

AVALIAÇÃO FORMATIVA: AUTORREGULAÇÃO E CONTROLE DA TEXTUALIZAÇÃO

FORMATIVE ASSESSMENT: SELFREGULATION AND CONTROL OF TEXTUALIZATION

ADAIR VIEIRA GONÇALVES*
ELVIRALOPES NASCIMENTO**

RESUMO: A revisão crítica dos procedimentos de avaliação deve constituir uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens que ocorrem na interação de um professor com seus alunos, centrando-se fundamentalmente em suas capacidades, competências, interesses e aptidões, o que faz dessa avaliação uma parte integral e natural da aprendizagem. A avaliação como um processo integrado à aprendizagem alia-se às perspectivas da pesquisa-ação, o que implica entender o ensino como um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, perspectiva que considera a interação humana e a intervenção social presente em todos os processos formativos como processos de busca permanente e de construção coletiva. Considerando que, em relação à linguagem, aprender a ler e a produzir textos demanda aprendizagem de operações linguageiras necessárias para o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (DOLZ & BRONCKART, 2002), o presente artigo procura contribuir para mudar a atual cultura avaliativa mediante uma proposta de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), na qual o processo de mediação e de formação propicie a mobilização de *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) dos aprendizes e, dessa forma, possa ser apreendido pelo professor e reconhecido pelo aluno. Assim, toma-se o conceito de capacidade para diagnosticar e monitorar as dificuldades e obstáculos à aprendizagem. A partir daí, o olhar investigativo, a prática reflexiva e os registros do professor guiam o processo de evolução do aluno e a constituição de objetivos de ensino para propiciar aprendizagem da leitura, compreensão, interpretação, produção e transposição para outras situações de comunicação que vão além daquelas enfocadas na sala de aula. Aponta-se a utilização da *ficha de avaliação* (DOLZ, GAGNON, TOULOU, 2008) como instrumento de mediação entre o processo de avaliação formativa e os processos de reflexão e refacção individual, entre os pares e coletiva da produção escrita, a partir dos objetos apontados sobre um gênero textual.

Palavras-chave: avaliação; interacionismo sociodiscursivo; capacidades linguageiras.

ABSTRACT: The critical review of assessment procedures must constitute a practice aimed at improving the quality of learning which occurs within the interaction of professors and their students. For doing so, such a practice should focus on the students' skills, interests and aptitudes, turning the assessment process into a natural and integrating part of the whole learning system. So, when the assessment aspect is linked to learning, the perspective of action-research happens and it implies the understanding of teaching like a continuous process, like in a circle, based on 'action-observation-reflection-new action'. This is a perspective that considers the presence of human interaction and social intervention in all formative processes, for instance, the processes of constant search and collective construction. Considering that, when the subject is related to language, learning to read and to write texts demand the students's skills

* UFGD, Dourados (MS), Brasil. <adairvgoncalves@uol.com.br>.

** UEL, Londrina (PR), Brasil. <elopes@sercomtel.com.br>.

connected to language (DOLZ and BRONCKART, 2002). Thus, this essay deals with some contributions to change the current assessment culture through a proposal of formative assessment (PERRENOUD, 1999), by which the process of mediation and formation is in favor of action skills development as well as discursive and linguistic-discursive chunks (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004) of learning could be apprehended by the teacher and recognized by the student. Therefore, the concept of capacity is taken into account to monitor the difficulties and obstacles of learning as a whole. Parting from it, the investigative study, the reflexive practice and the registers of the professor guide the process of assessment and the constitution of goals in teaching to benefit learning of reading, understanding, interpreting, producing and transposing to other situations of communication that go beyond those that were focused on the classroom. Finally, we suggest the use of an assessment scale (DOLZ, GAGNON, TOULOU, 2008) as an instrument of mediation between the process of formative assessment and the processes of reflection and individual reflection, among pairs and collective writing production and also from the objects pointed on a textual genre.

Keywords: assessment; social discursive interactionism; language skills.

INTRODUÇÃO

Aborda-se, neste artigo, no processo modular de uma sequência didática (SD), a forma pela qual o professor pode detectar a transformação das capacidades languageiras dos aprendizes de um gênero textual, neste caso específico, *um artigo opinativo*. A partir da produção inicial, o enfoque será dado ao monitoramento¹ do docente-pesquisador mediado pelo *gênero de texto* (BRONCKART, 2003) que apresenta aspectos pré-determinados relativos ao contexto de produção, à organização geral do gênero textual em foco ao discurso e à textualização.

Para a realização de nossos objetivos, trataremos, ainda que sucintamente, da avaliação formativa fazendo um contraponto com a avaliação tradicional comumente realizada pela escola. Em seguida, a partir da produção inicial, e tendo como apoio as grades de avaliação, aferiremos o domínio das capacidades de linguagem de um estudante específico. Vale salientar que a produção é exemplar de um projeto de letramento² desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina e posto em prática numa turma de estudantes da 1ª série do Ensino Médio da região de Apucarana/PR. Por perceber que um trabalho sistemático se fazia urgente e necessário para que os alunos tivessem condições de participar do projeto, buscou-se apoio teórico-metodológico nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para o ISD, somos constituídos socialmente na/ pela linguagem e, sobretudo, defende que os gêneros textuais possibilitam o agir, isto é, a realização de uma ação comunicativa e prática que se materializa em textos (BRONCKART, 2006).

Seguindo os postulados de Schneuwly (2004), o gênero textual é um (mega) instrumento para agir em situações de linguagem. Em parceria com Dolz (2004), os autores sustentam o

¹ Controle do processo de ensino-aprendizagem pelo docente.

² O projeto do professor F. Pinheiro, na E.E. Cerávolo, da cidade de Apucarana – PR, passou pelas etapas de elaboração de modelos didáticos dos gêneros textuais que iriam compor o jornal escolar. Elaboraram-se sequências didáticas que foram implementadas no ano de 2008. A partir da produção textual de gêneros elaborados nas diversas sequências didáticas, cada grupo de alunos se encarregou de organizar os Cadernos que compuseram o Jornal Escolar com tiragem de 3000 exemplares. Do projeto, resultou a Dissertação apresentada no PPGEL: Programa de Estudos da Linguagem, UEL, 2009 - Jornal escolar: laboratório para o ensino de língua portuguesa.

trabalho sistemático com diferentes gêneros a partir de sequências didáticas (SD), estas definidas como uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Segundo Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) tais SD devem desenvolver *capacidades de linguagem* do aprendiz, isto é, capacidade para agir em determinada situação de linguagem como, por exemplo, a que ocorreu durante a execução do projeto de elaboração e edição do Jornal Escolar.

1. A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRAPONTO ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS

Segundo Batista *et al* (2007, p. 9), “avaliar significa, na forma dicionarizada, *valor, estimar o valor ou o merecimento*³. É um processo, portanto, regulado por valores, que marcarão as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem”. Ainda para os mesmos autores, “esses valores mudam em função das normas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e das concepções e convicções de cada professor, cada professora”.

Em geral, a avaliação na educação básica é técnica, burocrática (BATISTA *et al* 2007). No dizer dos autores, tal tipo se presta à regulação dos recortes dos tempos escolares em ciclos e/ou séries, e, sobretudo, apresenta caráter classificatório, somativo, controlador tendo apenas o objetivo de certificar/atender ao registro formal exigido pelo sistema escolar. Ainda para os autores, a forma tradicional de avaliar envolve “sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos” (2007, p.7). A avaliação é realizada para fins burocratizantes que apenas serve como certificação, “dossiê” que comunica resultados. Para eles, tal forma vai culminar na reprovação do aluno, não significando o avanço em conteúdos e capacidades o que pode levar ao abandono/exclusão dos estudantes. Ou ainda pode levá-lo à aprovação, “sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada nível de escolarização” (2007, p. 8).

Batista *et al* (2007) apontam, de outro lado, que a avaliação formativa ou continuada tem função “diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa” (p. 7). Afirmam que a avaliação formativa indica níveis já alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias de intervenção necessárias a futuros avanços. Textualmente, “envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados” (2007, p.7).

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estabelece, dentre outros, no seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualificativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A LDB propõe um sistema aberto, a serviço da aprendizagem e não a serviço da constatação, da certificação.

Mais especificamente, na área de Linguística Aplicada está ocorrendo, no que diz respeito ao ensino de língua materna, a tentativa de focar os resultados das produções escritas dos estudantes por meio de um novo paradigma de avaliação: *o da avaliação*

³ Grifos no original.

formativa. Em síntese, trata-se de um *feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem. Além disso, permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos; enfim, permite a integração de material pedagógico diversificado. A referida modalidade avaliativa não se restringe a hierarquizar uma produção escrita, por exemplo, numa escala indo de zero a dez, e selecionar os melhores estudantes num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades.

Em geral, segundo Curado (1996), as avaliações ocorridas no ensino médio perdem a função da aprendizagem para se converterem em mecanismos de aprovação e reprovação e adquirem finalidades em si mesmas, desaparecendo enquanto fator de mediação no processo ensino-aprendizagem. Para Luckesi (*apud* CURADO, 1996),

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma 'pedagogia do exame'. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2.º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de 'resolver provas', tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular (p.209).

A avaliação formativa, segundo Hadji (2001), tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram. Os desvios encontrados nas produções escritas, por exemplo, não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e a situação do aluno. Para Bloom *et al* (1983), na avaliação formativa devem ser incluídos todos os elementos importantes de uma unidade de ensino. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa verdadeira deve ser acompanhada por intervenções diferenciadas, seja por meio de transformações radicais na estrutura escolar, seja nos horários de horas-aula, etc. A avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem. Para isso, é importante o docente, no desenvolvimento de uma Sequência Didática⁴, detectar o caminho já percorrido pelo aluno em relação à aprendizagem do gênero e o que ainda ele falta percorrer, para fazer intervenções didáticas acertadas. Perrenoud (1999) entende ser importante colocar os alunos frequentemente em situações interativas diversas, seja em situações de troca, de explicação, de argumentação, de justificativa, exposição de ideias, de relatos de experiências vividas, etc., para que se habilitem mais proficuamente na expressão escrita. Postulamos a avaliação formativa, uma vez que ela coaduna-se a uma forma de regulação interativa da aprendizagem dos estudantes, muito vinculada aos nossos propósitos. Abrecht (1994, p.32), ao resumir as principais características da avaliação formativa, constata que ela é

⁴ Noção a ser desenvolvida no próximo tópico.

dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar; tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o a implicar-se, cada vez mais, nela; não vem interromper, mas faz antes parte da própria aprendizagem; procura adaptar-se às situações individuais; deve, pois, mostrar-se flexível e estar aberta à pluralidade e à diversidade; revela-se tão interessada pelos processos como pelos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura; não se limita a observar, mas liga a observação à ação; para tal, dá importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las, como se de uma avaliação do tipo de prova ou exame se tratasse; (...).

2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: REGULANDO A APRENDIZAGEM

Neste tópico, nosso foco recairá sobre uma ferramenta didática intitulada de Sequência Didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Trata-se de um processo modular para o ensino de gêneros orais e escritos⁵. Desta forma, o trabalho com os gêneros escritos começa com uma atividade complexa: produção de um texto completo num determinado gênero. Em seguida, a partir do mapeamento da classe das capacidades de linguagens, desenvolvem-se 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 e, muitas vezes, na mesma temática do anterior.

De forma esquemática, apresentamos abaixo um arquétipo de uma SD.

ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. A produção de um gênero será a tarefa de comunicação oral ou escrita que os alunos deverão realizar; o professor dá indicações sobre quem são os destinatários, as finalidades, o gênero a ser abordado, o suporte material da produção, etc.</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber da sua importância.</p> <p>3) O aluno terá o primeiro encontro com o gênero leitura ou audição de textos do gênero e organização do mural de classe.</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2. A produção inicial: instrumento de avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos.</p> <p>3) Início da AVALIAÇÃO FORMATIVA: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos ou oficinas de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>

⁵ O gênero a ser transposto para a sala de aula deve ser trabalhado em função das capacidades de linguagem do aprendiz e das experiências a ele necessárias que são relacionadas com conteúdos sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.

<p>3ª) Módulos ou oficinas</p>	<p>1) Trabalhar problemas detectados na avaliação diagnóstica. Problemas de níveis diferentes:</p> <p>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</p> <p>b) pesquisas e leituras para melhorar a falta de conhecimento sobre o tema;</p> <p>c) atividades para o planejamento do texto: a estrutura mais ou menos convencional do gênero;</p> <p>d) atividades sobre o estilo do gênero em diferentes autores;</p> <p>e) atividades sobre os títulos.</p> <p>f) atividades de observação e de análise de textos;</p> <p>g) tarefas simplificadas de produção de textos;</p> <p>h) análise linguística (ortografia, pontuação, conexão, coesão referencial, coesão verbal, organização sintática, variante linguística, vocabulário...);</p> <p>i) atividades com gêneros orais pertinentes;</p> <p>2) Análise das atividades realizadas para capitalizar as aquisições: elaboração da “lista de constatações”.</p>
<p>4ª) A produção final: culminância da avaliação-formativa</p>	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Completar a proposta de interação inicial, enviando os textos aos destinatários.</p>

Quadro 1 - Esquema de uma Sequência Didática

Para o trabalho com a produção de textos (orais ou escritos) faz-se necessário coletar, antes da aplicação de uma SD, a produção inicial, que servirá de instrumento que vai definir quais capacidades de linguagem o aluno já possui. Em seguida, parte-se para o desenvolvimento de módulos que, por sua vez, devem desenvolver atividades relativas ao contexto de produção, capacidades ligadas ao discurso e, por fim, capacidades linguísticas.

3. DA PRODUÇÃO INICIAL ÀS FICHAS DE AVALIAÇÃO

No dizer de Schneuwly *et al* (2004), no momento da produção inicial de um gênero, os estudantes revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade, seja em relação a um gênero oral ou a um gênero escrito. A versão inicial, segundo os autores, não colocam os alunos numa situação de insucesso necessário; afirmam que “somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua complexidade” (p.101). Os estudantes produzem o texto, ainda que nem todas as características composicionais do gênero estejam presentes. Neste momento, a partir das capacidades de que eles já dispõem, entra em ação a avaliação formativa. A primeira produção

não é, necessariamente, ruim. Mas, muitas vezes, se mostra incompleta. Schneuwly & Dolz (2004) salientam, ainda, que a primeira produção tem um papel importantíssimo, já que esta terá o papel de regulação das atividades. Por meio dela, deveremos ficar cientes de quanto cada estudante já “possui” do gênero a ser trabalhado. Assim sendo, as atividades das SDs têm de ser selecionadas, adaptadas ao universo dos estudantes, depois de mapeadas as dificuldades encontradas na primeira versão do texto. Tal versão será o instrumento por meio do qual se realizará o texto definitivo e, para tal, o monitoramento exerce papel decisivo.

Com a produção inicial em mãos, as atividades que comporão a SD delinear-se-ão melhor, já que o professor, conhecendo as deficiências em determinado gênero, e pretendendo desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos, definirá o que será preciso trabalhar. A produção inicial é de extremo valor por propiciar ao docente *um guia* que mapeia a situação real da turma, permitindo-lhe, a partir dela, construir as atividades modulares, quer estas sejam gerais, quer sejam individuais.

Com relação à produção escrita final, damos aos alunos a oportunidade de “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ *et al.*, 2004, p.106). A produção final é o momento de se efetivar uma avaliação chamada de “somativa⁶”. Utilizando os quadros que mapeiam as capacidades (de ação, discursivas e linguístico-discursivas)⁷ necessárias para a efetiva comunicação na situação em que o gênero textual em estudo circula, é importante que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Desse modo, corroborando as ideias do grupo de Genebra, os estudantes não ficam à mercê de critérios subjetivos de correção, tampouco de “critérios” de indicação, resolução ou classificação dos erros (cf. SERAFINI, 1995).

Nós, de outro modo, entenderemos a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes coletados nas produções escritas de estudantes, dados que devem auxiliar o docente na tomada de decisão⁸. Aliás, tal prática fica evidenciada na escolha das atividades que compõem a SD sobre o gênero. A partir da primeira produção escrita dos aprendizes, verificamos os obstáculos e dificuldades para a produção de textos do gênero de referência, considerando a diversidade de situações de comunicação (DOLZ, GAGNON E TOULOU, 2008). A verificação dos resultados da aprendizagem, depois da SD, será analisada por meio da lista de controle⁹ e esta tem o intuito de mapear as dificuldades e direcionar o processo de avaliação formativa.

A avaliação formativa visa desenvolver atitudes de autoavaliação que acaba conduzindo o estudante a se situar melhor no processo de formação (ABRECHT, 1994).

⁶ Tipo de avaliação que ocorre ao final da instrução, por exemplo, depois da Sequência Didática aplicada. Ela tem o objetivo de aferir o que o aluno aprendeu. Sinteticamente, ela visa à atribuição de notas; fornece *feedback* ao aluno.

⁷ Para aprofundamento em tais capacidades de linguagem, remetemos o leitor a Schneuwly & Dolz (2004) e Dolz; Gagno & Decândio (2010).

⁸ É evidente que observar que o processo formativo de avaliação não se circunscreve à produção de textos. Se aqui se destacou a produção de textos e avaliação formativa, deve-se à necessidade de restrição do foco do texto acadêmica.

⁹ Para o aprofundamento do leitor a respeito das grades de avaliação no processo de (re)textualização, direcionamos o leitor a Gonçalves (2007) que, em sua tese de doutoramento, avaliou a eficácia das SDs e das grades no processo de escrita.

Para o autor, o professor deixa de ser o detentor único da avaliação¹⁰. A nosso ver, no desenvolvimento de uma SD é possível recolher, em diversos módulos de ensino, informações úteis para verificar a real aprendizagem, embora a produção inicial de um gênero possa constituir o guia das ações pedagógicas.

Desse modo, faz-se necessária outra prática avaliativa (avaliação formativa) que tenha compromisso com a aprendizagem efetiva, consubstanciada como uma instância mediadora e como recurso de identificação de dúvidas e de dificuldades dos estudantes com a finalidade de superar o estágio inicial de aprendizagem. Assim entendida, a avaliação tenderá a exercer uma função “dialógica e interativa” entre educador, educando e os saberes a serem produzidos/aprendidos e, portanto, atrelada aos nossos propósitos: concepção dialógica de linguagem e monitoramento docente para a eficiência da produção escrita. A avaliação tem função primordial para o ensino de língua materna, não podendo banalizar-se diante da ideia corrente de um sistema avaliativo apenas visto como medida, como quantificador do conteúdo percebido pelo estudante.

Por meio da avaliação formativa, podemos informar ao estudante o que ele dominou e o que não foi dominado. No nosso caso específico, a SD favorece a domínio do gênero ao realizar atividades que vão das mais simples às mais complexas. Acreditamos que as atividades propostas nas SDs podem oferecer aos estudantes um retorno útil para a superação de suas dificuldades iniciais. Para Bloom *et al.* (1983), a localização de suas dificuldades pode favorecer-lhe um retorno ao conteúdo daquilo que não foi apreendido. Desse modo, as interações do aluno com o professor e com outros estudantes são instantes de avaliação do ensino/aprendizagem.

Portanto, nas SDs e, conseqüentemente, nas fichas de avaliação que auxiliam o monitoramento, serão avaliados os passos que compõem a sequência relativa a cada gênero, ou seja, as capacidades conjuntas de parâmetros contextuais da atividade de linguagem, operações de ancoragem textual, operações de planificação/adequação a um modelo de linguagem (gênero textual) em função dos parâmetros contextuais e as operações de constituição de estratégias linguísticas e discursivas (Cf. quadros).

Há, finalmente, que contornarmos a grande questão da *nota* a ser atribuída ao aluno, afinal, é preciso mensurar na escola. Assim, pensamos que a “nota”, sendo necessária, deve ser atribuída após a SD, na versão considerada final pelo professor, quando a aprendizagem de determinado gênero já foi estabelecida. Como já dito, havendo tal necessidade, o professor utilizará a avaliação somativa, baseada na 2º produção ou na última, se for o caso de ter outras versões da mesma produção. Pensamos que, depois dos procedimentos metodológicos adotados, a questão “nota” torna-se um problema pequeno a resolver, já que o foco está no processo da aprendizagem. Trata-se de algo ainda a ser resolvido com a prática mais frequente no ensino.

Graves (*apud* HOFFMANN, 2002, p.12) afirma que é preciso trabalhar a produção de textos como uma disciplina lógica “com seu conteúdo característico e não vinculada sempre a conteúdos de literatura, de gramática, de linguística”. Propõe, sobretudo, que trabalhe com o intuito de efetivar um ensino sistemático, por meio de uma metodologia adequada.

¹⁰ Devido ao espaço de que dispomos, neste artigo trabalhamos apenas com o monitoramento do professor em relação ao texto do aluno, ou seja, não haverá discussão do automonitoramento, embora este se constitua em ferramenta importante no processo de avaliação formativa.

Concordamos com o autor e defendemos uma metodologia de ensino a partir de gêneros que contemplem atividades modulares, entremeadas pela produção inicial e pela produção final. A avaliação formativa seria, então, a nosso ver, centrada na aprendizagem do gênero em estudo.

A leitura da produção textual pelo professor terá sempre um caráter interpretativo (HOFFMANN, 2002). De acordo com a autora, deve caber ao professor-avaliador, uma análise qualitativa que leve em consideração todos os módulos de atividades desenvolvidos em sala de aula, sem perder de vista a melhor proficiência dos gêneros. Desse modo, a autora afirma que “os procedimentos avaliativos do professor só irão contribuir para o aperfeiçoamento da escrita à medida que os referenciais de qualidade puderem ser percebidos” (HOFFMANN, 2002, p. 49). Então, para nós, avaliar a produção escrita, significa ler cooperativamente, fazer análise interpretativa, com o intuito de propiciar aos estudantes condições para se tornarem produtores de textos eficientes. Hoffmann constata que solicitar muitas produções ou corrigir analiticamente os textos não significará necessariamente bom desempenho escrito. São necessárias, sobretudo, “ações pedagógicas articuladas [...] promovendo estudos interativos, coletivos, troca de ideias a respeito de suas produções, de modo a formar escritores mais atentos e mais interessados em seu aprimoramento” (HOFFMANN, 2002, p. 67). Ao receber comentários descritivos e analíticos da produção em seus vários aspectos (estilo, forma composicional, elementos linguísticos diversos) e, com o trabalho docente promovendo a motivação para a melhoria, o estudante, acreditamos, terá a oportunidade de vivenciar um autêntico sentido na produção de textos escritos. Hoffmann (1998, p. 17) salienta que “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. Para a autora (1998, p. 20), “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]”.

O ensino baseado em gêneros textuais será sempre consubstanciado numa avaliação formativa e reguladora/orientadora do processo de aprendizagem. No dizer de Batista *et al* (2007), será diagnóstica e monitorada¹¹. Para os autores, monitorar os procedimentos didáticos significa acompanhar a aprendizagem e intervir nela para poder resgatar o sucesso dos alunos. Significa ainda acompanhar passo a passo os avanços e recuos na aprendizagem, possibilitar a alteração da rota traçada e, sobretudo, propor estratégias de ensino antes que leve muito tempo para descobrir que não houve aprendizagem. Portanto, é importante o docente iniciar sua avaliação diagnóstica pensando em questões como: “com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série? Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu as metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade?”. (2007, p.9). A essas de Batista *et al*, acrescentamos: até que ponto os alunos desenvolveram determinadas capacidades em dada etapa da escolaridade? Quais são os instrumentos mais adequados para coletar dados relevantes que possam ter uma função diagnóstica nesse momento da escolaridade? Esses instrumentos permitem captar os progressos realizados pelos alunos em relação aos objetivos delineados para cada módulo desse modelo de ensino? Esses

¹¹ Tal como Batista *et al* (2007) o ato de monitorar é entendido como acompanhamento e intervenção na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos.

instrumentos permitem captar os progressos realizados pelos alunos em relação aos objetivos delineados para cada módulo e para o desenvolvimento das capacidades visadas? O professor está preparado para realizar essa operação de avaliação diagnóstica nesse modelo de ensino modular? Qual é o maior desafio para o formador de professor?

Como afirma Nascimento (2009), a avaliação deve proporcionar um *feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem, privilegiando as diversidades individuais dos modos de aprender e permitindo ao aluno lançar um olhar sobre o que ele faz; mostrando-lhe que o fato de tomar consciência do que faz pode ser uma excelente expediente de aprendizagem. Além disso, permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas: formulando diversos processos de ensino e avaliação, articulando-os e aplicando-os na aula, ajustando-os em função das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa propiciará uma relação interativa a partir de uma reflexão conjunta de questionamentos sobre hipóteses formuladas pelos estudantes.

Nosso intuito, ao apoiar-nos no construto teórico da avaliação formativa, é o de ter um olhar sociológico, humanizador, com o intuito de poder promover a interação e consequentemente a eficácia na produção escrita. Perrenoud (1999, p. 11) sustenta que “a avaliação regula o trabalho, as relações de autoridade e de cooperação em aula...”. Essa atitude “social” vem ao encontro da postura sociológica do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003). Como sabemos, a formulação de enunciados concretos se apoia em pontos de estabilidade exterior aos textos como a situação institucional, social e até política. Esse componente sociológico incide sempre sobre a base de orientação (dimensão psicológica) de um agente ao planificar a ação de linguagem que vai configurar um texto (NASCIMENTO, 2009).

D. Pietro & Schneuwly (2003) destacam, por outro lado, que o leitor da produção escrita deve/pode ser o mesmo aluno, um colega de sala ou seu professor e que estes devem/podem anotar os *déficits* observados nas produções. Desse modo, verifica-se a situação atual de aprendizagem com a pretendida pelo docente da sala. Trazemos novamente as palavras dos autores para confirmar nosso ponto de vista, quando este afirma que “a zona (ZDP) é criada no ponto de encontro entre uma lógica que é aquela da aprendizagem ou do desenvolvimento com outra, definida pela instituição escolar, que imprime à primeira uma direção definindo objetivos acessíveis” (p.227). Assim sendo, a explicitação de objetivos a serem atingidos deverá ser resumida na ficha de avaliação (cf. quadros 2, 3 e 4), e estes contribuirão para a clareza das metas a serem atingidas. Além disso, a linguagem comum criada durante a SD favorece a aprendizagem do gênero e, portanto, a segunda versão será (a tendência é esta), melhor. A lista vai permitir ao estudante (sozinho, em dupla, com a ajuda do professor) concentrar-se sobre os pontos-chave que não foram alcançados na primeira produção.

Bucheton (1995), ao analisar textos de adolescentes e trabalhar com o processo de reescritura, constata que as versões das produções escritas constituem verdadeiros protocolos experimentais que permitem ao pesquisador observar o desenvolvimento do estudante e fazer a regulação da sua aprendizagem (monitorar).

Pensamos que, depois de se tornarem uma ferramenta metodológica comum no cotidiano escolar, as listas de controle podem regular o comportamento do produtor de textos durante a primeira versão do texto, o que, evidentemente, facilitará, posteriormente,

a reescrita. Pesquisas realizadas pelo grupo genebrino (ROSAT, DOLZ & SCHNEUWLY) confirmam o fato: estudantes que fizeram uso da ficha de avaliação monitoram melhor sua aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Corroboramos os procedimentos do grupo de Genebra na medida em que, com a utilização destes instrumentos pedagógicos, os estudantes podem evoluir e fazer a sua autoavaliação, podem fazer uma avaliação em duplas (mútua) e, por fim, com a ajuda do docente, podem fazer a sua co-evolução. O docente, de outro lado, pode interpretar/diagnosticar as dificuldades dos estudantes e escolher as soluções didáticas mais eficazes (GONÇALVES, 2007).

Ao tomar o trabalho de produção de gêneros escritos, a avaliação formativa supõe, como diz Perrenoud (1999, p. 109), “uma teoria do texto e da produção de textos e deve inserir-se em um procedimento didático coerente [...]”. Constata ainda que é preciso ter, por parte dos docentes, hipóteses precisas sobre a maneira pela qual são construídas as capacidades, a respeito dos “erros” das produções, das dificuldades dos discentes. Assim, fazendo intervir nosso suporte teórico aliado à SD e à conseqüente reescrita, temos a pretensão de formar indivíduos mais proficientes na língua escrita por meio de instrumentos mediadores do processo de avaliação formativa/continuada no processo de produção textual na educação

Batista *et al* (2007) apontam como instrumentos de observação e de registro do progresso/recuo no processo de ensino-aprendizagem as fichas descritivas, os dossiês individuais, os diários de campo em cadernos, portfólios¹², etc. Neste artigo, vamos apresentar fichas de controle da aprendizagem do aluno, as quais serão baseadas no construto teórico de Bronckart (2003) e em Schneuwly & Dolz (2004) quando apontam as capacidades que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem de gêneros.

A seguir, trabalharemos com duas produções do gênero *artigo opinativo* de um aluno da 1ª série do Ensino Médio: a produção inicial foi produzida antes da aplicação da SD e a produção final após SD. Em termos metodológicos, na primeira ficha, trabalharemos as capacidades de ação; na segunda, elementos que constituem o gênero: tomada explícita de posição, quantidade de argumentos, etc. Na terceira, a ficha de monitoramento servirá para averiguar os mecanismos linguístico-discursivos. Na quarta, a ficha monitora aspectos enunciativos tais como o gerenciamento de vozes e as modalizações.

Início da avaliação formativa: diagnóstico da produção inicial do aluno

Ensino Público

O ensino público no Brasil não é um dos melhores há vários países mais qualificados e bem mais avançado. No Brasil há um provão que avalia como o aluno está se desenvolvendo no terceiro ano que é chamado de ENEM.

O governo está investindo nas escolas colocando televisão para melhorar no aprendizado dos alunos. Isso ajuda muito por que os professores podem mostrar imagens vídio e várias coisas e não precisa ficar só escrevendo no quadro toda hora.

¹² Para mais aprofundamento dos instrumentos mencionados e o que tais formas de avaliação e de registro devem contemplar, remetemos o leitor a Batista *et al* (2007).

Hoje em dia para conseguir um emprego está muito difícil o mercado de trabalho está muito exigente eles exige o segundo ano completo.

O governo quer acabar também com o que a pré escola e implantar o nono ano para melhorar o aprendizado dos alunos.

Aqui em Apucarana há contra-turno o aluno fica o dia inteiro na escola e não tem tempo para ficar na rua.

(Produção inicial: Fernando¹³, nº 12, 1ª série do Ensino Médio)

**Ensino público:
Dedicação e investimento necessário para o ensino público**

Ensino público é o ensino gratuito fornecido pelo governo. As estatísticas dizem que o Brasil não tem um dos melhores ensino público. Há muitos países com desempenho melhor.

Talvez por falta de apoio do governo em investimentos, e até de mais dedicação dos estudantes, que levam na brincadeira e nem “ligam” para estudar.

Porém, a tendência é melhorar, pelo fato de que agora para se ter um emprego com um salário bem é preciso ter estudo. Assim sendo, pode ser que os estudantes tomem consciência e se dediquem mais aos estudos.

Contudo concluímos que de vê se ter mais investimento aos jovens e também conscientizá-los da importância que é o Estado.

(Produção final: Fernando, nº12, 1ª série do Ensino Médio)

Vamos aos quadros de avaliação formativa, como mencionado anteriormente. A primeira ficha pretende fazer o monitoramento das capacidades de ação:

Aspectos analisados	Produção inicial	Produção final
Os produtores (alunos) se colocam como sujeitos que têm identidade ou apenas repetem estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? O texto constitui “redação escolar”?	O estudante responde à expectativa escolar; texto constitui redação escolar.	O estudante continua respondendo à expectativa escolar.
Os produtores se posicionam como “jornalistas” na atividade de elaboração do jornal escolar?	Não exerce papel social de jornalista na interação. (papel de aluno, redação escolar.)	Tentativa de dialogar com o leitor do jornal.

Quadro 2 - Ficha de monitoramento das capacidades de ação

¹³ Nome fictício.

A ficha a seguir procura monitorar as capacidades discursivas.

Aspecto analisado: presença de elementos do gênero “artigo de opinião”	Produção inicial	Produção final
1- Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”	Há tomada de posição: a má qualidade do ensino público brasileiro.	Mantém-se a tomada de posição inicial.
2- Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista	Há três argumentos: investimento em escolas; dificuldade de obter um emprego; 9 anos de escolaridade no ensino fundamental I.	Há dois argumentos: ausência de apoio do governo e a falta de dedicação dos estudantes; necessidade de estudar para obter emprego
3- Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há refutação de argumentos.	Não leva em conta os argumentos de opositores.
4- Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados	Não há refutação.	Há contra-argumentação no 3º parágrafo (retoma a ideia anterior: necessidade de estudo.
5- Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	a) Há a citação do ENEM. b) Não há. c) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico do agente-produtor. d) Não há hierarquização tendo em vista o interlocutor-alvo.	a) Há apagamento da citação do ENEM, que, na 1ª versão, estava “sem coesão” na produção. b) Há comentários do discurso citado. c) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. d) Não há hierarquização.
6- O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defender ponto de vista sobre ela.	Apresenta uma realidade.	Há “embrião” de ponto de vista.
7- Há argumento solto, desconectado.	Há argumento solto: ENEM	Os argumentos estão congruentes e interconectados.
8- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Não há conclusão	Há “aconselhamentos” na conclusão.

Quadro 3 - Ficha de monitoramento das capacidades discursivas

O quadro a seguir procurará monitorar as capacidades linguístico-discursivas:

Aspecto analisado: mecanismos linguísticos	Produção inicial	Produção final
1- presença de organizadores temporais e espaciais.	Há temporais: Hoje em dia. Espaciais: Aqui, no Brasil	Não há organizadores espaciais e temporais.
2- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Não há.	Organizadores que introduzem argumentos: porém, contudo.
3-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Reiteração do mesmo item lexical: “No Brasil”, retomada pronominal “Isso”, dentre outros.	Retomadas bem produzidas. Vejamos o sintagma “os estudantes”: elipse no 2º parág., reiteração no 3º parág., dentre outros.
4-Pontuação inadequada ou insuficiente	Pontuação deficitária em várias passagens do texto.	Pontuação satisfatória, com exceção da ausência de fator de coesão no 2º parágrafo.
5- Paragrafação inadequada	Paragrafação inadequada: adentramentos irregulares e distribuição temática incompatível.	Paragrafação “escolar”: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 4 - Ficha de monitoramento das capacidades linguístico-discursivas

A tabela, a seguir, apresenta dados do monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo (vozes e modalização) demonstradas na produção inicial e final:

Aspecto analisado: vozes e modalização	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar.	Apenas a valorizada pelo contexto escolar.
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Não há.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Não há.	Não há

Quadro 5 - Ficha de monitoramento das capacidades de gerenciamento das vozes e modalização

Em se tratando da análise anteriormente produzida, no tocante às capacidades de ação (BRONCKART 2003; SCHNEUWLY & DOLZ 2004; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010), não detectamos avanços significativos. O estudante continua respondendo à expectativa escolar e não exerce o papel social de “escritor” para um jornal. O docente deverá trabalhar mais atividades que simulem o contexto desejado e outros, em várias

atividades de produção escrita. A SD implementada parece ter sido insuficiente para a aprendizagem efetiva. Neste caso específico, será necessário oferecer ao estudante diferentes atividades que propiciem um *feedback* que abarque aspectos relacionados ao contexto de comunicação e à natureza da interação social entre o produtor de texto para um jornal (ainda que seja escolar) e os leitores (que pertencem à comunidade interna e externa à escola). É preciso haver, neste caso, o que Abrecht (1994) fala de regulação pró-ativa, que consiste “na previsão de futuras atividades de formação, orientadas mais para a *consolidação* e *aprofundamento* das competências do aluno” (p.46).

Em relação aos mecanismos discursivos, houve melhor desempenho do estudante analisado, podendo-se observar que o estudante mantém, nas duas versões do texto, tomada de posição, ainda que embrionária, a respeito da temática. Na primeira produção, aparecem três argumentos sem relação entre si; na segunda, ao contrário, há dois argumentos; entretanto, há justificativas ou tentativa de justificar cada argumento, além de não haver argumento solto, como na primeira versão. Pelo que se depreende, há apenas o movimento argumentativo de sustentação da tese e, portanto, não aparece a *refutação*, isto é, não se busca a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor, tampouco há o movimento de *negociação*, em que o agente produtor incorpora parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas que, na verdade, é uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender. As estratégias de argumentação elencadas na lista de controle para o monitoramento também são pouco contempladas. Não há o trabalho de argumentação (negociação, refutação) tendo em vista um leitor do jornal escolar, mas sim, estratégias escolares de argumentação: tese, argumentos e conclusão.

No que diz respeito ao ponto de vista, este parece mais desenvolvido na segunda versão do texto. O argumento desconectado desaparece na segunda versão. A conclusão é mais desenvolvida na segunda versão, assim como a proficiência nos elementos linguístico-discursivos (Cf. quadro 3). Apesar de evidente melhoria na segunda versão do texto, não há, nas duas versões, a polifonia valorizada fora da escola, contribuindo para a não constituição da subjetividade do estudante, o que corrobora a afirmação de Capponi (2000) de que as aulas de escrita na escola contribuem para promover a dissociação do sujeito de sua língua. Há, assim, homogeneização da escrita. Tal como Brito (2004), acreditamos que, para promover um ensino da escrita de textos singulares, é preciso pensar a linguagem como polifônica e os sujeitos heterogêneos. Trata-se de aceitar o diferente e de não apagar as diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficou demonstrado, o ato de avaliar implicou dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Ao diagnosticar a produção inicial, o professor pode decidir sobre os procedimentos e ferramentas que mediarão o processo de desenvolvimento do aluno. Sem esse diagnóstico e sem as decisões que o sucederam, o processo seria interrompido.

O procedimento por meio de fichas avaliativas, chamadas aqui de “fichas de avaliação”, em síntese, mapeiam as dificuldades da versão inicial. Em uma perspectiva vygotskyana, trata-se do diagnóstico sobre até onde o aluno já chegou em termos de um percurso que será percorrido pelo aluno, *nível de desenvolvimento real* em relação às conquistas que nele já estão consolidadas, às capacidades ou funções que ele já domina e exerce de forma independente (demonstradas nas colunas à direita).

Essas capacidades caracterizam o desenvolvimento de forma retrospectiva, mas, ao mesmo tempo, apontam os caminhos para a ação docente por meio de uma sequência didática, o que implica a tomada de decisão sobre novos desafios no caminho que esse aluno vai percorrer no processo que é mediado (VYGOTSKY, 1988) monitorado pelo professor. Salientamos a importância das investigações sobre esse processo de intervenção, seja por meio da autoavaliação (que aqui não foi possível investigar), seja por meio dos registros progressivos no *portfólio* do aluno. Ao fim, é preciso aliar, sobretudo, a formação docente às formas mais valorizadas atualmente de avaliação: a avaliação formativa que, em síntese, trata-se de avaliação gradativa do desenvolvimento das capacidades de linguagem mediadas pelo agir do professor, caracterizando o que denominamos de regulação pró-ativa, que consiste na previsão e elaboração de futuras atividades de intervenção, orientadas para a consolidação e aprofundamento das capacidades do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Trad. de Luís Alberto Marques Alves. Rio Tinto: Edições Asa.
- BATISTA, A.A.G. (2007). *Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação*. In: PRÓ-LETRAMENTO. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.- ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007. 364 p.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G.F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Trad. Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editor.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*.
- BRONCKART, J-P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J-P. (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- BUCHETON, D. (1995). *Écritures, Réécritures*. Bern: Peter Lang.
- CURADO, O.H. F. (1996). *A dimensão intelectual-discursiva da língua portuguesa no II grau: na contraposição ao artificialismo*. 392f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.

- D. PIETRO, J-F; SCNEUWLY, B. (2003). *Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique*. In: *Théories- Didactique de la lecture- Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p.23-37.
- DOLZ, J. & BRONCKART, J.-P. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: Dolz, J & Ollagnier, E. (org.). *L'énigme de la compétence en éducation* (Collection Raisons Éducatives). Bruxelles: De Boeck.
- DOLZ J. ; SCHNEUWLY, B. (2004). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70.
- DOLZ, J.; GAGNON, R; TOULOU, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Geneve: Carnets des Sciences de L'éducation.
- DOLZ, J.; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- GONÇALVES, A.V. (2007). *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 344f. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP- Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HOFFMANN, J. (2002). *Avaliando redações: da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (1998). *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*, 24. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- NASCIMENTO, E.L. (2009). *O desenvolvimento da escrita na perspectiva da abordagem de gêneros*. Londrina: UEL, Prelo.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PRÓ-LETRAMENTO. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.- ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007. 364 p.
- ROSAT, M-C; DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1991). Et Pourtant...Ils Révisent ! effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères* 4.
- SCHNEUWLY, B. ;DOLZ, J. (2004). *Os gêneros escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p.71-91.
- SERAFINI, M. T. (1995). *Como escrever textos*. 7.ed. São Paulo: Globo.
- VYGOTSKY, L.S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone,/Edusp.

Recebido: 21/02/2009

Aceito: 03/05/2010