

AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS FORMATIVOS E REGULAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA

EVALUATION: LES INSTRUMENTS FORMATIFS ET LES PROCESSUS DE REGULATION DANS L'APPRENTISSAGE DE LA ECRITE

Renata dos Santos Lameira dos Santos¹

Resumo: O presente estudo versa sobre os instrumentos formativos e os processos de regulação na aprendizagem da produção escrita. Inscreve-se na perspectiva da avaliação formativa de orientação francófona, que se focaliza nos processos de regulação e de autoavaliação. Neste contexto, relata-se um projeto de escrita de contos fantásticos, realizado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma pesquisa-ação. No desenvolvimento do projeto de escrita adotou-se o procedimento Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004). Analisa-se aqui o processo de construção de instrumentos formativos, sua utilização e os efeitos proporcionados na regulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem da escrita. Regulação da aprendizagem. Instrumentos formativos.

Résumé: L'étude porte sur les instruments formatifs et les processus de régulation dans l'apprentissage de la production écrite. Elle s'inscrit dans la perspective de l'évaluation formative d'obédience francophone qui se centre sur les processus de régulation et d'autoévaluation. Dans ce contexte, on rapporte un projet d'écriture de contes fantastiques, réalisé dans une classe de 7ème année de la scolarité brésilienne, dans le cadre d'une recherche-action. Pour mener à bien le projet d'écriture on a adopté le dispositif de la séquence didactique de Schneuwly et Dolz (2004). Dans cette étude, on analyse le processus de construction des instruments formatifs, leur utilisation et les effets produits dans la régulation de l'apprentissage.

Mots-Clés: Evaluation. Enseignement/apprentissage de la écrite. Régulation de l'apprentissage. Instruments formatifs.

INTRODUÇÃO

A sociedade exige de todos os sujeitos o domínio da linguagem, em particular em sua modalidade escrita, para que esses sujeitos ampliem sua participação social e possam exercer plenamente sua cidadania. Dessa maneira, entre os maiores desafios da escola, hoje, está o de incorporar todos os alunos na cultura do escrito e permitir a plena participação social.

Assim, partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Materna tem a responsabilidade de contribuir para assegurar aos alunos o acesso a competências relativas à fala, escrita e leitura, fazendo com que desta forma os mesmos sejam capazes de produzir e

¹ Mestre em Letras, Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas. Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: renatalameira@hotmail.com

interpretar os mais diferentes textos circulantes, de assumir a palavra, fazer uso dela e ser capaz de brincar com ela, busquei relacionar o ensino/aprendizagem da escrita com uma modalidade de avaliação que estivesse focada na aprendizagem.

Nos PCN de língua portuguesa fica claro que, para alcançar os objetivos do ensino de Língua, as atividades na escola não devem considerar a escrita como mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos, na memorização das regras de ortografia, na construção de frases soltas, numa linguagem vazia, em que se estabelece uma escrita sem função, sem qualquer valor interacional, sem autoria, sem recepção, sendo apenas um exercício. Na verdade, o documento orienta que a unidade básica do ensino deve ser o texto. Nesse sentido, a noção de gênero acaba sendo tomada como objeto de ensino, pois ela é constitutiva do texto (BRASIL, 1998).

Sendo assim, este trabalho objetiva investigar de que forma os instrumentos formativos, desenvolvidos durante uma Sequência Didática, participam da regulação da aprendizagem. Objetivamos, de modo mais específico:

1. Analisar o processo de construção dos instrumentos formativos;
2. Identificar em que medida eles contribuem para a regulação efetiva das produções textuais;
3. Examinar de que forma esses instrumentos são utilizados pelos aprendentes.

A questão da avaliação formativa da produção escrita e, mais especificamente, da regulação da aprendizagem será central ao longo deste trabalho por acreditarmos que os processos de avaliação e regulação possibilitam aos alunos serem ativos durante a aprendizagem, exercendo controle sobre seus processos cognitivos e metacognitivos, bem como favorecendo sua motivação, de modo que adquiriram, organizem e transformem as informações ao longo do tempo.

Embora consideremos o desenvolvimento de competências tanto na oralidade quanto na escrita, neste estudo abordamos principalmente o registro escrito, pois trabalhamos os gêneros textuais a partir da produção de uma coletânea de contos fantásticos.

A sequência didática desenvolvida em nossa pesquisa está inserida na perspectiva da Pedagogia de Projetos, pois consideramos que o projeto comunicativo pressuposto pela Sequência Didática pode estar aliado a uma mobilização mais abrangente, ou seja, pode estar inserido num projeto escolar, em que seja possibilitada aos alunos uma corresponsabilidade pelo trabalho e pelas escolhas. Além disso, a Pedagogia de Projetos é uma proposta de intervenção pedagógica que pressupõe uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e

participantes (HERNANDEZ, 1998), o que nos parece perfeitamente condizente com a perspectiva formativa de trabalho com a linguagem. De fato, um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas e possibilita que os aprendentes decidam, opinem, debatam, construam sua autonomia e seu compromisso social, formando-se assim como sujeitos culturais. No entanto, isso só ocorre à condição que se tenha clareza em relação às aprendizagens visadas. Do contrário, o projeto corre o risco de não passar de atividades lúdicas sem aquisições realmente significativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação. A pesquisa-ação permitiu conjugar a reflexão de minha prática à ação em favor dessa prática, pois essa metodologia ocorre num processo contínuo entre planejamento de ações, ação, observação, estudo e a ação interventiva. A pesquisa ocorreu em uma turma de Língua Portuguesa no 6º ano do ensino fundamental, contexto no qual foi desenvolvida uma Sequência Didática que teve como objeto de estudo o conto fantástico.

Nosso foco de análise foram os instrumentos de aprendizagem e avaliação construídos ao longo da Sequência Didática e a forma como eles participaram do processo de regulação e apropriação.

Para isto, nos apoiamos essencialmente nos seguintes autores: SANMARTÍ (2009); SUASSUNA (2007); CUNHA (2006); HADJI (1993) como referências em avaliação formativa de perspectiva francófona. MOTTA-ROTH (2000); BEZERRA (2010); e DOLZ et al (2004) no estudo dos gêneros e suas implicações para o ensino da língua materna, além de HERNÁNDEZ (1999); JOLIBERT (2007) e KLEIMAN (1999) e CAMPS et al. (2006) no ensino baseado em projetos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola há muito tempo vem fazendo uso de um sistema de avaliação – aqui denominado de tradicional – que pouco favorece a aprendizagem e pouco contribui para a autonomia do aluno. O que se propõe com este sistema é perceber se houve assimilação do conteúdo ou se houve erro e, quando muito, se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Na verdade, se avalia apenas o que foi objeto de ensino, deixando geralmente de lado o que é objeto de aprendizagem. Em geral, o modelo de avaliação tradicional busca quantificar o que o aluno aprendeu a partir de um ensino centrado em conteúdos programáticos, cuja natureza é conceitual.

Os críticos da avaliação tradicional foram desenvolvendo a concepção do avaliar como um processo que integra plenamente a ação pedagógica e em que se relacionam o ‘mapear’ e o ‘diagnosticar’, de modo a saber quais as dificuldades, quais os obstáculos, quais os avanços e que aspectos precisam ser aperfeiçoados. Esta modalidade de avaliação é geralmente descrita como:

continua; processual; global e qualitativa. *Continua* porque não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo. *Processual* porque está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos. *Global* por não tomar por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendente, mas considerar a totalidade de seus comportamentos e, finalmente, *Qualitativa* porque não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis (CUNHA, 2006, p. 62).

Para Suassuna (2007, p. 41), trata-se de uma avaliação comprometida com uma educação democrática que

consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem a função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e dos sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensão dos processos e fenômenos educativos.

Nessa perspectiva, a avaliação assume uma função importante, que é de indicar o que precisa ser feito, revisto, estudado, reelaborado, para que, dessa forma, o aprendente possa superar suas dificuldades. Essa indicação depende do professor e das atividades pedagógicas propostas, mas também precisa se tornar objetivo de aprendizagem, enquanto competência a ser desenvolvida pelos aprendentes.

Essa compreensão de que as estratégias desenvolvidas pelo professor precisam incentivar o aluno a analisar e avaliar seu próprio desempenho, ou seja, incentivar a autoavaliação, foi desenvolvida no final dos anos 70, em particular nos trabalhos de pesquisadores francófonos, como Nunziati (1990). A avaliação, nessa perspectiva, objetiva envolver o aluno na aprendizagem de forma consciente, fundamentando-se na compreensão da aprendizagem como um processo construtivo, no qual o aprendente é um sujeito ativo, que o professor, como um mediador do processo, precisa ajudar a desenvolver suas próprias capacidades de regulação.

Entende-se por regulação da aprendizagem todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem (SANMARTÍ, 2009). No dizer da autora, “a regulação

da aprendizagem é um conjunto de ações que tem por objetivo adequar os procedimentos e estratégias de ensino às necessidades dos alunos” (SANMARTÍ, 2009, p.131).

Mas quando falamos em uma ação sobre os mecanismos de aprendizagem, é preciso considerar também – e, sobretudo – o papel central do aprendente. Todo e qualquer ato de regulação exige, de fato, a ação do aluno, haja vista que a regulação tem como objetivo principal permitir ao aluno construir seu sistema pessoal de aprendizagem para que, assim, ele consiga melhorar progressivamente, participando ativamente do seu processo de aprendizagem. Só há verdadeira regulação da aprendizagem quando há autorregulação.

Para compreendermos a importância da autorregulação, é preciso considerar que a capacidade para aprender está intimamente relacionada à capacidade de autorregular a aprendizagem. Ainda nas palavras de Sanmartí (2009, p. 51), “os alunos que aprendem são fundamentalmente aqueles que sabem identificar e regular suas dificuldades e encontrar os auxílios significativos para superá-las”.

Quando tratamos de avaliação é imprescindível discutir a escolha dos instrumentos avaliativos, uma vez que eles se relacionam diretamente com as concepções e objetivos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem. Afinal, no sentido da avaliação formativa, eles são, também, instrumentos de aprendizagem. De acordo com Suassuna (2007, p.111) “em linhas gerais, os instrumentos dizem respeito ao conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes, etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos”.

Ao professor cabe a responsabilidade de, por meio de tarefas, aproximar as situações didáticas à realidade. Para isso, ele poderá fazer uso dos mais variados instrumentos de avaliação na tentativa de fazer a articulação entre os conceitos que os alunos constroem e as formas mais bem elaboradas da compreensão da realidade.

Para Suassuna (2007), as tarefas e/ou instrumentos têm a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimento. Sendo assim, no momento de formular/elaborar os instrumentos a serem utilizados, o professor deve levar em consideração que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras. Elas devem permitir a busca por soluções de problemas considerados como tais pelos próprios aprendentes, a tomada de decisões em relação aos meios para superar as dificuldades. Devem permitir uma apropriação do que está sendo abordado. No caso da produção textual, trata-se, pois, da apropriação dos critérios de qualidade do texto.

A respeito da natureza dos instrumentos formativos, vale ressaltar as reflexões de Hadji (1993) acerca do tema. Para o teórico:

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

Sanmarti (2009) também considera que não existem bons ou maus instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos adequados ou não às finalidades de sua aplicação. Diante disso, o mais importante é a coerência entre a atividade de avaliação e os objetivos didáticos. Um mesmo tipo de instrumento pode ser utilizado em diferentes momentos de aprendizagem e para diferentes objetivos. O que, na verdade, se diferencia são as tomadas de decisão realizadas a partir desses instrumentos.

A partir dessa compreensão de avaliação, consideramos que faz parte da competência escrita a apropriação de critérios que permitam uma produção textual capaz de desempenhar sua função comunicativa. Isso também significa que o aluno precisa aprender a avaliar seus próprios textos. Um bom produtor de texto necessariamente é um bom avaliador. Sendo assim, é preciso que no processo de ensino-aprendizagem da escrita o saber avaliar faça parte dos objetivos da aprendizagem e que todas as atividades de sala de aula mobilizem instrumentos que contribuam para esse objetivo primordial.

Nesse contexto, os gêneros textuais passam a ser considerados de especial importância, a partir do momento em que se considera que é impossível comunicar verbalmente a não ser por algum texto e que todo texto pertence a determinado gênero textual, ou seja, que a comunicação verbal só é possível mediante algum gênero textual. Tal posicionamento, de acordo com Marcuschi (2010), é defendido por Bakhtin (2000) e Bronckart (1999), pois ambos tratam a língua em seus aspectos discursivos enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

A noção de gênero é considerada, então, essencial no ensino/aprendizagem de língua, uma vez que permite a abordagem de dimensões outras do que apenas linguística no ensino da língua, levando em consideração os aspectos sociais e interacionais, na perspectiva de que a língua usada nos textos constitui uma forma de comportamento social (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, a principal contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem é “chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola” (MOTTA-ROTH, 2000). Isso é essencial à ampliação do

domínio da língua, pois, como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Bezerra (2010, p. 44) compartilha dessa visão:

o estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, justamente por levar em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constituirá de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com seu objeto de estudo.

A proposta didático-pedagógica da Sequência Didática – que, no horizonte mais amplo da Pedagogia de Projetos, articula o eixo “reflexão/aprendizagem” com o eixo “uso/prática de linguagem socialmente significativa” –, bem como a atenção dada aos processos reflexivos da Avaliação Formativa (como os de autorregulação e autoavaliação) são as respostas que analisaremos teoricamente nos próximos capítulos, antes de nos voltar para a análise da prática realizada na pesquisa-ação empreendida.

3. METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado teve por base a pesquisa-ação realizada com uma sequência didática tendo o gênero conto fantástico como objeto de ensino. Nele, procuramos compreender de que forma ocorre a regulação da aprendizagem quando se desenvolve esse tipo de prática, destacando, no processo pedagógico, a elaboração dos instrumentos de regulação da produção escrita visada.

O conceito de pesquisa-ação representa um modo de pesquisa privilegiado para as discussões de um dos maiores impasses entre educadores: a relação entre teoria e prática. Como afirma Morin (2004, p.32):

O tipo de saber que se procura gerar na pesquisa-ação emergirá da reflexão sobre a prática, já que o professor – como ator e pesquisador - está inserido em um campo, faz parte dele, e deve caminhar com múltiplos componentes de seu meio porque a *priori* não sabe o que é pertinente e o que não é em seu projeto de pesquisa.

Essa metodologia de pesquisa apresenta, portanto, a intervenção como ponto em comum em todas as correntes que a constituem enquanto metodologia e envolve um plano de ação, objetivos, processos de acompanhamento, controle de ação planejada e relato desse processo, visando uma melhoria da prática (ANDRÉ, 1995).

Na pesquisa-ação, pretende-se refletir sobre os meios de superar um determinado problema inserido no cotidiano do pesquisador. Seu objetivo primordial é a mudança, a transformação de uma determinada realidade educacional, levando em consideração toda a complexidade que a constitui. Nessa perspectiva, a reflexão na prática constitui uma possibilidade de se abrir para a inovação e para a mudança no conhecimento pedagógico enraizado nas representações da tradição (JOLIBERT, 2007).

Isso possibilita ao professor não se ver apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas também como alguém que produz conhecimentos sobre sua atuação profissional, de forma a investigar essa prática e melhorá-la. Essa característica de ter o compromisso de refletir sobre sua própria prática, “buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências é o que distingue um professor pesquisador dos demais professores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

A metodologia escolhida para nossa pesquisa é uma forma de ação que permite a todos os agentes – professores e alunos – se tornarem sujeitos mais efetivos na busca pelo conhecimento, tornando-se, dessa forma, capazes de mudar a sua realidade no que se refere à produção textual.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de ensino fundamental e médio, localizada no município de Ananindeua - PA. Para a realização da pesquisa-ação, escolhi, com a devida autorização da coordenação da escola uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental, composta por 33 alunos, com idade de 10 a 12 anos.

Baseada na perspectiva da pedagogia de projetos, foi articulado o desenvolvimento e organização do I Coquetel Literário da escola, momento no qual os alunos apresentariam os contos fantásticos produzidos no desenvolvimento da sequência didática.

A sequência didática foi desenvolvida conforme o quadro abaixo:

QUADRO nº1

Sequência didática e instrumentos desenvolvidos para a aprendizagem do conto fantástico

Etapas		Conteúdos / Objetivo	Instrumentos utilizados	Autor dos instrumentos
Apresentação da situação		Negociação do projeto, escolha do gênero e leitura de um conto fantástico	---	---
Primeira produção		Avaliação diagnóstica das competências já instaladas	Modelo didático do gênero	Professora
Módulo s	Módulo I	Elementos característicos de um conto fantástico	Check-list com características do conto fantástico	Alunos em equipes e coletivamente

	Módulo II	Estrutura da narrativa	Quadro com os diferentes momentos da narrativa	Professora
	Módulo III	O papel do narrador	Discussão oral sobre a atuação dos personagens	Alunos individualmente e, depois, coletivamente
	Módulo IV	A descrição na construção do mistério	- Quadro de referência - Ficha de avaliação	- Alunos coletivamente - Professora
	Produção final	Reescrita do conto	Ficha-síntese	Alunos e professora coletivamente
	Realização do projeto	Leitura pública dos contos produzidos no “I Coquetel Literário”	----	----

A pesquisa tem como *corpus* as produções textuais dos alunos que foram desenvolvidas durante a sequência didática sobre o ensino do gênero conto fantástico. Como o procedimento foi desenvolvido em quatro módulos, os alunos, em sua maioria, produziram cinco textos entre escrita e reescrita, contando-se à produção inicial a produção feita depois da conclusão de cada módulo e a produção final. Além dessas produções, temos como *corpus* os questionários, os quadros de referência e os *check-lists* desenvolvidos em sala de aula com os alunos.

Os instrumentos desenvolvidos em sala de aula – conforme apresentados no Quadro 1 acima – objetivavam promover momentos de regulação (co e autorregulação), permitindo que os alunos, ao utilizá-los, se apropriassem do que estava sendo objeto de aprendizagem.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo do desenvolvimento da Sequência Didática foi possível desenvolver seis instrumentos para contribuir no processo de produção escrita, tendo como foco a promoção da autoavaliação e da regulação da aprendizagem.

No Módulo I, os alunos desenvolveram as discussões e construíram o instrumento que consistia em um *check-list* único da turma, de modo a guiar a avaliação do texto a partir das características do conto fantástico. No módulo II, desenvolveu-se um quadro que tinha por intuito fazê-los perceber a estrutura do texto produzido por eles e o que deveria ser feito para que seguisse de forma adequada a estrutura narrativa. No módulo III, o que estava em evidência era o papel do narrador na construção do conto fantástico, já módulo IV deteve-se

na importante função que a descrição tinha na construção do conto fantástico e como ela era importante para as impressões do leitor.

Apesar da motivação aparente na construção dos instrumentos, no momento do uso para a regulação houve resistência haja vista que o processo de reescrita não era algo que fazia parte da realidade dos alunos. À medida que os módulos iam sendo desenvolvidos, os alunos sentiam-se mais tranquilos para o uso dos instrumentos no processo de regulação e autoavaliação, o que tornava sua reescrita mais consciente e produtiva.

Para a produção final (que seria apresentada durante o Coquetel Literário), desenvolvemos uma ficha-síntese que visava avaliar o que foi objeto de ensino nos módulos anteriores. Por meio dessa ficha os alunos formaram duplas e avaliaram o texto de outra dupla de aluno para que, posteriormente, essa avaliação fosse discutida. Após a discussão, os alunos fariam a produção final do conto.

De um modo geral, a maioria dos textos apresentou melhora. Os alunos pareceram aceitar melhor as reescritas. Após terem intervindo diversas vezes sobre os seus textos, e os dos colegas, ainda pareciam motivados a modificar a versão final, provavelmente por se darem conta de que este esforço não era vão. Nessa tarefa consultavam frequentemente a ficha-síntese para a reescrita do conto. Os alunos que participaram ativamente da sequência didática compreendiam mais facilmente a ficha-síntese porque haviam construído os critérios contidos nela nos momentos de elaboração dos instrumentos. Esses conhecimentos, construídos ao longo da sequência, foram ativados a partir da ficha. Vale ressaltar que apesar da ficha ter como objetivo sintetizar o que havia sido estudado, ela não era um instrumento que poderia ser utilizado de forma atemporal e fora de contexto, por isso alguns alunos que não tinham participado de todas as atividades tiveram dificuldades em compreender o conteúdo da ficha e, conseqüentemente, dificuldades na escrita de um conto fantástico.

O fato de trabalharmos com contos fantásticos na sequência didática foi um aspecto motivador para os alunos, porque eles estavam aprendendo o que haviam escolhido, o que facilitou bastante o processo, seja nos momentos de leitura, de discussões, de escrita ou reescrita, pois havia o desejo de se ter contato com a narrativa fantástica.

Outro aspecto motivacional – a ideia de que as produções escritas realizadas em classe seriam socializadas em um evento na escola – tornava a tarefa mais importante e permitiu que houvesse um maior envolvimento por parte dos alunos. Esse envolvimento foi extremamente necessário no trabalho, pois o conhecimento deveria ser construído pelos discentes, a autorregulação deveria fazer parte do processo, embora os alunos não tivessem o hábito de reescrever seus textos, nem de discutir sua avaliação dos textos com seus autores.

Assim, os alunos analisavam os textos, debatiam, discordavam entre si, se tornavam sujeitos do seu dizer para que, enfim, produzissem os instrumentos formativos, como elaboração de fichas que serviriam para a análise das próprias produções.

Nesse sentido, o conhecimento não foi tratado como um produto já previamente estruturado pelo professor, a ser consumido pelo aluno, mas foi sendo constituído ao longo do processo, por sucessivas aproximações. A aula não consistia na apresentação de conceitos de forma teórica para, em seguida, serem “aplicados” aos textos lidos ou produzidos. Na verdade, o que havia era uma construção feita pelos próprios participantes, orientados pela professora, na qual os conceitos iam sendo percebidas no texto enquanto fenômenos ou recursos, não enquanto conceitos.

De fato, falar de desfecho, clímax, situação inicial, quando se está percebendo a necessidade de organização da narrativa de modo a captar a atenção do leitor e despertar nele sentimentos de apreensão, dúvida ou outros, quando se está encontrando problemas para criar um texto que não seja previsível ou em que o mistério não desapareça assim que foi criado, reveste-se de significado real. Não se trata nem de longe de conceitos a serem aprendidos e sim de operações a serem realizadas no escrito, para que este atinja seu objetivo junto ao público visado.

Mesmo sabendo que é preciso tornar este tipo de atividades mais frequente, para que os alunos mudem radicalmente de atitude em relação à produção textual, podemos dizer que a elaboração dos instrumentos formativos contribuiu para a maior autonomia dos alunos, até porque o trabalho em duplas ou em grupos os transformava em produtores do conhecimento e sujeitos da avaliação, quebrando a tradicional dependência em relação ao professor. No início da sequência didática, ficou claro que, apesar da preferência pela narrativa fantástica, muitos alunos não sabiam como produzi-la, sobretudo tinham dificuldade em definir as características do conto fantástico, mas a partir da construção e do uso dos instrumentos, foram paulatinamente se tornando capazes de descobrir essas características e mobilizar esse conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que não podemos ter certeza de que toda regulação foi um resultado direto do uso dos instrumentos, mas que é razoável pensar que os instrumentos, longamente elaborados e discutidos, participaram desta regulação.

5. CONCLUSÃO

Essa análise nos levou a evidenciar diversos aspectos, que destacaremos a seguir: quanto à atividade escolar de produção escrita; quanto aos instrumentos formativos – objetos

de reflexão maiores deste trabalho – e seu impacto na competência dos aprendentes; finalmente, quanto ao projeto de comunicação em si.

No que diz respeito à **aprendizagem da produção textual**, observamos um ganho essencial: o da motivação dos alunos. A produção de textos estava entre as tarefas que eles menos apreciavam, pois para a maioria deles tais atividades não despertavam o menor interesse. Na verdade, estavam acostumados a escrever *na* e *para* a escola, apenas para realizar uma atividade em que seria atribuída nota, ou seja, escreviam porque “valia ponto”, mas não se preocupavam em aprender realmente e, muito menos, em avaliar o que eles ou os colegas escreviam. Isso era tarefa do professor, no contrato didático a que estavam acostumados.

Os resultados da pesquisa comprovam o que muitos defensores da abordagem interacional de ensino da língua afirmam: a produção escrita, quando realizada por meio de propostas de que possuam objetivos claros e sejam inscritas em determinada situação de comunicação, se torna mais eficiente e pertinente, embora não seja milagrosa e não transforme as capacidades dos aprendentes de um dia para o outro. Os alunos ficaram bastante motivados pelo projeto de socialização da escrita para a comunidade escolar, projeto esse que constituía uma finalidade real e que os envolvesse em atividades de aprendizagem que não eram tão diferentes daquelas que sempre realizavam nos textos em sala de aula (observar, localizar, identificar, classificar). No entanto, as tarefas a que passaram a se submeter, de bom grado, correspondiam, por sua vez, à busca de soluções para problemas concretos de escrita com os quais haviam se defrontado e que eles tinham identificados neles mesmos.

Em relação **a esses instrumentos e a seu efeito**, a elaboração dos instrumentos em grupos obrigou os alunos, em diversos momentos, a discutir, debater e argumentar para conseguir chegar a uma formulação coletiva do instrumento. Essas elaborações certamente levaram os alunos a afinar mais suas representações sobre o gênero. Tanto que, quando passaram a avaliar a produção de outros alunos, com base na ficha produzida inicialmente, notamos, como nas coavaliadoras de Mariana, por exemplo, que suas recomendações foram muito além da ficha utilizada, mostrando que interpretavam de modo mais sofisticado as características ali elencadas: percebiam que não se tratava de características obrigatórias, sugeriam modificações que teriam impacto sobre a estrutura narrativa, reequilibrando suas diferentes fases etc. O trabalho de elaboração dos descritores dos critérios, ainda imperfeito na ficha, parece ter sido realizado, pelo menos em parte, mentalmente pelos alunos.

Olhando para o lado da *regulação*, que dependia de uma autoavaliação correta das produções, também percebemos resultados muito positivos. A construção dos instrumentos

tornou os alunos mais autônomos, mais propensos a se considerar capazes de enfrentarem outros desafios textuais, embora a dependência de ajudas externas, principalmente dos professores, fosse uma das características mais acentuada da turma quando iniciou o projeto. As atividades de autoavaliação produzidas pelos instrumentos formativos possibilitaram aos alunos a autorregulação nas suas produções, como percebemos no estudo de caso. No uso dos instrumentos, os alunos iam percebendo problemas estruturais, de escolhas vocabulares, de ambientação das narrativas e a identificação desses problemas permitia a busca por soluções. As situações de interação em duplas também possibilitaram trocas preciosas de informações, uma vez que o parceiro coavaliador do texto constituía em leitor da produção de textos de outro e podia contribuir com sugestões para a escrita do conto.

Essa capacidade de avaliar o próprio texto e o texto de outrem tem uma importante função na aprendizagem por permitir aos alunos identificar, nos textos concretos, recursos linguísticos e textuais com os quais possam desenvolver suas próprias capacidades de escrita. Constatou-se que esse tipo de trabalho, com instrumentos formativos diversificados, favoreceu a reflexão e análise e estimulou a busca autônoma de soluções e a apropriação dos critérios.

Os instrumentos formativos foram efetivamente utilizados pelos alunos, nos processos de reescrita, principalmente por aqueles que tinham sugestões do coavaliador. A situação de troca de opinião sobre o texto exigia que os alunos consultassem os instrumentos, a fim de verificar se a sugestão estava adequada ao texto e como poderia ser inserida. Dentre os instrumentos, o mais utilizado pelos alunos foi o último (a ficha-síntese). Consideramos que esse fato deve-se ao instrumento ser o que abarcava melhor os critérios relativos ao conto fantástico, mesmo que imperfeitamente, como já comentamos.

Ainda que em nossa pesquisa alguns instrumentos sejam considerados falhos em relação ao que tinham se proposto, foi notória a melhora nos textos dos alunos, o que pode nos levar a supor que a prática sistemática de elaboração e uso de instrumentos de avaliação dos textos traria grandes benefícios em médio prazo. Essa melhora não pode ser atribuída somente aos instrumentos em si, mas certamente a reflexão que eles exigiam era o ponto alto do processo.

Outro aspecto relevante que podemos observar nos instrumentos elaborados ao final desta análise é que não havia uma relação sistemática dos mesmos com o modelo didático, que, por diversos motivos, havia sido construído apenas parcialmente no início da pesquisa-ação. A falta de relação orgânica entre ambos fez com que os alunos nem sempre tenham sido orientados, na confecção dos instrumentos, no sentido de encontrarem qualidades (critérios e

seus descritores) que o modelo didático já apontava. Este ponto, da coerência entre o modelo didático e os instrumentos, aliás, no parece ser uma pista de reflexão importante para investigações futuras.

Apesar disso, a pesquisa permite-nos concluir que os instrumentos formativos podem contribuir significativamente para a regulação efetiva das produções textuais por permitirem aos próprios alunos se debruçarem na reflexão, porém vindo da ação e voltando para ela, em torno da escrita do conto fantástico. Isso lhes possibilitou intervir em seus textos de forma mais madura.

O último aspecto a ser destacado é o da realização do projeto em si, que, para os alunos, estava dando significado a todo esse esforço de melhora dos textos. Embora, pelos motivos institucionais já apontados, a experiência tenha demorado tempo demais, a nosso ver, a realização de um evento literário em que eles divulgariam seus textos como autores sustentou a motivação dos participantes. O I Coquetel Literário da escola acabou sendo um franco sucesso. Duas mães, que tinham pedido para falar naquele evento, ressaltaram a motivação dos filhos e o fato de que haviam constatado uma sensível melhora no texto deles. A coordenação da escola também considerou o processo bastante positivo, o que nos deixou a abertura para continuar a realizar este tipo de trabalho.

Ao término da análise desta experiência, ainda incipiente, tanto para a professora quanto para os alunos envolvidos na pesquisa-ação, parece que a atividade cognitiva e metacognitiva dos alunos são as grandes beneficiárias dos processos de elaboração e utilização dos instrumentos formativos, o que sustenta o desenvolvimento de suas competências textuais e discursivas. Com isso, certamente conseguimos caminhar um pouco mais em direção ao sonho de desenvolver com nossos alunos um trabalho, em Língua Portuguesa, que fizesse mais sentido para sua educação e para sua vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A competência discursiva escrita através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério de educação e cultura, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPS, Anna [et al]. *Propostas Didáticas para aprender a escrever*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, Myriam Crestian. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette [et al.]. *Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora(orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso* / Universidade do Sul de Santa Catarina. - v. 1, n. 1 (2000)- Tubarão: Unisul, 2000. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/0603.pdf>. Acesso em maio/2010.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, Paris, 280, p. 47-64, 1990.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In MARCUSCHI & SUASSUNA. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Paradigmas da avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Elisabeth; SUASSUNA, Livia. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Artigo recebido em: 15/06/17

Artigo aceito em: 28/07/17