

AVALIAÇÃO DE AULAS POR CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

JULIANA DE MELO LIMA

TELMA FERRAZ LEAL

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar quais tipos de aprendizagens foram valorizados por estudantes que participaram de uma sequência didática com o gênero reportagem. Com base na perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, defendemos a avaliação na perspectiva formativa-reguladora, focando o aluno como agente da avaliação. Foram observadas 23 aulas de duas professoras e realizadas entrevistas com 51 estudantes. Foram identificados seis tipos de respostas relativas aos conteúdos/habilidades apreendidos (aprendizagens efetivadas), sendo quatro mais relacionados aos eixos do ensino da língua e dois mais gerais, relativos à ampliação de conhecimentos e à aprendizagem da importância de aprender. Observamos que as crianças refletiram sobre suas próprias aprendizagens e avaliaram de forma relevante os conhecimentos apropriados e habilidades desenvolvidas durante a sequência.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO FORMATIVA • APRENDIZAGEM • LÍNGUA PORTUGUESA • DIDÁTICA.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar qué tipos de aprendizajes fueron valorizados por estudiantes que participaron en una secuencia didáctica con el género reportaje. En base a la perspectiva sociointeraccionista de enseñanza de la lengua, defendemos la evaluación desde la perspectiva formativa-reguladora, enfocando al alumno como agente de la evaluación. Se observaron 23 clases de dos profesoras y se realizaron entrevistas con 51 estudiantes. Se identificaron seis tipos de respuestas relativas a los contenidos/habilidades aprendidos (aprendizajes efectuados), siendo cuatro de ellos más relacionados con los ejes de la enseñanza de la lengua y dos más generales, relativos a la ampliación de conocimientos y al aprendizaje de la importancia de aprender. Observamos que los niños reflexionaron sobre sus propios aprendizajes y evaluaron de forma relevante los conocimientos apropiados y las habilidades desarrolladas durante la secuencia.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN FORMATIVA • APRENDIZAJE • LENGUA PORTUGUESA • DIDÁCTICA.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze which types of learning were valued by students participating in a didactic sequence on the report genre. Based on the social interactionist theory for language teaching, we defend evaluation under formative assessment and self-regulated learning, focusing on the learner as the agent of evaluation. We have observed 23 classes of two teachers and carried out interviews with 51 students. We have identified six types of answer pertaining to the contents/skills learned (effectively learned), of which four were more closely related to language learning and two were more general (about furthering one's knowledge and learning the importance of learning). We have noted that the children pondered about their own learning, and evaluated in a mindful manner the acquired knowledge and the skills developed during the sequence.

KEYWORDS FORMATIVE ASSESSMENT • LEARNING • PORTUGUESE LANGUAGE • DIDACTICS.

A avaliação, sem dúvida, é um dos mais controversos e instigantes temas na área de educação. São muitos os aspectos pesquisados e discutidos. No entanto, a avaliação de aulas realizada por estudantes é pouco investigada. Neste estudo, é essa a temática em foco.

Os dados a serem expostos e discutidos neste texto fazem parte de um projeto de pesquisa em que foram analisados os critérios utilizados por estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 12 anos, para avaliar aulas ministradas por professoras que estavam desenvolvendo uma sequência didática. Os resultados da referida pesquisa apontaram diferentes aspectos salientados pelas crianças, os quais foram agrupados em sete categorias: (1) a estrutura da sequência; (2) as estratégias de ensino; (3) a mediação docente; (4) os recursos didáticos; (5) os conteúdos trabalhados; (6) a interação em sala de aula; (7) os resultados obtidos em termos de aprendizagem. A categoria 7 foi bastante recorrente (72% dos alunos), conforme será descrito posteriormente. Por tal motivo, buscou-se, neste artigo, analisar se as crianças, ao avaliarem as aulas, identificavam

os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades, se elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes e quais conteúdos mais valorizavam.

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica, abordando inicialmente a perspectiva sociointeracionista de ensino da língua e, em seguida, defenderemos a avaliação na perspectiva formativa-reguladora, focando o aluno como agente da avaliação. Os dados serão apresentados e analisados a partir da base teórica anunciada.

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Ao longo da história do ensino da língua portuguesa, diferentes concepções de ensino de língua pautaram as propostas curriculares, o que refletiu, entre outros aspectos, no modo como os conteúdos eram e são propostos e na própria definição do que é objeto de ensino na escola. Consequentemente, o que deve ser aprendido pelos estudantes também sofreu alterações ao longo do tempo.

De acordo com Soares (1998, p. 59), é na década de 1980 que emerge uma concepção que “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Nessa perspectiva, a língua é vista como produção histórica realizada por diferentes interlocutores. Para Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (1997, p. 279).

Segundo Leal e Brandão (2012), tal concepção de ensino da língua tem forte influência sobre os documentos curriculares de 26 sistemas de ensino (14 propostas curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras), embora as orientações e ênfases sobre o que e como ensinar sejam bastante variadas. Adotando essa perspectiva, tais documentos defendem que o professor deve visar ao trabalho com os diferentes gêneros,

orais e escritos, em diferentes situações comunicativas. O ensino, dessa forma, é organizado por eixos: leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística. Não há mais uma predominância do ensino da gramática. O ensino da língua é visto de forma ampla. Em todos os eixos, busca-se possibilitar uma reflexão mais específica das habilidades que se pretende desenvolver nos alunos, permitindo assim um trabalho mais abrangente.

Conforme Geraldi (1997, p. 42), “no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças”. Assim, busca-se, em consonância com tais princípios, favorecer momentos de construção de sentidos por parte dos diferentes interlocutores e as diversas formas de enunciação de acordo com os diferentes propósitos.

A partir dessa abordagem, propõe-se o ensino da língua como um processo de interação e reflexão, com objetivos específicos, visando a desenvolver atividades que permitam a progressão, priorizando situações comunicativas. Dolz e Schneuwly explicitam alguns objetivos que consideram fundamentais para o ensino da língua materna. Tais autores defendem ser tarefa da escola:

[...] prepará-los (os estudantes) para dominar a língua em situações variadas; desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação; construir representações das atividades de escrita e de fala em situações complexas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Nesse sentido, é preciso propor diferentes formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam o contato com os diversos interlocutores, permitindo maior reflexão sobre as representações de acordo com cada interlocutor, pois, como é defendido por Bakhtin (1997, p. 289), “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”. Por perceber a língua como discurso e enunciação, ele entende que “cada esfera de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Dessa forma, faz-se necessário um ensino voltado para os gêneros discursivos, que permita espaços de conhecimentos sobre suas diferentes características.

Segundo Bakhtin (1997), cada gênero possui características próprias: forma, estilo, conteúdo adequados aos propósitos que temos em mente em um determinado contexto (esfera social de interlocução). Desse modo, os gêneros refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, comunicamo-nos por meio dos diferentes gêneros presentes na sociedade. Esses gêneros são materializados em textos, os quais utilizamos de acordo com nossos propósitos comunicativos, em que sentidos são construídos na interação verbal a partir de cada esfera da atividade humana.

Com base nessa abordagem, portanto, no currículo de língua materna, devem-se contemplar objetivos de ensino relativos à reflexão sobre as situações em que os textos circulam, sobre as características sociodiscursivas, composicionais e estilísticas dos gêneros, além da abordagem acerca das especificidades dos textos em análise. A construção de sentidos que ocorre por meio da atividade de fala/escuta/leitura/escrita é, portanto, mais valorizada do que a aprendizagem das convenções gramaticais que eram o eixo central de ensino da língua no século passado. Neste artigo, um dos objetos de reflexão é exatamente identificar quais tipos de aprendizagem os estudantes reconhecem ser importantes nas aulas ministradas por suas professoras.

AValiação da Prática Docente por Estudantes

Em uma abordagem sociointeracionista, acreditar na capacidade de cada um, motivar e investir de diferentes formas para que os estudantes sejam participantes ativos nas situações escolares de ensino é papel do professor.

Nesse sentido, alguns fatores são apontados como favoráveis a um maior envolvimento nas ações escolares. Entre outros, podem ser citados: a postura do professor, a interação do docente com o grupo de estudantes, as metodologias utilizadas, a diversidade de atividades, as formas de participação dos alunos nas atividades escolares e a avaliação.

As formas de participação dos alunos nas atividades escolares retratam também as concepções de educação. Em uma aula em que o professor detém a fala com exclusividade pode-se inferir que a concepção de ensino é a de que ele é um repassador de informações. Assim, pode-se afirmar que as estratégias didáticas que utiliza são também pistas do que ele concebe sobre aprendizagem e ensino.

O docente que desenvolve uma prática pedagógica dinâmica, com envolvimento dos alunos tem, via de regra, uma concepção de que o aprendiz é ativo e constrói conhecimentos por meio da ação e da interação com o outro. Também em uma perspectiva sociointeracionista, concebe-se que o estudante é responsável pelo monitoramento de sua própria aprendizagem e o professor precisa desenvolver formas de acompanhar a aprendizagem de cada um, pois, segundo os princípios inerentes à avaliação formativa, “o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva, um aspecto importante é a explicitação do que será proposto aos alunos. Conceber os estudantes como sujeitos de suas aprendizagens implica reconhecer que é necessário fornecer informações sobre o que será ensinado. Os estudantes precisam saber quais são as propostas de ensino e acreditar em sua relevância, para assim se engajarem de fato no processo pedagógico.

Desse modo, em uma perspectiva efetivamente formativa, é importante que os alunos acompanhem seu próprio percurso de aprendizagem. O docente, portanto, é um mediador que cria situações favoráveis para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Ao buscar saber o que os alunos entendem pelo conteúdo a ser abordado, quais as informações que possuem, seus conhecimentos

prévios, o professor favorece, nesse modo de conceber a avaliação, uma maior interação e envolvimento entre eles. Para que ocorra tal aprendizagem, “é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe” (RONCA, 1980, p. 61).

Assim, o aluno precisa estar inserido no processo avaliativo de modo que saiba sobre sua aprendizagem durante o processo, fazendo a autoavaliação e participando das discussões.

Além da avaliação que os estudantes podem fazer de suas aprendizagens, podemos supor que eles também são capazes de avaliar as situações propostas para que aprendam. Isto é, podemos supor que eles podem avaliar as estratégias didáticas usadas pelos docentes para promover suas aprendizagens.

O pressuposto básico é que, ao estimularmos nossos alunos a se posicionarem sobre os conteúdos abordados e sobre as estratégias de ensino, estaremos, também, permitindo que reflitam sobre suas aprendizagens, de modo que haja nesse processo uma autorregulação de seu envolvimento, como também que eles sejam responsáveis por sua educação.

Portanto, o aluno pode participar da avaliação em duas direções principais. Uma delas seria avaliando sua própria aprendizagem. Segundo a teoria de Karmiloff-Smith (1996), com a progressão dos níveis de representação, os alunos passam a ter conhecimentos mais conscientes, explicitando-os, tendo mais clareza, por exemplo, nos momentos de autoavaliação.

A outra forma de participação dos alunos seria avaliando a prática do professor. Sabemos que essa forma de participação é menos frequente em razão de as concepções de avaliação ainda serem unilaterais, tendo apenas a participação dos que ensinam e não dos que aprendem.

Partimos do pressuposto de que os alunos, ao serem inseridos no momento de avaliação, passam a explicitar as formas como percebem sua aprendizagem e a organização do ensino, passando a ter mais responsabilidade sobre os processos pedagógicos. Ao permitir que os alunos participem nessas duas dimensões da avaliação, práticas mais democráticas começam a existir com a inserção dos alunos em diferentes momentos de escolha e decisão.

Ao inserirmos os alunos nas práticas avaliativas, de modo que explicitem o que entendem, estaremos possibilitando uma maior compreensão das estratégias didáticas adotadas e como os sujeitos acham que aprendem. “A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 1992, p. 20).

O ESTUDO EM FOCO

Como anteriormente exposto, as análises apresentadas neste artigo são oriundas de um projeto de pesquisa em que foram analisados os critérios adotados pelos estudantes para avaliar as aulas de uma sequência didática desenvolvida por suas professoras. Tal pesquisa, no entanto, estava articulada a outra pesquisa financiada pelo CNPq (2008 a 2010), que investigava situações de ensino e aprendizagem organizadas em forma de sequências didáticas voltadas para o trabalho de produção e compreensão de textos orais e escritos do gênero argumentativo.

Os dois estudos foram desenvolvidos por um grupo de pesquisa formado por professoras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), alunos da pós-graduação em Educação e da graduação em Pedagogia. Para o planejamento da coleta e análise de dados eram realizadas reuniões semanais do grupo. Além dessas reuniões, havia encontros mensais com a participação de professoras da educação básica, com o objetivo de planejar coletivamente sequências didáticas para o trabalho com diferentes gêneros textuais: reportagem, carta do leitor, carta de reclamação, cartaz educativo, debate. Nas reuniões eram realizadas atividades de leitura de textos sobre o gênero escolhido, planejamento das sequências e socialização do que estava sendo vivenciado nas escolas. As sequências didáticas eram planejadas coletivamente com base em propostas pautadas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que será tratado adiante, mas as docentes podiam fazer as adaptações que julgassem necessárias, considerando as necessidades de seus alunos.

Neste artigo são tratados dados relativos à sequência didática sobre o gênero reportagem. Participaram deste estudo professoras e estudantes de duas turmas de 5º ano de duas redes públicas municipais de ensino, Recife e Jaboatão dos Guararapes, com coletas realizadas em 2008 (turma 1) e 2010 (turma 2). As escolas situam-se em bairros distantes do centro, com poucas salas de aula, atendendo alunos da educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos da comunidade local. As professoras investigadas foram convidadas a partir da indicação de membros do grupo de pesquisa, que já tinham referências sobre as mesmas de outros projetos de pesquisa ou de cursos de formação de professores dos quais participaram. O grupo de professoras era oscilante, mas em cada ano participaram de forma mais assídua dez a doze deles.

As observações das aulas foram agendadas pelas docentes e foram gravadas, com base nas quais eram elaborados os relatórios contendo a transcrição da gravação e as anotações feitas pelo observador.

A sequência foi organizada em três fases: situação inicial (1 momento), nove módulos (9 momentos) e situação final (1 momento). As situações inicial e final envolveram leitura de reportagens, atividades de compreensão e produção de texto. Nos módulos, atividades orais e escritas de leitura, produção e reflexão sobre os textos foram contempladas.

Os objetivos da sequência didática foram os seguintes:

- reconhecer o gênero reportagem em meio a outros gêneros;
- refletir sobre o suporte jornal: finalidades, organização, modos de circulação, cadernos/temáticas;
- reconhecer que os destinatários desse gênero são plurais e que os diferentes jornais são dirigidos a diferentes tipos de público;
- reconhecer que as pessoas têm preferências por determinados cadernos do jornal;
- reconhecer que as reportagens tratam de diferentes temáticas, que têm relação com fatos ocorridos na época de sua publicação;
- identificar os temas das reportagens lidas;

- refletir sobre os temas tratados nas reportagens;
- fazer antecipações com base no título e nas imagens relativas ao texto;
- reconhecer, nos textos lidos, diferentes recursos discursivos, tais como inserção de vozes de pessoas entrevistadas, uso de exemplos, uso de adjetivações, uso de conectivos argumentativos, entre outros;
- produzir reportagens, utilizando diferentes recursos discursivos, tais como inserção de vozes de pessoas entrevistadas, uso de exemplos, uso de adjetivações, uso de conectivos argumentativos, entre outros;
- reconhecer pontos de vista presentes no texto na voz de diferentes atores (jornalistas, entrevistados, pessoas citadas);
- produzir reportagens, inserindo diferentes pontos de vista presentes no texto na voz de diferentes atores (entrevistados, pessoas citadas);
- identificar as justificativas usadas por diferentes atores presentes no texto para argumentar sobre seus pontos de vista;
- reconhecer relações de causa e efeito, comparação e oposição entre ideias contidas no texto;
- refletir sobre as funções do título e do olho¹ para constituição de sentidos do texto;
- produzir reportagem, organizando cronologicamente os fatos apresentados no texto, utilizando articuladores temporais para narrar as histórias.

¹ Termo utilizado na esfera jornalística para denominar uma parte da reportagem inserida geralmente no meio da matéria, em destaque, com alguma informação que chama a atenção do leitor.

Em todos os módulos foram realizadas atividades de leitura e conversa sobre reportagens. Mas, além dessas, outras atividades foram desenvolvidas. Cada módulo enfocou de modo mais aprofundado um determinado tipo de atividade:

- módulo 1: exploração do suporte jornal;
- módulo 2: identificação do gênero em meio a outros gêneros, exploração dos tipos de temáticas veiculadas em reportagens e a organização dos cadernos do jornal;
- módulo 3: leitura de reportagens: identificação de temas, pontos de vista, justificativas;
- módulo 4: produção de reportagem/revisão textual;

- módulo 5: exploração dos títulos: características dos títulos e do olho (leitura e produção);
- módulo 6: exploração da linguagem jornalística: reflexões sobre as estratégias de inserção de vozes e exemplos nos textos;
- módulo 7: produção de reportagens;
- módulo 8: exploração da linguagem jornalística: reflexões sobre os operadores lógicos e outras especificidades do gênero;
- módulo 9: sistematização das características linguísticas.

Foram observadas todas as aulas relativas ao desenvolvimento da sequência, totalizando 23 aulas de duas professoras (13 aulas da professora 1 e 10 aulas da professora 2).

Após cada aula, cerca de quatro a sete alunos eram entrevistados. Ao todo, foram entrevistados 31 estudantes na turma 1 e 20 na turma 2. As entrevistas tratavam das opiniões dos alunos sobre o que tinham vivenciado: o que você achou da aula de hoje? De que parte da aula você mais gostou? Por quê? De qual parte não gostou? Por quê?

Com base nas entrevistas realizadas com as crianças no término de cada aula, agrupamos as respostas em sete categorias de avaliação usadas pelos estudantes das duas turmas, como anteriormente exposto: Estrutura da sequência didática, Estratégias de ensino, Mediação docente, Recursos didáticos, Conteúdos trabalhados, Interação em sala de aula, Resultados obtidos em termos de aprendizagem.

Neste artigo, optou-se por refletir sobre as respostas das crianças que foram pautadas no critério “Resultados obtidos em termos de aprendizagem”. O motivo de tal recorte foi, sobretudo, em razão do surgimento de importantes questões ao verificarmos que as crianças usavam esse critério para avaliar as professoras: ao avaliarem as aulas, as crianças identificavam os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades? Elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes? Quais conteúdos elas mais valorizavam?

A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

Como dissertado anteriormente, os estudantes utilizaram diferentes critérios para avaliar as aulas das professoras. Tanto elas valorizavam as aulas reconhecendo a relevância do conteúdo tratado, os tipos de atividades realizadas pelas professoras, os modos como mediavam as interações em sala, como valorizavam as aulas, quando reconheciam que tinham aprendido algo importante para elas.

Como exposto no início deste artigo, há uma tendência curricular atual que valoriza o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista, com ênfase em aspectos sociodiscursivos, mas também com atenção ao ensino da forma composicional e estilística dos gêneros, assim como uma ênfase no trabalho de atribuição de sentido aos textos, relacionando-os às experiências extraescolares. Buscou-se, portanto, analisar se as crianças também valorizavam tais tipos de aprendizagens escolares.

De forma geral, foram identificados seis tipos de respostas relativas às aprendizagens efetivadas:

- aprendizagens relativas às características do gênero e sobre recursos linguísticos utilizados nos textos (Tabela 1);
- aprendizagens relativas aos temas trabalhados (Tabela 2);
- aprendizagens relativas às habilidades de leitura (Tabela 3);
- aprendizagens relativas às habilidades de escrita (Tabela 4);
- aprendizagem relativa ao “gostar de aprender/querer aprender (Tabela 5)”;
- ampliação de conhecimentos (respostas gerais, sem especificação) (Tabela 6).

O tipo de aprendizagem mais citado pelas crianças foi em relação às características do gênero estudado (reportagem). Tal resultado pode ser interpretado como um reflexo do tipo de organização da sequência didática, que teve como eixo estruturador o gênero discursivo, e não uma

temática específica. Muitas atividades realizadas enfocavam conhecimentos relativos ao gênero. No entanto, é importante ressaltar que as reflexões eram sempre realizadas em situações de leitura e produção de textos. Desse modo, as características eram tratadas como propriedades do gênero que constituíam sentidos. Esse dado, portanto, evidencia que as crianças identificaram o conteúdo escolar em foco.

Quase metade dos estudantes entrevistados falou sobre as aprendizagens relativas às características do gênero e/ou sobre recursos linguísticos utilizados nos textos (49%). Nessa categoria, foram consideradas as três dimensões propostas por Bakhtin (1997): aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos. Nas entrevistas, os alunos faziam referências a aspectos mais gerais do gênero reportagem e/ou a particularidades dos textos trabalhados nas aulas. Geralmente, articulavam as duas dimensões da reflexão.

É importante lembrar que as questões eram abertas e que, portanto, não havia nenhuma pista para os estudantes acerca de quais critérios deveriam utilizar para avaliar as aulas. Os alunos diziam de quais partes das aulas tinham gostado ou não, e a entrevistadora questionava o motivo de elas terem gostado ou não daquela parte da aula. Assim, um percentual de 49% é muito alto. É importante também verificar que houve uma grande diferença entre as duas turmas.

TABELA 1 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas a características do gênero e/ou recursos linguísticos utilizados

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	18	58	7	35	25	49
NÃO	13	42	13	65	26	51
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Na turma 1, 18 alunos mencionaram suas aprendizagens efetivadas sobre as características do gênero e/ou recursos linguísticos utilizados nos textos (58%); na turma 2, essa frequência foi bem menor, com 7 alunos (35%).

Na turma 1, uma aluna destaca que aprendeu sobre os conectivos.

E: *Você gostou da aula de hoje?*

A: *Gostei.*

E: *Por quê?*

A: *Porque a gente aprendeu uma coisa nova que tem na reportagem, os conectivos.*

E: *É importante saber usar esses conectivos no texto?*

A: *É.*

E: *Por quê?*

A: *Porque mostra onde tá as conjunções, que tem que juntar uma frase à outra.*

(Lívia, mód. 8)

Na fala da aluna, percebemos que ela reconheceu e gostou do conteúdo aprendido. No módulo 8, desenvolvido na aula 10, percebemos que a professora fez uma boa exploração da função dos conectivos nas reportagens, analisando, com os alunos, como esses articuladores eram importantes para a construção dos sentidos do texto. A atividade foi realizada em grupos e as crianças tinham de completar lacunas em uma entrevista que foi entregue com recorte de várias conjunções. Fichinhas com as conjunções retiradas do texto foram entregues e os estudantes tinham de encaixar cada conjunção em um local adequado. Depois de feita a montagem, discutiram sobre quais conjunções foram usadas em cada trecho, de modo que eles perceberam que diferentes conjunções podiam ser usadas em um mesmo espaço, mas nem todas constituíam o efeito de sentido esperado.

Desse modo, um conteúdo que tradicionalmente é visto por estudantes como algo “sem sentido e enfadonho”, para essa aluna, constituiu-se como uma novidade.

Esse reconhecimento por parte da aluna é decorrência do modo como esse conteúdo foi tratado, distanciando o presente estudo de um ensino apenas prescritivo. O uso dos recursos coesivos foi abordado como algo constitutivo dos sentidos, que compõe o estilo do gênero. Foi atendido, portanto, um pressuposto bakhtiniano importante: “Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Lívia, portanto, valorizou um tipo de aprendizagem que nem sempre é apreciado pelos alunos em decorrência do modo como esse conteúdo é tradicionalmente tratado: definição da classe gramatical, classificação das conjunções, identificação de conjunções nos textos. Muitas vezes, as conjunções são tratadas fora dos textos ou em frases soltas. Nessa sequência, as conjunções foram abordadas como recursos que constituem sentidos, em situações de leitura de textos pertencentes a um gênero de grande circulação na sociedade.

A ênfase no trabalho voltado às características do gênero também foi identificada na entrevista de Carolina, da turma 2:

A: Eu também gostei muito. Agora... quando ela perguntou pra mim as características da reportagem.

E: Por que você gostou?

A: Porque eu aprendi mais sobre reportagem. Eu não sabia nada, nada sobre reportagem.

(Carolina, mód. 2)

No módulo 2, aula 3, os alunos participaram de uma discussão sobre as características da reportagem. Essa atividade deu continuidade ao que havia sido feito na situação inicial, em que eles socializaram o que sabiam e leram sobre reportagens coletivamente, e ao que havia sido realizado no módulo 1, em que eles leram nova reportagem e conversaram sobre o tema. No módulo 2, os estudantes fizeram uma leitura de uma reportagem em pequenos grupos, discutiram sobre o que leram, respondendo questões de exploração do conteúdo textual (localização, inferenciais...) e em seguida conversaram sobre as semelhanças entre a reportagem lida naquela aula e as lidas anteriormente. Depois disso, produziram coletivamente um cartaz com o que tinham descoberto sobre o gênero (características). Leram e discutiram mais duas reportagens e, por fim, produziram em grupo uma reportagem sobre o mesmo tema das reportagens lidas, para colocar em um mural. Desse modo, a discussão sobre as características do gênero foi feita com base nas reflexões sobre textos lidos e como apoio para a atividade de escrita realizada posteriormente. A estudante, na entrevista, salientou que a aula foi boa por-

que ela aprendeu o que era uma reportagem. A valorização dessa aprendizagem, mais uma vez, parece ter sido decorrente do modo como a docente tratou tal ensino. Não houve, como algumas vezes ocorre, um trabalho de teorização sobre o gênero desvinculado das atividades de leitura e escrita.

Desse modo, defendemos, assim como Schneuwly e Dolz (2004), um *ensino sistemático* dos gêneros que esteja atento tanto à realidade do texto em uso (seus usos e porquês) como às convenções textuais (o modo de funcionamento textual). Essa perspectiva abarca a ideia de que o trabalho com os textos escritos contempla diferentes dimensões/tipos de reflexão: aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias/habilidades de leitura; ao desenvolvimento de estratégias/habilidades de produção de textos; à reflexão sobre as práticas de linguagem e gêneros que circulam na sociedade. Essas dimensões não podem ser enfocadas desarticuladamente, mas é necessário que se tenha o cuidado de contemplar todas elas. Nessa subcategoria, destacamos que as crianças perceberam e valorizaram as atividades em que ampliaram seus conhecimentos sobre os suportes ou gêneros que circulam socialmente.

O gênero escolhido (reportagem) tem grande circulação entre pessoas de diferentes grupos sociais. Segundo Rodrigues, Araújo e Barrichello (2003, p. 16), tal gênero “configura-se como o local da contextualização e do aprofundamento dos temas, possibilitando aos leitores a ampliação e a compreensão do mundo, levando-os a questionar os ‘comos’ e os ‘porquês’ da realidade”. Desse modo, aprender sobre reportagens nos parece de grande relevância no currículo da educação básica, e isso foi reconhecido por Carolina.

As aprendizagens efetivadas sobre o tema também foram muito enfatizadas pelas crianças, sendo que 39% delas fizeram referências aos temas das reportagens, demonstrando valorizar as escolhas feitas pela professora.

TABELA 2 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas aos temas trabalhados

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	9	29	11	55	20	39
NÃO	22	71	9	45	31	61
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

É interessante observar que novamente houve diferenças entre as turmas. Mais da metade dos estudantes da turma 2 (55%) mencionou os temas trabalhados. É possível perceber que a relação foi exatamente a inversa da categoria anterior. As reflexões sobre as características do gênero e dos recursos linguísticos utilizados nos textos lidos motivaram mais as crianças da turma 1, enquanto que as aprendizagens sobre os temas tratados nos textos foram mais relevantes para as crianças da turma 2. É possível que tal diferença seja resultado dos modos como esses dois tipos de conteúdos foram tratados nas aulas. Tal dado, portanto, evidencia que as práticas docentes e o modo como os conteúdos são tratados provocam diferentes efeitos nos estudantes. Pode-se, assim, ressaltar o princípio de que a metodologia do ensino e a mediação do professor estão intrinsecamente ligados aos conteúdos na composição da prática pedagógica. É de grande relevância, portanto, desenvolver estudos sobre quais e como os conteúdos curriculares são vivenciados na escola.

Apesar de evidenciarmos as diferenças, foi possível perceber que a turma 1 também valorizou bastante as aprendizagens realizadas em relação aos temas das reportagens (29%). O exemplo a seguir ilustra tal aspecto.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente aprendeu que a gente não pode ficar só na televisão, tem que estudar pra aprender mais.

(Lívia, mód. 4)

Lívia destaca a importância de não ficar apenas na televisão. No módulo 4, aula 5, os alunos discutiram coletivamente sobre uma reportagem cuja manchete era “TV fora do ar”. Essa atividade foi realizada apenas pela professora 1. Observamos que os alunos se posicionaram diante do tema durante a discussão, debatendo se concordavam ou não com o que foi dito. Houve bastante engajamento na tarefa. Lívia considerou o conteúdo trabalhado relevante e disse ter gostado porque “aprendeu” a mensagem, sendo tal aprendizagem importante para sua vida.

Esse tipo de análise não pode ser feito sem considerarmos, também, que as crianças tinham representações sobre o que os seus interlocutores poderiam estar esperando delas nas entrevistas. Sem dúvida, tais representações, como é salientado por Schneuwly (1988), orientam os processos interativos. Os estudantes têm representações sobre o que a escola deseja ensinar e, na situação de entrevista, relacionam os pesquisadores aos que participam da comunidade escolar, pois foi na escola e sobre a escola que as entrevistas aconteceram. No entanto, é importante, mais uma vez, destacar que as questões eram abertas e que os estudantes podiam justificar do modo como quisessem as suas respostas. O fato de a estudante usar como critério a relevância da aprendizagem mostra que ela está atenta a isso na escola. Ela valorizou o tema tratado. Mesmo que a “mensagem” possa não ser incorporada pelos estudantes, o fato de o tema ser tratado mobilizou os estudantes. Ela pode ter valorizado o fato de ter discutido sobre o tema.

Na turma 2, uma das alunas citou o tema “maltrato aos animais”.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque é muito interessante. Gostei muito porque aprendi muito sobre os tubarões e também as manchetes.

E: O que você aprendeu hoje?

A: Tudo sobre a covardia explícita da manchete. É... o tubarão morto a paulada. Um bocado de coisas e etc.

(Danila, mód. 7)

No módulo 7, aula 8, os alunos discutiram sobre ataques de tubarão e produziram uma reportagem a respeito da mesma temática. A manchete de uma das reportagens lidas foi “Covardia Explícita”. Tal tema mobilizou muito a turma, pois em uma praia de Recife há ataques de tubarões que, via de regra, são abordados em reportagens televisivas e no jornalismo impresso. Na aula foi observado que as crianças tinham muita curiosidade sobre o tema. Danila considerou relevante ler sobre esse assunto. Ela avaliou que a aula foi boa porque “aprendeu” o que estava em foco no texto trabalhado. Assim, mais uma vez, o critério “ter aprendido” foi salientado. As crianças reconheceram que a atividade favoreceu a apropriação de conhecimentos novos, e esse critério, como foi dito, revela que conseguiram fazer também uma avaliação de suas próprias aprendizagens.

Por meio da leitura e da conversa a respeito das reportagens, as crianças discutiram sobre adoção, relações étnicas, saneamento, maus tratos aos animais, televisão, entre outros temas que elas consideraram relevantes para suas vidas. Assim, demonstraram valorizar as aulas em que os temas trabalhados nas reportagens eram interessantes e foram bem discutidos pelas docentes. Consideraram que aprenderam “coisas importantes para a vida”.

Aprender a ler foi outro destaque que as crianças deram às aulas, sendo que 33% delas afirmaram que as aulas foram boas porque aprenderam “mais” a ler. Na turma 1, esse tipo de comentário foi muito frequente (45%), mas na turma 2, foi pouco presente (15%).

TABELA 3 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas às habilidades de leitura

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	14	45	3	15	17	33
NÃO	17	55	17	85	34	67
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Segue o excerto de uma entrevista com um aluno da turma 1:

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A parte que a professora leu o texto.

E: Esse último texto, “Filhos do Coração”?

A: Sim.

E: Você gostou de ter lido uma reportagem trazida pela professora?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente lê, aprende melhor a ler, fica informado sobre o que acontece no mundo.

(Pedro, mód. 2)

O aluno avaliou o momento destacando, inicialmente, sua valorização pela leitura, em seguida, apontou que aprende melhor “a ler” e fica mais informado, enfatizando a ampliação do conhecimento que a leitura proporciona, ao permitir que os sujeitos tornem-se mais autônomos. Como podemos perceber, Pedro tem consciência de que lê na escola não apenas para aprender os conteúdos veiculados nos textos, mas também para “aprender a ler”, o que lhe possibilitará ler muitos outros materiais de forma cada vez mais autônoma. Mais uma vez, destacamos que as crianças podem ter dado tal tipo de resposta por saberem o que esperam delas na escola. No entanto, a opinião do aluno evidencia que elas estão conscientes de que, no trabalho com leitura, além de aprenderem sobre os conteúdos dos textos lidos, também estão aprendendo o próprio ato de ler. Essas são duas dimensões importantes do eixo da leitura no currículo escolar. Se elas não conseguissem identificar essas dimensões, não conseguiriam dar tal resposta.

Bruna, da turma 2, também fala um pouco das estratégias de leitura que foram realizadas pela professora por meio da reportagem “Filhos do Coração”.

E: A professora leu reportagem “Filhos do Coração” e fez algumas perguntas depois. O que você achou das perguntas?

A: Achei muito boas.

E: Por quê?

A: Porque ela tava fazendo pergunta sobre o texto que ela leu pra gente. Porque ela vê se a gente entendeu mesmo o que o texto fala.

(Bruna, mód. 2)

A aluna ressaltou que, por meio das perguntas, a professora pode avaliar se os alunos estão compreendendo o texto. Desse modo, ela reconhece esse tipo de atividade como uma estratégia no ensino da compreensão de textos. Assim, as perguntas da professora tinham, segundo a estudante, uma intencionalidade didática que ela achou pertinente. No momento da aula citado pela aluna foi observado muito interesse da turma, fornecendo indícios de que realmente a turma estava motivada para a leitura do texto. A aluna entrevistada declarou que tinha aprovado o material lido. Mas, além disso, ela mostrou evidências de que reconhecia que a docente tinha outros objetivos além da aprendizagem do tema. Ela tinha o propósito de ensinar a ler e, para isso, avaliava se as aprendizagens estavam ocorrendo. Consideramos, dessa forma, a importância da avaliação formativa-reguladora, defendida por Hoffmann (1992). Segundo a autora, “A avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual os educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (p. 42).

Ainda na turma 2, um dos alunos destaca que por meio da leitura ele pode saber o que acontece em outros locais a que ele não tem acesso.

E: Você tá gostando dessas aulas com reportagem?

A: Tô.

E: Por quê?

A: Tem coisa boa, a gente vê o que tá acontecendo em São Paulo, Pará, esses lugares fora que a gente não pode ir.

(Marcelo, mód. 2)

Marcelo mencionou as leituras realizadas com reportagens de jornais, discutidas na aula.

Em relação à aprendizagem da escrita, a ênfase foi menor do que em relação à leitura (18%), com maior frequência na turma 1 (19%), mas também presente na turma 2 (15%).

TABELA 4 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas às habilidades de escrita

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	6	19	3	15	9	18
NÃO	25	81	17	85	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Na turma 1, os alunos tiveram boas reflexões sobre a escrita durante as atividades de produção de reportagem e revisão textual, incluindo reflexões sobre as finalidades e destinatários dos textos, sobre a seleção vocabular, sobre coerência e articulação interna do texto e sobre os aspectos gramaticais.

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A hora que a professora tava corrigindo os conectivos, naquela hora ela queria saber se eu tava por dentro do assunto ou não.

E: É importante saber usar esses conectivos no texto?

A: Sim, porque quando a gente for fazer a reportagem, a gente vai saber usar as palavras certas.

E: Por que é importante saber usar as palavras certas?

A: Porque a pessoa quando lê, a gente entende mais, a gente vê mais clareza, sabe que aquela pessoa que escreve o jornal sabe.

(Fernanda, mód. 8)

No módulo 8, aulas 10 e 11 da professora 1, como já foi descrito, os alunos realizaram uma atividade de preencher lacunas com conjunções. Como podemos verificar no trecho acima, a criança diz que foi importante ter aprendido sobre os conectivos para poder usá-los no momento da escrita. Ela reconhece, portanto, que há articulação entre as atividades propostas e que atividades mais voltadas para um determinado eixo de ensino (análise linguística) podem ajudar as aprendizagens de outro eixo (produção de textos). Do modo como tradicionalmente a gramática e a redação eram ensinados, tal articulação não era, com certeza, tão facilmente percebida.

Outra aluna, Lívia, aponta uma outra dimensão do eixo de produção escrita: a ortografia.

E: Você gostou de ter revisado o texto produzido pelos seus colegas?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque a gente aprendeu ortografia, como escrever certo.

(Lívia, mód. 4)

Na aula 5, os alunos têm a oportunidade, no último momento da aula, de revisar uma reportagem de forma coletiva. Por meio dessa atividade, os alunos refletiram sobre a escrita das palavras.

Na turma 2, uma das alunas retrata a socialização da atividade com os conectivos. Eles precisavam colocar as conjunções nos espaços em branco. No momento da discussão, os alunos percebem alguns erros com a utilização de palavras mal colocadas no texto que mudavam o sentido pretendido nele.

E: Você gostou da revisão do texto que a professora fez no quadro?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque foi interessante e ela ajeitou muitas coisas que tavam erradas.

E: E o que você acha que aprendeu com essa atividade?

A: Muitas coisas.

E: Como o quê?

A: Saber como escrever.

(Marília, mód. 8)

A aluna menciona outro momento de revisão, ocorrido na aula 9 da professora 2. Observamos que os alunos percebem que as revisões são boas estratégias para trabalhar a escrita em sala de aula. Nesse momento, a revisão foi realizada coletivamente. Os alunos participaram das discussões sobre o uso adequado das palavras de forma bastante eficaz, questionando as outras possibilidades de palavras no texto.

Como ressaltado anteriormente, querer aprender mais foi um dos critérios que as crianças usaram para avaliar positivamente as aulas. Elas achavam que a aula era boa porque

ficavam com vontade de aprender e, 18% dos alunos ressaltaram tal aspecto. Sete alunos da turma 1 mencionaram esse aspecto (23%) e na turma 2 (10%).

TABELA 5 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagem relativa ao “gostar de aprender/querer aprender”

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	7	23	2	10	9	18
NÃO	24	77	18	90	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Nessa categoria, os alunos disseram de modo geral que durante a sequência didática eles tiveram vontade de aprender mais, que foi motivador. Fernanda da turma 1 expressou:

E: Você gostou desse trabalho?

A: Sim, porque ele trouxe oportunidades pra gente saber o que é reportagem, jornal impresso e porque a gente aprende mais.

(Fernanda, S.F)

Outra aluna falou de um momento específico, o de revisão textual.

E: Foi importante analisar a produção da aula anterior?

A: Foi.

E: Por quê?

A: Porque quando a gente analisa alguma coisa, aí fica no pensamento da gente e aprende mais ainda.

(Diana, mód. 7)

No módulo 7, aula 9, os alunos vivenciaram uma atividade em dupla de revisão de reportagens sobre ataques de tubarão. Esse momento foi aprovado pela aluna e reconhecido como reflexivo, ampliando mais seus conhecimentos. O fato de a criança salientar que quando analisa alguma coisa, fica no pensamento, é uma evidência do engajamento dela no próprio processo de aprendizagem.

Na turma 2, Marcelo logo na primeira aula alega que teve vontade de aprender mais, mostrando seu envolvimento na aula.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque deu vontade de aprender mais, e também tem que gostar de colecionar brinquedos, objetos para fazer esses trabalhos, essas coisas.

(Marcelo, S.I.)

Na última categoria foram agrupadas as respostas que salientavam que as aulas ampliavam os conhecimentos, mas sem uma delimitação mais clara de quais seriam esses conhecimentos. Sete alunos da turma 1 (23%) indicaram esse aspecto em suas falas; já na turma 2, esse percentual foi menor, com a frequência de 2 alunos (10%).

TABELA 6 - Distribuição das respostas dos alunos quanto a ampliação de conhecimentos (respostas gerais, sem especificação)

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	7	23	2	10	9	18
NÃO	24	77	18	90	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Os alunos se referiram de um modo geral às possibilidades que a sequência proporcionou para a aprendizagem, como podemos ver abaixo no extrato da turma 1:

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque muitas coisas que eu não sabia a professora explicou e eu já tô sabendo mais.

(Fernanda, mód. 1)

Esse trecho da entrevista de Fernanda ocorreu logo no início da sequência, na aula 2. Percebemos que desde o início a aluna visualizou suas aprendizagens mencionando a contribuição da professora nas explicações realizadas.

Iago, na última aula, traz na entrevista o que o trabalho desenvolvido proporcionou, ampliando seu conhecimento.

E: Você gostou dessas aulas em que a professora trabalhou com reportagens?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque eu aprendi mais, tive um conhecimento melhor.

(Iago, S.F.)

Na turma 2, os alunos também perceberam os mesmos aspectos apontados pelos alunos da turma 1.

E: Você gostou da aula?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque tinha mais aprendizado, falei mais, ler, fazer tarefa, a cópia, acho que foi bom.

(Marcelo, S.F.)

O aluno reconhece que a organização das aulas permite uma variedade de atividades, estimulando os alunos a participarem das discussões, permitindo, assim, uma melhor aprendizagem. Ele destaca os diferentes tipos de atividades e seu engajamento nelas. Salientamos que a cópia explicitada pela criança é referente à atividade de produção textual que aconteceu na situação final da sequência, não se caracterizando como uma cópia tradicional.

Outra aluna fala do seu desenvolvimento, das perspectivas de aprendizagem:

E: O que você achou?

A: Eu achei muito bom.

E: Por quê?

A: Por que é bom, por que a gente desenvolve mais.

(Bruna, mód. 3)

Como foi dito acima, as aprendizagens efetivas foram apenas um dos critérios adotados pelas crianças para avaliar as aulas. Elas também falaram da relevância dos temas tratados, das estratégias didáticas utilizadas, da organização da aula, do estímulo à interação em grupos, entre outros. O destaque dado a este critério, neste artigo, foi justamente pela relevância do assunto. As crianças evidenciaram, em

suas respostas, que reconhecem quando estão aprendendo e que o tipo de situação didática ajuda na aprendizagem.

Dos 51 estudantes, 37 citaram ao menos uma das categorias discutidas neste texto (72,5%). É, de fato, um percentual muito alto, se considerarmos que as questões eram abertas, sem pré-delimitação dos critérios que elas deveriam usar para avaliar as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos analisar se as crianças, ao avaliarem as aulas, identificavam os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades; se elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes e quais conteúdos elas mais valorizavam. Com base nos dados, observamos que os alunos refletiram sobre suas próprias aprendizagens diante das avaliações nas aulas de língua portuguesa e mostraram evidências de que são capazes de identificar conteúdos curriculares tratados nas aulas. Vimos, também, que o reconhecimento do conteúdo tinha relação clara com o modo como tais conteúdos foram tratados pelas docentes.

Por meio de uma concepção de língua como discurso e enunciação, tendo como objeto de ensino diferentes gêneros orais e escritos, percebemos que os estudantes investigados avaliaram suas próprias aprendizagens valorizando uma perspectiva sociointeracionista, em que a organização do ensino contempla diferentes eixos de ensino da língua portuguesa.

Percebemos que os alunos das duas turmas valorizaram os tipos de aprendizagens escolares propostos na sequência didática, com ênfase nos aspectos sociodiscursivos. Na categorização foram encontrados seis tipos de respostas relativos às aprendizagens efetivadas, sendo quatro mais pontuais na avaliação dos eixos do ensino da língua e duas mais gerais sobre a mobilização de ampliação dos conhecimentos e a motivação de aprender diante da proposta apresentada.

Consideramos que os estudantes avaliaram de forma relevante os conhecimentos apropriados e as habilidades desenvolvidas durante a sequência didática e que seus julgamentos estão em consonância com as orientações curriculares atuais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, Mateus Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Mateus Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto-organização e mudança cognitiva. *Substratum*, v. 1, n. 3, p. 23-55, 1996.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. *Alfabetização e ensino da língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil*. Relatório de pesquisa. CNPq, 2012.
- RODRIGUES, Jacira Werle; ARAÚJO, Paulo Roberto de Oliveira; BARRICHELLO, Eugênia M. da Rocha. *Reportagem impressa, estilo e manuais de redação: a construção da autoria nos textos do jornalismo diário*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.
- RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.
- SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Dimensão, 2003.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

JULIANA DE MELO LIMA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE)

ju.milima@yahoo.com.br

TELMA FERRAZ LEAL

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal
de Pernambuco (UFPE)

tfleal@terra.com.br

Recebido em: AGOSTO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014