELO?

11/05/06

Re: Marcelo

Bom dia torcida?

Eu não vou jogar pois
estou deente mas vou
embarcar o Gol

Um abraço

Edu

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MENDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRIVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/06
Olá Marcelo
Tudo bem?
Não posso jogar futebol
Marcelo) porque minha mãe
não deixa mas mas Eu vou e-
xpor a bola pra você.

Um abraço

Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Oi tudo bem?
Data: 11/05/2013

Dá é, eu não vou poder ir para o
jogo, mas antes de sair eu vou si-
lenciar a bola, por que vou para o
Shopping.
Edo
Um abraço muito apertado

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Olá Marcelo
não posso porque tenho outro convite de umas garotas mormãos ontem e amanhã férias
Tá mais
Edue

PRODUÇÃO DE TEXTO

E-mail: Cônego João de Deus
EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/05/06
Olá, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

11/05/06

Oi Marcelo

Tudo bom?

Recebi o seu bilhete.

Sim, eu vou. I não vou me esquecer
de levar a bola.

Um abraço

Edu

10/05/06

OI, EDU,

TUDO BEM?

A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO

SÁBADO ÀS 9 HORAS.

CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.

VOCÊ VAI, NÉ?

NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.

MANDE RESPOSTA.

UM ABRACO

MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCRVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

AV = CL 2043.
Estou de volta marcelo
Se eu não puder ir segurem bem
com você.
Tudo por vocês,
Edu

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

Bacel municipal congo futebol de dous.

10/05/06
OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRACO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

Oi. Marcelo! 14/03/2013.

*Tudo legal?
eu nã posso ir porque a minha
mãe nã dizia nã ir mas
a outra sótendo eu sou.*

*Alegrede pelo comuniti
Um abraço Edu.*

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

10/06/06
OI, EDU.
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
VOCÊ VAI, NÉ?
NÃO ESQUEÇA DE LEVAR A BOLA.
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE
DO MARCELO?

12/03/06
Boa Tarde Marcelo
Vou poder ir ao jogo de futebol
Sábado.
Bjs

C. M. C. F. Longo João Deus
Fato Pessoal, dia 14/03/2006

