

A AÇÃO DE AVALIAR COMO RESULTADO DO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES COM GÊNEROS¹

Dízia Araújo LOPES² (UFCG)

Tatianna Issa Arruda PESSOA³ (UFCG)

Williany Miranda da SILVA⁴ (UFCG)

RESUMO

Sabe-se que professores do ensino básico possuem dificuldades para avaliar as atividades produzidas pelos alunos de modo global e múltiplo, pois muitos ainda não entenderam o sentido de uma avaliação, confundindo-a com correção, perdurando como um meio para quantificar aprendizagem, nem sempre aferindo o desenvolvimento de capacidades intelectuais trabalhadas durante uma dada sequência de ensino. Partindo dessa premissa, nosso trabalho toma uma das ações realizadas pelo PIBID-Letras UFCG, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola São Sebastião, localizada na cidade de Campina Grande/PB, para relacionar a importância do planejamento com ações avaliativas. Nossa questão de investigação é: *Será que o planejamento auxilia na avaliação de gêneros textuais do tipo argumentativo?* Para respondê-la, pretendemos avaliar a experiência, levando em conta as produções realizadas durante a sequência desenvolvida com os gêneros textuais. Metodologicamente, os dados de análise serão descritos e interpretados a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que a mesma tem caráter exploratório, e serão interpretados a partir de leituras de provas analisadas, observamos que o ato de planejar não só auxilia como é fundamental para reorientar as atividades de grande importância para que haja uma avaliação condizente com o gênero textual que é trabalhado em sala, perpassando assim a avaliação tradicional.

Palavras-chave: Avaliação. Planejamento. Gêneros textuais.

1. INTRODUÇÃO

A Avaliação Interna é a avaliação realizada pelo professor que acontece em sala de aula e corresponde à verificação da aprendizagem dos alunos. De acordo com Antunes (2006), nessa modalidade, explicitam-se os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Esta atividade acontece intencional e sistematicamente e o professor pode recorrer a diferentes instrumentos avaliativos, permitindo verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos alunos. Ao aplicar essa avaliação, o professor busca resultados de sua ação docente bem como do desempenho dos alunos. Sendo assim, ainda de acordo com o autor, os resultados das avaliações internas fornecem informações importantes para os professores no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas, adequar-se metodologicamente, rever seus métodos de ensino ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Além disso, a avaliação interna identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final. Sendo assim, o modo como a avaliação interna age é múltiplo, pois sua aplicação se realiza por diferentes formas – provas abertas ou objetivas, observação e registro, autoavaliação etc.

Sabe-se que professores do ensino básico ainda possuem dificuldades para avaliar os seus alunos de modo global e múltipla, pois muitos ainda não entenderam o real sentido de uma avaliação, perdurando como um meio para classificar os alunos, não auxiliando em nada em seu crescimento, visto que as avaliações devem servir para

o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. Tendo em vista essa problemática, nosso trabalho toma uma das ações realizadas pelo PIBID-Letras UFCG, relaciona a importância do planejamento com ações avaliativas. Nossa questão de investigação é: Será que o planejamento auxilia na avaliação de gêneros textuais do tipo argumentativo? Para respondê-la, pretendemos avaliar a experiência, levando em conta as produções realizadas durante a sequência desenvolvida com os gêneros textuais.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar como tem sido abordado pelos bolsistas do PIBID o tipo textual argumentativo visando a posterior avaliação em seus diversos formatos, especialmente como prova escrita. A partir do tipo textual argumentativo, temáticas e gêneros foram trabalhados numa sala de aula do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, localizada na cidade de Campina Grande, e ministrados por bolsistas através de uma ação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que tem como finalidade proporcionar melhorias na educação pública ao articular o ensino superior e a educação básica por meio do incentivo a uma docência compartilhada por professores e licenciandos a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nosso objeto de estudo se refere a avaliação do segundo bimestre aplicada numa turma de 9º ano “C” da escola supracitada, cuja temática diz respeito à “discriminação racial”. A partir dessa prova (elaborada, aplicada e corrigida pela professora supervisora na escola em questão) tivemos o interesse de analisar como a prova contempla a ação docente, ou seja, se o que “cai na prova” tem a ver com o conteúdo estudado durante os três meses em que abordávamos a sequência didática com o tipo em questão.

Para tanto, respaldamo-nos nos estudos de autores como Araújo (2013), Luckesi (2011), Domingos (2009) e Antunes (2006). Além da introdução, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira consiste na fundamentação teórica, que aborda planejamento, avaliação e sequência didática; a segunda corresponde à metodologia, na qual descrevemos a sequência didática trabalhada no segundo

bimestre do ano letivo; a terceira diz respeito à análise dos dados selecionados, que se refere à análise da avaliação desse mesmo bimestre; e a quarta, e última seção, contemplará as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PLANEJAMENTO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A programação é de suma importância, tanto para a vida no geral como e, principalmente, para o ensino. Luckesi (2011) propõe que o planejamento seja algo que comece do geral para o individual, ou seja, deve ocorrer de forma mais global para que depois fique mais específico.

O ato de planejar é “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (LUCKESI, 2011, p. 124), podemos assim perceber que esse ato é um compromisso ideológico que é assumido tendo por finalidade um determinado objetivo.

O momento de traçar metas também é um momento de escolhas, pois a partir delas isso refletirá na sua finalidade, isto é, durante a elaboração deve-se se ter muito claro qual é o objetivo final, para que assim algumas medidas alcancem sua finalidade.

O planejamento educacional em nosso país é restrito apenas ao momento escolar, já que muitas vezes ele é pensado para obter resultados em curto prazo e não em longo prazo, pois não se pensa no “mundo” fora da escola. Percebemos uma tendência de afastamento entre o social e o universo escolar, essa realidade já está sendo mudada pouco a pouco, à medida que a sociedade participa cada vez mais do ambiente escolar.

O planejamento escolar muitas vezes está relacionado à como se devem usar os recursos financeiros que a escola dispõe, assim há uma confusão entre planejamento escolar e financeiro. O primeiro está voltado para o funcionamento

geral da escola, organização das salas, quadro de professores, disponibilização de materiais didáticos etc. Já o segundo, é visto como saber administrar os recursos materiais que a escola dispõe, sabemos que o custeio que a escola tem é de grande importância para o funcionamento da escola. No geral, vemos definições de planejamento como “é um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado” (LUCKESI, 2011, p. 130), podemos perceber que há uma definição que está bem presente no senso comum.

Luckesi (2011) propõe uma nova visão do que poderia ser o planejamento escolar, pois para ele o mais importante é planejar em todos os níveis, ou seja, na educação, no currículo e no ensino, para que assim a educação não seja algo fechado só ao momento escolar, mas que ganhe forma política, científica e técnica, isto é, se tornando mais político-social.

A atividade de planejar na escola deve ser encarada como um trabalho em conjunto pensando sempre no que fazer e em como fazer. Sendo assim uma atividade coletiva que valorize tanto o individual como o coletivo, ao mesmo tempo, não ignorando nenhuma dessas faces do processo de planejamento. Cabe ao gestor escolar a tarefa de mediar e de ajudar a decidir impasses que possam surgir no momento do ato de planejar.

A avaliação está vinculada ao momento do planejamento, pois no ato de planejar, principalmente, no ensino, o professor tem que pensar em algo que o ajude, a saber, se o planejamento está acontecendo de tal forma como ele pensou, caso esteja ele já sabe qual caminho seguir, mas caso na avaliação ele perceba que o seu planejamento não foi, de fato, bem encaminhado, o professor pode encontrar novos caminhos para que o ajude a chegar a seu objetivo final.

2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A Sequência Didática (SD) é uma importante ferramenta que auxilia ao professor, pois através dela é possível a sistematização dos conteúdos a serem

ministrados durante um período de tempo. Araújo (2013) define que Sequência Didática “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323).

Retomando os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a Sequência Didática está a serviço, principalmente, para o ensino de gêneros textuais podendo ser oral ou escrito. Esses autores criaram uma estrutura base para Sequência Didática, conforme reprodução a seguir:

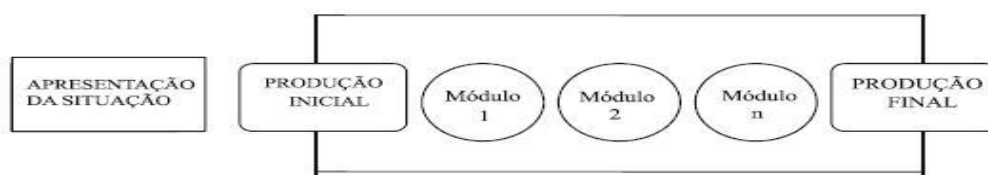


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A observação da figura permite conferir que a estrutura base proposta por esses autores contém: a “Apresentação da Situação” momento em que o professor detalha para seus alunos o que será trabalhado em momentos posteriores, aqui será decidido o gênero a trabalhar, bem como a quem se dirige a produção final, quem participará da produção etc, ou seja, é o momento de decidir o que será trabalhado mais à frente. A “Produção Inicial” que é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito), mostrando tanto para o professor como para si mesmos como eles entenderam a proposta da atividade, ajudando assim em futuras intervenções do professor, para melhorar a atividade.

Os “Módulos” que são os momentos em que os professores trabalham os “problemas” que surgem na produção inicial, geralmente, são três módulos e neles são trabalhados os aspectos de leitura, escrita e de análise linguística. Depois de (tentar) sanar esses “problemas” chega o momento da “Produção Final” que é o momento em que os alunos podem pôr em prática o que foi estudado durante a SD, permitindo também que o professor possa realizar uma avaliação somativa, finalizando assim a

SD. Vale lembrar que essa estrutura base tem por objetivo trabalhar o ensino de gêneros textuais sendo orais ou escritos.

Como sabemos a estrutura base de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não é um material pronto e acabado, pois o professor ao perceber as necessidades da turma deve adequar o material que tem em mãos para o seu público receptor (os alunos).

Assim, o momento de elaboração da SD é de suma importância, pois é quando o planejamento sai do mundo abstrato (mente) e passa para o mundo concreto (papel). Vale ressaltar também que o ato de planejar é necessário, pois possibilitam um trabalho organizado paulatinamente, como também proporciona o crescimento e o aprofundamento em conceitos e em saberes, pouco a pouco, de acordo com a curiosidade e estimulação presentes nas salas de aula. É a sequência didática também que garante que o professor não vai privilegiar um conteúdo em detrimento de outro.

2.3 A AVALIAÇÃO COMO UMA ATIVIDADE CRÍTICA

A avaliação é um importante passo no momento de ensino-aprendizagem, para tanto docente e alunos devem participar de modo significativo para que haja uma real integração no momento de avaliar. Antunes (2006) sem desconsiderar a ideia de instrumento atrelado a essa atividade, sem desconsiderar a inclusão de alguns avanços por parte de autores de livros didáticos ou de professores, que a incluem em seu planejamento, redimensiona sua compreensão direcionando sua reflexão para o ensino de língua, destacando dois aspectos centrais.

O primeiro aspecto pode ser denominado como a confusão que se estabelece com correção pelo teor de punição ou de compensação a depender do resultado, isto é, dependendo da nota que o aluno obtém em provas, por exemplo; já o segundo, pode ser identificado como a relação entre os sujeitos e a metodologia implicada para o ato de avaliar.

Para o segundo aspecto, o primeiro ponto que a autora expõe é o sujeito que avalia. Este é do conhecimento de todos. Cabe ao professor a responsabilidade de avaliar (corrigir) seus alunos; porém a forma como é feita e a participação dos alunos durante a atividade é uma incógnita. Ainda, segundo a autora, esta, na grande maioria das vezes, é vista como o ato de corrigir, ou seja, de dizer o que está errado, já que ninguém corrige o que está certo. Por isso, podemos dizer que são feitas correções de atividades e não avaliações, com uma participação de alunos quase nula, já que eles sofrem a ação de serem avaliados (corrigidos), ou seja, são pacientes, não possuem participação efetiva no decorrer da avaliação.

Percebemos que esta realidade, de aluno como paciente, já está sendo mudada, pois alguns professores e até mesmo livros didáticos apresentam a *auto-avaliação*, como forma de incluir o aluno no processo de avaliação, assim não é deixado de lado o olhar do aprendiz sobre o que está sendo avaliado. E por meio dela que os alunos podem adquirir um grau de autonomia, já que eles mesmos podem apresentar quais foram seus pontos forte e quais precisam ser melhorados, conseqüentemente, esta autonomia ajudará na formação de cidadão crítico participativo.

Antunes (2006) propõe a avaliação crítica como uma forma de colaborar com a formação dos alunos, pois não se focaria apenas nos erros, mas também em seus acertos, o que daria uma maior segurança e incentivo para que haja uma maior comunicação entre alunos e docentes. A autora também sugere que o momento avaliativo serve como ação para futuras ações, pois podemos seguir um caminho já traçado ou podemos revê-los afim de alcançar determinados objetivos. Assim, tomamos por definição de avaliação a que a autora nos apresenta:

Avaliar pretende ser uma atividade pela qual se procura saber, tomar consciência, sentir ou verificar a quantas anda a realização de em empreendimento, o desenvolvimento de um processo, a execução de uma tarefa. Avaliar é, assim, uma estratégia fundamental no decorrer de qualquer realização (ANTUNES, 2006, p. 166)

Deste modo, percebemos que a avaliação vai além de corrigir os erros dos alunos, e sim perceber o seu avanço, sua evolução, seu crescimento. Portanto, tomamos como parâmetro a avaliação crítica, visando a participação dos alunos no processo avaliativo.

Para Luckesi (2011) o planejamento do ensino é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos dá condições de verificar como estamos construindo o nosso projeto. Sendo assim, vendo-a como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao professor no processo de construção dos resultados que este planejou produzir.

O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. (LUCKESI, 2011, p. 167)

Avaliar os alunos por meio de uma prova não deve ser entendido como um ato de vingança ou tortura de forma classificatória, visto que a prova serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos.

A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. Portanto, se ela não assumir a forma diagnóstica, não poderá estar a serviço da proposta política, que diz respeito a estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, pois se houver continuidade de como ela está sendo utilizada, de forma classificatória, como tem sido atualmente, não gerará uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados, que se referem no final, as aprendizagens do aluno.

Como ponto de avaliação escrita, numa perspectiva voltada para língua portuguesa, Antunes (2006) apresenta três parâmetros fundamentais, os elementos linguísticos, os elementos de textualização e, por fim, os elementos da situação em

que o texto pode ocorrer. Os elementos linguísticos são aqueles que pertencem ao léxico e a gramática, assim devemos enquanto docentes atentar para as escolhas das palavras que os alunos apresentam em seus textos escritos, e devemos também orientar a nossos alunos a importância e a mudança significativa que temos com a escolha de uma determinada palavra em detrimento de outra.

Os elementos de textualização são aqueles que abarcam as propriedades do texto - coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. Os elementos de textualização são baseados no uso, na pragmática, para que a este tipo de avaliação seja feita, não é necessário que seja apenas por professores de língua portuguesa, pois acreditamos que o conhecimento de nossa língua deve ser de todos e isso significa que até professores de outras áreas podem ajudar neste quesito.

Os elementos de situação em que o texto ocorre (o uso) abrangem: as intenções pretendidas (objetivo pretendido); o gênero textual (e como eles são apresentados perante a sociedade); o domínio discursivo em que ele se encontra; o conhecimento prévio de outras situações e de outros discursos; o interlocutor previsto (para quem se escreve); as condições de materiais e a ancoragem do texto. Assim podemos perceber que o texto não é só constituído por palavras, mas por vários elementos que são necessários para a sua construção.

Assim, podemos depreender que o ato desde o planejamento é de suma importância e que ele acontece até mesmo antes de ser concretizado. Podemos dizer também que o ato de planejar e a avaliação devem caminhar sempre juntos para que haja a construção de resultados satisfatórios, pois o primeiro traça caminhos a serem percorridos e o segundo faz redirecionamentos necessários no momento em que a ação está ocorrendo. Neste sentido, o momento avaliativo é um modo de redirecionar os resultados parciais ou finais de uma ação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DESCRIÇÃO DO PROJETO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo proporcionar melhorias na educação pública ao articular o ensino superior e a educação básica por meio de uma docência compartilhada por professores e licenciandos, a fim de viabilizar a aprendizagem dos alunos. O PIBID Letras-UFCG vem atuando desde o ano de 2012 sob a coordenação das Dras. Ana Paula Sarmento Carneiro e Márcia Candeia Rodrigues.

A partir do ano de 2014 duas escolas foram atendidas por esse subprojeto. Ambas estão localizadas na cidade de Campina Grande/PB. Em janeiro de 2015 foi realizada uma reunião em que foi decidido, durante o primeiro bimestre, que trabalharíamos, em ambas as escolas, o tipo textual argumentativo a partir do gênero “carta do leitor”.

Referindo-se especialmente a Escola São Sebastião, decidimos, após o primeiro bimestre, que iríamos dar continuidade ao trabalho com o tipo argumentativo durante todo o primeiro semestre na turma do 9º ano “C”, visto que os alunos possuíam muita dificuldade em argumentar, pois percebemos no primeiro bimestre que a maioria deles apenas comentavam sobre a temática escolhida. Desde modo, no segundo bimestre optamos pelo gênero “artigo de opinião” abordando a temática “discriminação racial”, reforçando o trabalho em curso.

3.2 DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DA SD

Elaboramos uma sequência didática com dez aulas, contemplando o segundo bimestre. Vale destacar que as atividades elaboradas e aplicadas correspondem a uma nota, a outra refere-se à produção textual, e a última nota corresponde a uma

avaliação. Esta é da responsabilidade da supervisora (professora em exercício) no que diz respeito à elaboração, à aplicação e à correção da mesma. Todas as notas têm peso de 0 a 10, para que seja feita a nota conclusiva do bimestre.

Na primeira aula do segundo bimestre usamos como motivação o filme “Doze anos de escravidão” (<https://www.youtube.com/watch?v=DwQtY4QMzsg>). Este aborda a vida de um homem negro livre que foi dopado e vendido pelos amigos. Após o filme, na segunda aula, promovemos uma dinâmica em que dividimos a turma em dois grandes grupos, cada um ficou responsável por elaborar perguntas e respondê-las. Tais perguntas promoveram uma discussão do filme, envolvendo a temática, a história, a narração e a época.

Na terceira aula apresentamos o que a legislação aborda a respeito da discriminação racial, e também uma notícia de jornal no qual tratava de um homem negro morto por policiais americanos. Ainda nessa aula, apresentamos dois vídeos com depoimentos de pessoas vitimadas pelo racismo. Na quarta aula, abordamos a música de Gabriel, o Pensador, “Racismo é burrice”, (<https://www.youtube.com/watch?v=WZUycmYkT6M>), com vistas a complementar a discussão sobre racismo já suscitada nas aulas anteriores. Na quinta e sexta aulas, levamos um artigo de opinião intitulado “Banana para o racismo”, de Luiz Flávio Gomes (<http://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/118053965/banana-para-o-racismo>), como reforço para continuarmos com o conteúdo “argumentação e suas tipologias”. Em seguida, retomamos o texto “Banana para o racismo” para que os discentes identificassem e classificassem os tipos de argumentação presente no texto.

As três últimas aulas da SD foram dedicadas à produção textual de um artigo de opinião, de acordo com a temática trabalhada durante o bimestre. De posse da produção realizada, discutiu-se, coletivamente, a adequação da argumentação utilizada nas produções, sugerindo-se, posteriormente, a reescrita da produção de cada um. Entendendo que os alunos já estavam amadurecidos para compreender a argumentação em textos escritos, introduzimos um novo gênero, solicitando como produto final a produção de uma peça para ser apresentada na turma do 9º ano “D”.

3.3 DESCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO REALIZADA

Na escola em que atuamos é reservada uma semana de provas a cada final do bimestre. Para cada dia da semana são aplicadas em média três provas com duração de menos de três horas para a conclusão das mesmas. Com isso, entendendo a avaliação como verificador da aprendizagem, a sequência didática que durou um bimestre, é verificada em menos de uma aula.

Além das provas bimestrais, no decorrer deste ano os professores optaram por realizar uma recuperação semestral, tendo também a duração de uma semana. Sendo semestral a recuperação, ela deve abordar os conteúdos dos dois bimestres anteriores.

Na prova do segundo bimestre, o texto base para responder as questões trata-se de uma “notícia de jornal”. Ao todo são oito questões, que vão desde interpretação de texto a uma mensagem de apoio as vítimas da discriminação racial.

A prova de recuperação semestral também apresenta um texto base no início, cujo o gênero é o mesmo da avaliação conclusiva do segundo bimestre (notícia de jornal). Bem como a primeira, essa similarmente contém oito questões, das quais seis são de cunho interpretativo, uma exige o posicionamento do aluno e a última solicita uma mensagem contra o racismo.

Em seguida nos deteremos à análise do corpus (prova conclusiva e a recuperação semestral).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O PLANEJAMENTO COMO INDICADOR DA AVALIAÇÃO

Observando as necessidades dos alunos em relação à argumentação, optamos por abordar a temática “Discriminação racial”, tendo como objetivo trabalhar os discursos argumentativos e a criticidade dos mesmos, por entendermos tal temática como de grande importância, pois ainda é muito presente na sociedade e pouco difundida no âmbito escolar. Tendo em vista que argumentar é a capacidade de

relacionar fatos, teses, estudos, opiniões, problemas e possíveis soluções a fim de embasar determinado pensamento ou ideia, durante toda a sequência solicitamos dos alunos comentários de forma escrita, neste sentido.

O gênero estudado e proposto para a produção durante a sequência didática foi o “artigo de opinião”. Porém nas duas avaliações, tanto a bimestral quanto a recuperação, o gênero apresentado no texto base foi “notícia”. Percebemos assim que há uma ruptura entre o que foi elaborado e o que o foi solicitado no momento da avaliação.

Planejar é um modo de programar futuras ações, e deve ser feito de modo que contemple os vários processos que de ensino-aprendizagem. No momento da elaboração da SD, temos que contemplar alguns aspectos que são de suma importância para a concretização da mesma, sendo eles: a temática a ser abordada, os objetivos a serem alcançados, a justificativa, o gênero textual escolhido para estudo, os conteúdos programados, os recursos a serem utilizados e como será verificada a aquisição do conhecimento.

O estudo a partir de gêneros textuais não é uma novidade no âmbito escolar, entretanto está cada vez mais presente. Vale lembrar que texto é a concretização de algum gênero textual. Conforme Marcuschi (2003), eles nos ajudam em situações de comunicação e que ajudam na organização da sociedade, assim é de suma importância que sejam estudados no meio escolar. Devemos destacar aqui, que há uma diferença entre gênero e tipo textual, o primeiro é ilimitado e ajuda o indivíduo a encontrar-se na sociedade, já o segundo apresentam-se em cinco, sendo eles: descritivo, expositivo, argumentativo, narrativo e injuntivo. Essa não limitação possibilita a apropriação de inúmeros materiais de esferas discursivas diversas, desde os mais próximos dos alunos como letras de canção e filmes até notícias jornalísticas. Por isso, a possibilidade de articular texto a uma realidade próxima faz o trabalho com gênero ganhar fôlego em sala de aula. Já o trabalho com tipos textuais fica muitas vezes de lado, pois exige um conhecimento mais específico de língua, de estrutura e funcionamento da linguagem,

envolvendo conhecimentos semântico-pragmáticos desconhecidos ou pouco estudados em boa parte da formação e prática profissional dos professores.

Planejar o trabalho com gêneros textuais, e a partir de uma SD é também uma forma que nos leva a pensar a avaliação, segundo os moldes de Antunes (2006), crítica e processual, uma vez que assim fugimos um pouco do ensino tradicionalista de identificação e classificação e passamos para a avaliação em forma de escrita e reescrita. Assim é solicitado, da parte dos alunos, uma prática reflexiva de uso dos aspectos linguístico-discursivos, ao menos.

4.2 A AVALIAÇÃO DO GÊNERO PROVA EM CONTEXTO DA SD REALIZADA

A prova é um importante instrumento que auxilia o docente no momento da examinar a turma, porém, conforme Antunes (2006) muitas vezes ela assume um caráter de punição ou de compensação ao contrário de verificar o que foi ou não aprendido, visto que os alunos são submetidos a comprovar o que apreenderam dos conteúdos estudados, por meio de um teste escrito, este, que pode favorecer de forma mais significativa um conteúdo em detrimento do outro, a depender da visão do docente do que seja mais relevante.

A avaliação para Antunes (2006) “pretende ser uma atividade pela qual se procura saber, tomar consciência, sentir ou verificar a quantas anda a realização de um empreendimento, o desenvolvimento de um processo, a execução de uma tarefa”. Sendo assim, a prova não deveria ser considerada a única forma de verificar o aprendizado dos alunos, visto que, de certa forma ela se torna incompleta para qualificar satisfatoriamente a aprendizagem dos discentes.

Não podemos deixar de notar a relevância da avaliação escrita, a prova, sendo esta uma atividade em que se têm o total controle da situação, ou seja, para esse que o momento avaliativo ocorra existe um horário reservado e a supervisão ativa de um professor. Diferentemente de outras atividades em que não há possibilidade de controle, por parte do docente, como em trabalhos realizados em casa.

No que se refere à SD elaborada, a avaliação final poderia ter sido o gênero “Peça teatral”, já que a mesma foi solicitada aos alunos, visto que nela, eles teriam que relacionar a peça com a temática abordada (discriminação racial). A partir da mesma, os alunos fariam a produção escrita, já que seria uma criação deles, e depois tinham que dramatizá-la para seus colegas, com isso também trabalhariam a argumentação a partir da sua produção.

Contudo, em circunstância da produção da peça não ter sido realizada de forma completa em sala, pois terminaram depois do horário de nossas aulas, não havendo assim um controle da produção deles, a professora supervisora em exercício, observou que além das apresentações, se fazia necessário a aplicação de uma avaliação escrita, de modo a verificar dos alunos os conhecimentos adquiridos durante a SD e também como forma de comprovar que foi o aluno que fez, dado que, com a peça não poderia haver a certeza se a produção foi realmente criada por eles.

Abaixo, seguem as figuras 01 e 02, que correspondem à avaliação conclusiva do segundo bimestre e a recuperação semestral, respectivamente:

Avaliação do 2º Semestre
Homem negro tem que provar que é professor para não ser linchado

1 de Julho de 2014 - De [Julianna Granjeira – O Globo](#)

SÃO PAULO — Confundido com um ladrão, um professor de História foi espancado por moradores da periferia de São Paulo e só conseguiu se livrar do linchamento quando, segundo ele, foi obrigado a dar uma aula sobre Revolução Francesa. Ainda assim, André Luiz Ribeiro, mulato de 27 anos, foi levado para a delegacia, onde ficou por dois dias, já que o dono do bar assaltado confirmou em depoimento que André seria o ladrão.

O professor contou que, socorrido por bombeiros, teve de falar sobre a Revolução Francesa para provar sua inocência. Os bombeiros informaram que não houve “desrespeito ou deboche”. André conta que estava correndo na última quarta-feira no bairro Balneário São José, quando um bar foi assaltado.

— Eu corro dez quilômetros todos os dias, estava de fone de ouvido, sem identificação porque moro por perto, e fui confundido com um dos três assaltantes. O dono do bar e o filho dele me acorrentaram. Vinte pessoas me cercaram e começaram a me bater.

O professor foi socorrido por bombeiros que passavam no local. Um deles, segundo Ribeiro, teria dito: “Se você é professor de História, então dá uma aula sobre Revolução Francesa”.

Falei que a França era o local onde o antigo regime manifestava maior força, e que a burguesia comandou uma revolta junto com as causas populares, e que havia fases da revolução. Falei por uns três minutos e perguntei se já estava bom. Ai me desacorrentaram, mas fui levado para a delegacia.

Notícia disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/professor-da-uma-aula-de-revolucao-francesa-para-nao-ser-linchado-13088092#ixzz36EKKw1M8> Acesso em 10 de Junho de 2015.

Leia as questões a seguir com muita atenção. Há algumas delas que apresentam uma única alternativa como resposta. Existem outras, porém, que possuem mais de uma resposta. Cabe a você interpretá-las, de forma coerente, e assinalar aquilo que estiver correto.

1. De acordo com as ideias do texto, o professor foi linchado

- porque fazia exercício físico nas imediações de um bar.
- porque participara de um assalto naquele local.
- por ter sido tomado como um dos assaltantes que agiram naquele setor.
- por andar sem documentos de identificação num lugar tão violento.
- porque não respondeu às questões feitas pelos moradores da rua.

Figura 01

- 2. O professor, ao falar sobre a Revolução Francesa**
 a) queria esnober das pessoas por ser entendido no assunto, mesmo sendo um negro por eles discriminado.
 b) buscou uma forma livrar-se da violência sofrida, tentando justificar às pessoas que não era um ladrão.
 c) conseguiu enganar aqueles que ouviam seu relato ou explanação.
 d) usou de um meio inteligente para justificar sua inocência e presença ali.
 e) não foi entendido por aqueles que o espancavam, já que estava mesmo mentindo.
- 3. O texto dado**
 a) noticia um fato do cotidiano.
 b) fala ao leitor de uma ocorrência fictícia.
 c) tem tom poético.
 d) objetiva informar o leitor sobre um fato ocorrido em São Paulo.
 e) narra uma história de ficção com final feliz.
- 4. O professor André Luiz Ribeiro, apesar de justificar quem ele era, na verdade, permaneceu preso por dois dias. Isso nos revela que no nosso país**
 a) a discriminação racial ocorre de forma suavizada.
 b) a justiça optou, nesse caso, em considerar relevante a acusação do dono do bar, mesmo a vítima apresentando dados em sua defesa.
 c) as injustiças em casos como esse partem, muitas vezes, de atitudes de autoridades do próprio sistema, como, por exemplo, um delegado ou até um bombeiro.
 d) a justiça sempre funciona bem em casos semelhantes a esse.
 e) a discriminação, infelizmente, ainda é muito constante na nossa realidade social.
- 5. Aponte trechos presentes no texto que caracterizem o cenário de violência a que nós brasileiros estamos expostos, hoje, nas mais diferentes localidades do nosso país. (Indique pelo menos três deles).**
- 6. Como você se posiciona acerca do episódio vivido pelo professor de História André Luiz Ribeiro, vítima de discriminação racial, em São Paulo? Lembre-se de apresentar argumentos fortes, consistentes, que definam a sua visão sobre o tema apresentado no texto.**
- 7. Leia o anúncio a seguir e responda ao que se pede: "Racismo é crime. Não se cale, denuncie!"**
 a) Quais são as frases que aparecem aqui? Reescreva-as.
 b) Quantos e quais verbos foram nelas utilizados?
 c) Dois desses verbos expressam uma ordem, um pedido. Quais são eles?
- 8. Deixe o seu recado para aqueles que ainda não aceitaram essa ideia, adotando uma postura contrária ao que a lei determina. Mandé a sua mensagem, também, para as vítimas de discriminação racial de qualquer tipo. Seja criativo e coerente no seu texto.**

Na avaliação conclusiva (figura 01), que contempla o segundo bimestre, pode-se perceber que o texto apresentado trata-se de uma “notícia de jornal” (que não havia sido trabalhado durante a SD). A prova aborda a mesma temática utilizada durante a SD, porém percebemos que, aqui, a argumentação aparece em segundo plano, já que no decorrer da prova as questões que prevalecem são as de cunho interpretativo, retomando sempre a temática do texto.

Em relação ao tipo de questão, podemos observar que metade delas (questões 01-04) são de múltipla escolha e a outra metade (questões 05-08) correspondem a questões de cunho linguístico-discursivo, como questões de leitura e interpretação, “*De acordo com as ideias do texto, o professor foi linchado*”; de identificação, como “*Aponte trechos presentes no texto que caracterizem o cenário de violência a que nós brasileiros estamos expostos, hoje, nas mais diferentes localidades do nosso país.*”

(Indique pelo menos três deles)” (questão 5) ou discursivo, em “Como você se posiciona acerca do episódio vivido pelo professor de História André Luiz Ribeiro, vítima de discriminação racial, em São Paulo? Lembre-se de apresentar argumentos fortes, consistentes, que definam a sua visão sobre o tema apresentado no texto” (questão 8).

Os enunciados das perguntas referem-se a questões que induzem o aluno a interpretar e reconhecer o que está presente no texto. De acordo com Araújo (2014), esse tipo de questão diz respeito ao nível de complexidade básico, em que exige do aluno reconhecimento e capacidade de identificação, isto fica ainda mais claro quando se usa os verbos como “assinalar” e “interpretar” no enunciado após o texto. Esse nível básico de complexidade também corresponde à categoria de leitura explícita, no qual caracteriza-se com um grau de leitura automática, capaz de ser realizada por qualquer leitor alfabetizado que fixe sua atenção no texto.

Essas mesmas questões são chamadas por Marcuschi (2002) de questões “objetivas”, pois indagam sobre conteúdos gramaticais, objetivamente, inscritos no anúncio, contido no enunciado, numa atividade de pura decodificação. As questões objetivas, embora possam contribuir para o processamento da leitura, tornam-se limitadoras se os alunos não são apresentados a questões mais complexas, o que acontece em ambas avaliações analisadas.

As questões 05 e 07 são chamadas por Marcuschi (2002) de questão “cópia”, pertencendo também ao nível de leitura básico, pois são do tipo de pergunta que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, que, acabam por isso, não estimulando o raciocínio. Os verbos mais frequentes nesses tipos de perguntas aparecem na questão 5 em “aponte” e na questão 7 em “reescreva-as”.

Já as questões 6 e 8 exigem um pequeno posicionamento da parte do aluno. Elas são consideradas por Marcuschi (2002) como perguntas subjetivas, que no geral, tem relação com o texto de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno. Com isso, a avaliação extrapola o textual. Nos exemplos, *“Como você se posiciona acerca do episódio vivido pelo professor de História André Luiz Ribeiro, vítima de discriminação racial, em São Paulo? Lembre-se de apresentar argumentos fortes,*

consistentes, que definam a sua visão sobre o tema apresentado no texto” (questão 06) e “Deixe o seu recado para aqueles que ainda não aceitaram essa ideia, adotando uma postura contrária ao que a lei determina. Mande a sua mensagem, também, para as vítimas de discriminação racial de qualquer tipo. Seja criativo e coerente no seu texto” (questão 08), pode-se perceber uma tentativa de abordagem do texto, mas apenas o fazem de modo superficial, podendo ser aceita uma resposta tendo o aluno lido dentro de um horizonte de compreensão esperado ou num horizonte em que inferências, das mais literais as não- autorizadas são permitidas. Essa ambivalência de possibilidades pode dificultar não só a correção como interferir no resultado final da avaliação.

A prova de recuperação semestral possui o mesmo caráter estrutural da avaliação do segundo bimestre. Vejamos a figura 02, a seguir:

Recuperação Semestral

Considere o texto proposto:

Comentários racistas contra Maria Júlia Coutinho serão investigados

Milhares de internautas manifestaram indignação e repúdio aos criminosos. Globo espera que eles sejam punidos e estuda medidas judiciais cabíveis.

A Maria Júlia recebeu, nesta sexta (3), uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil. O dia 3 de julho é o dia nacional de combate à discriminação racial e uns 50 criminosos publicaram comentários racistas, de maneira coordenada, contra ela, na página do Jornal Nacional no Facebook.

Só que o que aconteceu depois, de uma forma absolutamente espontânea e avassaladora, foi que milhares e milhares e milhares de pessoas manifestaram a indignação e o repúdio aos criminosos. Na internet, a expressão “Somos Todos **Maju**” ganhou todas as redes sociais.

E isso também acabou provocando a reação das autoridades. No estado do Rio, por exemplo, o Ministério Público pediu à Promotoria de Investigação Penal que acompanhe o caso, com rigor, na Delegacia de Repressão a Crimes de Informática. E, em São Paulo, o promotor criminal Cristiano Jorge dos Santos instaurou inquérito para apurar os crimes de racismo e injúria qualificada.

A Globo espera que essas ações cheguem a bom termo e que os criminosos sejam punidos. E, além disso, a própria Globo também está estudando as medidas judiciais cabíveis.

Maju: [...] Muita gente imaginou que eu estaria chorando pelos corredores, mas na verdade é o seguinte, gente: eu já lido com essa questão do preconceito desde que eu me entendo por gente. Claro que eu fico muito indignada, fico triste com isso, mas eu não esmoreço, não perco o ânimo, [...] Eu cresci numa família muito consciente, de pais militantes, que sempre me orientaram. Eu sei dos meus direitos. Acho importante, claro, essas medidas legais serem tomadas, até para evitar novos ataques a mim e a outras pessoas. [...] fiquei, porque é uma minoria que fez isso. Eu fiquei muito feliz com a manifestação de carinho mesmo, como vocês disseram. Eu recebi milhares de e-mails, de mensagens. Acho que isso que é o mais importante. E a militância que eu faço, gente, é com o meu trabalho, é fazendo o meu trabalho sempre bem feito, sempre com muito carinho, com muita dedicação, com muita competência, que eu acho que é o mais importante. E, pra finalizar, Bonner e Renata, é o seguinte: os preconceituosos ladram, mas a caravana passa. E isso,

Bonner: E isso. A **Majuzinha** passa, como você gosta de dizer. Os cães ladram.

Maju: Os preconceituosos ladram, mas a **Majuzinha** passa. (...)

Leia as questões a seguir com muita atenção. Há algumas delas que apresentam uma única alternativa como resposta. Existem outras, porém, que possuem mais de uma resposta. Cabe a você interpretá-las de forma coerente e assinalar aquilo que estiver correto.

1. De acordo com as ideias do texto

a) a jornalista foi discriminada por ter feito também comentários no seu Facebook.

b) na própria empresa em que trabalha, a jornalista afirma que também foi sempre discriminada.

c) apesar de ter sido vítima de atitudes racistas, “**Maju**” soube agir profissionalmente.

d) por toda a vivência como pessoa, como profissional e cidadã negra, **Maju** soube superar as discriminações de que foi vítima.

Figura 02:

e) a apresentadora da previsão do tempo foi atacada porque não respondeu, de forma espontânea e adulta, aos comentários feitos na internet.

2. No trecho “A Maria Júlia recebeu... uma demonstração de carinho do tamanho do Brasil”, a expressão “do tamanho do Brasil” foi utilizada para

- caracterizar apenas a diversidade geográfica do território brasileiro.
- informar às pessoas que no nosso país, de modo geral, todo mundo é amável em qualquer situação.
- intensificar a dimensão e o tamanho do apoio que a jornalista recebeu do povo brasileiro.
- definir, impiedosamente, que o povo brasileiro é alienado quanto ao uso das redes sociais.
- mostrar que só há entendimento e afinidades entre o povo e os jornalistas da Rede Globo.

3. O texto citado

- retrata um fato real.
- fala ao leitor de uma ocorrência fictícia da televisão brasileira.
- tem tom inovador, por isso mesmo é exagerado, sem sentido.
- objetiva informar o leitor sobre um acontecimento verídico do cotidiano.
- narra uma história de ficção com final feliz.

4. Na sua justificativa ao repórter Bonner, “Maia” diz: “Os preconceituosos ladram, mas a Mãezinha passa”. De acordo com a situação de discriminação racial que a jornalista enfrentou, o que ela quis expressar com essa frase? Explique.

5. Analisando atitudes e ações como essas apresentadas no texto, considerando ainda o que discutimos em sala de aula sobre a temática “racismo”, é possível afirmar que no nosso país

- a discriminação racial, infelizmente, ainda ocorre nas diferentes camadas da sociedade.
- a justiça não reage, e nunca parte em defesa das verdadeiras vítimas.
- esse histórico de impunidades vai continuar, já que ninguém sofre nenhum tipo de pena por racismo.
- apesar desses atos, a justiça cumpre o seu papel punindo indivíduos com atitudes racistas.
- todo o sistema de leis é corrompido, portanto, quem é racista tem sempre proteção do Estado.

6. Como você se posiciona acerca do episódio vivido pela jornalista Maria Júlia Coutinho, vítima de discriminação racial? Se você estivesse no lugar dela, como agiria? Lembre-se de apresentar argumentos fortes, consistentes, que definam a sua visão sobre o tema apresentado no texto.

7. Observe o cartaz que esse grupo de torcedores divulga na arquibancada, numa das competições do seu time. Analise com atenção a mensagem nele apresentada e responda ao que se pede: “Deus criou vidas e não raças!”

De acordo com a mensagem

- O que Deus criou?
- O que Deus não criou?
- O que isso significa? Explique.

8. Imagine que você, como um torcedor atuante e cidadão consciente, também é contra a discriminação racial sofrida por diversos atletas nos estádios brasileiros ou internacionais. Faça o seu cartaz com a sua mensagem antirracismo.

Nela há um texto base, cujo título é “Comentários racistas sobre Maria Júlia Coutinho será investigado”, também de acordo com a temática “discriminação racial”, cujo gênero é “notícia”. Aqui, de mesmo modo, as questões ao todo são oito. Vale salientar que a recuperação semestral deveria tratar dos conteúdos abordados durante os dois primeiros bimestres, porém, a elaboradora da prova optou apenas por trabalhar o segundo bimestre, deixando assim uma lacuna em respeito ao que deveria ser abordado sobre o primeiro bimestre.

As primeiras cinco perguntas são de múltipla escolha e de reconhecimento do texto apresentado, de igual modo à primeira prova. A questão 6 solicita um posicionamento, acerca do tema, “Como você se posiciona acerca do episódio vivido pela jornalista Maria Júlia Coutinho, vítima de discriminação racial? Se você estivesse no lugar dela, como agiria? Lembre-se de apresentar argumentos fortes, consistentes, que definam a sua visão sobre o tema apresentado no texto”, semelhante à “Imagine que você, como um torcedor atuante e cidadão consciente, também é contra a

discriminação racial sofrida por diversos atletas nos estádios brasileiros ou internacionais. Faça o seu cartaz com a sua mensagem antirracismo” (questão 8). Esta última solicita do aluno uma produção sobre uma “mensagem antirracismo”. Já o enunciado, “*Observe o cartaz que esse grupo de torcedores divulga na arquibancada, numa das competições do seu time. Analise com atenção a mensagem nele apresentada e responda ao que se pede: “Deus criou vidas e não raças” De acordo com a mensagem, a) O que Deus criou? b) O que Deus não criou? c) O que isso significa? Explique”* (questão 07) diz respeito à questão “cópia” citada por Marcuschi (2002).

Desse modo, percebemos que as provas, tanto bimestral quanto de recuperação, seguem a mesma estrutura organizacional: leitura de um texto e resolução de questões de interpretação. Também observamos que tanto a prova conclusiva, quanto a prova de recuperação apresentam uma ordem aleatória quanto ao grau de complexidade da questão, embora ambas abordem a temática “discriminação”, corroborando para o que foi sistematizado na SD quanto ao tema.

No que diz respeito ao planejamento, podemos perceber que a sequência didática foi elaborada de forma adequada, já que houve uma coerência entre a temática (discriminação racial), os objetivos (trabalhar a argumentação e criticidade dos alunos), o material de trabalho (filme, artigo, legislação, música) e a parte de produção escrita da SD (artigo de opinião), intrinsecamente relacionada ao tipo argumentativo. A aplicação da mesma foi feita de modo a contemplar o que havia sido programado para o segundo bimestre.

Podemos perceber, de acordo com o material de análise, que as duas provas em questão fogem ao planejamento realizado durante a elaboração da sequência didática, pois as mesmas não contemplam argumentação, muito menos incita o senso crítico dos alunos, reduzindo a avaliação, ao ato de reconhecer elementos linguísticos do texto, ao mobilizar processos de decodificação.

Sabe-se que o planejamento e a avaliação devem caminhar sempre juntos, posto que o primeiro diz respeito à projeção que contempla um objetivo, e o segundo se refere a uma forma de comprovar ou de melhor encaminhar a atividade em curso

(DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Portanto, o ato de avaliar deve ser concebido de forma crítica para que, assim, ele ajude a (re)direcionar o trabalho já previsto, (ANTUNES, 2006). Neste sentido, a avaliação não deve ser encarada como um momento de punição ou de compensação do que havia sido pensado anteriormente, ela deve servir de auxílio para que haja um novo encaminhamento do ensino-aprendizagem dos alunos, seja para o bimestre seja para o ano letivo posterior.

Como já comentamos, as avaliações analisadas não contemplam de forma satisfatória o planejamento das atividades que foi feito durante a elaboração da SD, pois, mesmo que nelas seja abordada a temática “discriminação racial”, fogem do contexto da SD no que diz ao objetivo, de resgatar o trabalho que se desenvolveu em dez aulas sobre o resgate do tipo argumentativo e operadores a ele inerente. Assim podemos perceber o tema foi usado como um pretexto para abordar conteúdos de leitura, reduzindo-se a estratégias de reconhecimento, identificação e posicionamentos sobre as informações postas, nas notícias, sem explicitar uma correlação com a SD executada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nosso artigo, relatamos nossa experiência enquanto bolsistas no âmbito do projeto PIBID-Letras/UFCG, dando ênfase ao processo de planejamento e avaliação com gêneros textuais. Entender o planejamento como tomar decisões e projetar ações futuras possibilitou a construção e execução de uma SD com a temática “discriminação racial”. A avaliação, por sua vez, foi conduzida pela professora em serviço e a perspectiva do referido artigo foi de realizar uma apreciação sobre os dois produtos (SD e Provas) implicados.

Estes produtos nortearam a nossa investigação sob a forma da questão, “*Será que o planejamento auxilia na avaliação de gêneros textuais do tipo argumentativo?*” Constatamos que, a partir das produções textuais, (provas), observamos que o ato de planejar não só auxilia como é fundamental para reorientar as atividades de grande

importância para que haja uma avaliação condizente com o gênero textual que é trabalhado em sala. As provas deixam clara a temática promovida na SD, entretanto os aspectos relativos ao tipo argumentativo ficaram implícitos em questões de múltipla escolha ou de posicionamentos subjetivos de forma vaga e tangencial. Assim, foi possível perceber que o planejamento auxilia na avaliação no tocante ao tema, não especificamente ao gênero ou operadores vinculados à argumentação. Provavelmente, uma avaliação das duas ações, “Planejar” e “Avaliar” necessitem ser rediscutidos em favor dos sujeitos que as executam. Estes devem operar em harmonia, traçando ações conjuntas e não isoladas para que o processo educativo seja efetivado em contexto de ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**.
- ARAÚJO, Denise Lino de. Atividades e tarefas na aula de língua portuguesa. In: **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro Rápido, 2014, p. 24
- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como se faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-123.
- LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 121-137.