



PRÁTICAS AVALIATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DO USO DE BILHETE TEXTUAL-INTERATIVO

Joseval dos Reis Miranda
Universidade Federal da Paraíba

Sônia Fortes Maciel
Universidade Federal da Paraíba-UFPB

RESUMO

Em nossa prática pedagógica, a ação de avaliar as produções de textos dos alunos sempre nos fez refletir acerca de como poderíamos contribuir para o desenvolvimento da escrita dos mesmos. Associada às nossas reflexões estava à necessidade de trabalharmos com os gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é compreender como o processo avaliativo pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, a partir do uso do bilhete textual-iterativo. Para tanto, partimos do trabalho com o gênero discursivo/textual relato pessoal, pautado pela sequência didática descrita por Lopes-Rossi (2011), em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Para compreendermos como as práticas avaliativas podem estar a serviço da aprendizagem, recorreremos à Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) e Luckesi (2005); para viabilizarmos o trabalho acerca do gênero adotado e o desenvolvimento da escrita dos estudantes, fundamentamo-nos em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007; 2012), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) e alguns documentos oficiais. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa de natureza intervencionista, por meio da pesquisa participante. Utilizamos como instrumentos de geração de dados a sequência didática descrita por Lopes-Rossi (2011) associada à observação participante e rodas de conversa. A partir dos resultados obtidos, afirmamos que o processo avaliativo, realizado pelo professor de Língua Portuguesa, a partir do uso do bilhete textual interativo contribuiu, consideravelmente, para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Palavras-chave: Práticas avaliativas; Escrita; Bilhetes textual-iterativo; Sequência didática.

EVALUATION PRACTICES AND WRITING DEVELOPMENT: REFLECTIONS BASED ON THE USE OF GUIDANCE MESSAGES

ABSTRACT

In our pedagogical practice, the action of evaluating students' text productions has always made us reflect on how we could contribute to their writing development. Associated with our reflections was the need to work with discursive / textual genres. The aim of this article is to understand how the evaluation process can contribute to the development of writing through the use of interactive textual note, by working the discursive / textual genre personal report based on the didactic sequence described by Lopes-Rossi (2011). in an 8th grade class. To understand how evaluative practices can serve learning, we resort to Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) and Luckesi (2005); To enable the work on the adopted gender and the development of the writing of the students, we rely on Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2007; 2012), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) and some official documents. The methodology privileged the qualitative approach of interventionist nature

through participant research. We used instruments or procedures for data generation didactic sequence described by Lopes-Rossi (2011) associated with participant observation and conversation wheels. From the results obtained, the conclusions are directed to the affirmation that the evaluation process performed by the teacher of Portuguese Language, in making the guiding ticket, contributed considerably to the development of students' writing skills.

Keywords: Evaluation practices; Writing process; Guidance messages; Didactic sequence.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ESCRITURA: REFLEXÕES DO USO DE BOLETOS DE ORIENTAÇÃO

RESUMEN

En nuestra práctica pedagógica, la acción de evaluar las producciones de texto de los estudiantes siempre nos ha hecho reflexionar sobre cómo podríamos contribuir a su desarrollo de escritura. Asociado a nuestras reflexiones estaba la necesidad de trabajar con géneros discursivos / textuales. El objetivo de este artículo es comprender cómo el proceso de evaluación puede contribuir al desarrollo de la escritura mediante el uso de una nota textual interactiva, trabajando el informe personal del género discursivo / textual basado en la secuencia didáctica descrita por Lopes-Rossi (2011). en una clase de octavo grado. Para entender cómo las prácticas evaluativas pueden servir al aprendizaje, recurrimos a Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) y Luckesi (2005); Para permitir el trabajo sobre el género adoptado y el desarrollo de la escritura de los estudiantes, confiamos en Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch y Elias (2007; 2012), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) y algunos documentos oficiales. La metodología favoreció el enfoque cualitativo de naturaleza intervencionista a través de la investigación participativa. Utilizamos instrumentos o procedimientos para la secuencia didáctica de generación de datos descritos por Lopes-Rossi (2011) asociados con la observación participante y las ruedas de conversación. A partir de los resultados obtenidos, las conclusiones se dirigen a la afirmación de que el proceso de evaluación realizado por el profesor de lengua portuguesa, al hacer la nota guía, contribuyó considerablemente al desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas evaluativas; Escritura; Boletos de guía; Secuencia didáctica.

INTRODUÇÃO

De acordo com Luckesi (2005), o professor deve verificar o conhecimento que os alunos precisam adquirir e, em decorrência de suas necessidades, estabelecer objetivos de ensino; definir os procedimentos para alcançar tais objetivos e, por fim, efetivar o acompanhamento pedagógico. Dessa forma, é necessário organizar o trabalho, conforme Hoffmann (2001), da seguinte maneira: ensinar, diagnosticar e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante, de maneira sistêmica, a fim de verificar o desenvolvimento do mesmo. Identificada a aquisição da aprendizagem, continua-se o trabalho; caso contrário, dá-se sequência à reorientação, visando alcançar um resultado satisfatório.

Acerca do ensino da Língua Portuguesa, especificamente do ensino da produção textual, compreendemos que produzir um texto não é uma tarefa simples, uma vez que,

para a sua execução, várias habilidades são necessárias. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), para que uma pessoa componha um discurso escrito, além de saber ler, é necessário que consiga articular os seguintes aspectos: “[...] o que dizer, a quem dizer e como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75). Nesse contexto, projetamos a construção de um trabalho focado no desenvolvimento do processo de escrita dos alunos, a partir de nossas práticas de atividades avaliativas. Para essa atuação, destacamos a passagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabelece: “[...] é preciso avaliar sistematicamente [...], verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar” (BRASIL, 2017, p. 65). Logo, primamos pela implementação de processos avaliativos que trabalharam a favor da aprendizagem.

Diante do exposto, reafirmamos que o objetivo de nossa pesquisa foi compreender como o processo avaliativo de práticas de escritas, realizado pelo professor de Língua Portuguesa em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, a partir do uso do bilhete textual-interativo. Para tanto, utilizamos como texto base o gênero discursivo/textual relato pessoal. Tal proposta foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em uma escola pública municipal, situada na cidade de Santa Rita-PB.

Para a execução de nosso trabalho, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, baseada em pesquisa participante. Como procedimento/instrumento gerador de dados, utilizamos a sequência didática, elaborada por Lopes-Rossi (2011), além de rodas de conversa e da observação participante. Quanto aos participantes, quinze estudantes colaboraram com a pesquisa e seus nomes foram preservados por questões éticas.

Inicialmente, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca das práticas avaliativas a serviço do processo de aprendizagem; em seguida, apresenta ponderações sobre o professor e a forma como este avalia e corrige os textos produzidos pelos alunos. Prossegue trazendo as possibilidades avaliativas, associadas ao gênero ‘relato pessoal’, continua com um debate reflexivo acerca da nossa experiência com execução de práticas avaliativas, empregadas a favor da produção escrita. Por fim, o artigo

apresenta as considerações finais sobre a contribuição das práticas avaliativas para o desenvolvimento da habilidade de escrita, a partir do uso do bilhete textual-interativo através de atividades focadas no gênero discursivo/textual ‘relato pessoal’.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Quando falamos em práticas avaliativas, no âmbito do ensino, geralmente nos remetemos aos métodos que utilizamos para analisar, julgar e controlar o processo de aprendizagem e, ainda, imbricar nossos atos aos de outros. Segundo Hoffman (2001), “[...] não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 10). Logo, é preciso pensar em uma avaliação que esteja a serviço do processo de aprendizagem, que ofereça a possibilidade de melhorar o cenário escolar. Para tanto, segundo Hoffmann (2001), é necessário colocar a verificação e o registro de dados, relativo ao desempenho escolar, como meta primeira da prática de ensino. Neste sentido, devemos observar, constantemente, todas as manifestações do processo de aprendizagem, passíveis de colocar em funcionamento ações que potencializem caminhos traçados individualmente (HOFFMANN, 2001).

Com base em Hoffmann (2001), afirmamos que a avaliação vai além dos atos de investigar, analisar, interpretar e explicar, visto que possibilita a apreensão de atitudes capazes de oferecer avanços no processo de aprendizagem dos estudantes. O uso da avaliação reflexiva possibilita a produção de atividades focadas no futuro, as quais facilitam o acompanhamento exitoso de cada fase experimentada pelo aluno, orientando a produção de ajustes sistemáticos necessários, durante o processo (HOFFMANN, 2001). Todos esses detalhes deverão ser observados, uma vez que eles possibilitam que os discentes adquiram a habilidade de reconhecer e acompanhar o nível de aprendizado adquirido e apreender o que ficou em aberto. Em contrapartida, nós, professores, utilizamos tais detalhes, no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, visando obter as condições necessárias para a reorganização de nossas práticas de ensino.

Nessa conjuntura, a utilização de práticas avaliativas exige um trabalho contínuo, que deve estar a serviço do processo de aprendizagem. A necessidade contínua de uso dessa prática está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2017), quando sinaliza para a importância de atentar para a observância dos aspectos qualitativos a serem considerados no momento de avaliar. Desse modo, a natureza qualitativa da avaliação está no acompanhamento que o professor faz do processo de aprendizagem colaborativo com o aluno. Fundamentados em Hoffmann (2001), afirmamos que esse modelo de relação aponta para uma “[...] visão de quem quer conhecer para promover [...], a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa” (HOFFMANN, 2001, p. 50).

Assim sendo, no acompanhamento do processo de aprendizagem do discente, o professor se aproxima, dialoga, incentiva, aprende e oferece possibilidades para que o aluno use a sua liberdade na escolha do caminho que deseja seguir. Procedendo desta forma, o professor age respeitando não somente o tempo de apreender, como também os ritmos individuais de aprendizagem. A condução desse processo exige, portanto, que o professor reconheça o estudante como sujeito principal de sua própria história. Contudo, vale notar que embora consideremos um certo controle no processo de avaliação do aprendiz, tal prática deve estar focada no monitoramento e não na possibilidade de oprimir ou intimidar o discente. Neste sentido, orienta Hoffmann (2001): “o controle é inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo” (HOFFMANN, 2001, p. 60).

Como base no contexto da prática avaliativa, o monitoramento visa controlar o processo de acompanhamento para que nós, professores, possamos questionar em que medida nosso planejamento necessita de adaptações. Sendo assim, podemos afirmar que ficamos suscetíveis a nos perder no caminho, caso a prática do controle não seja realizado adequadamente. Para tanto, é imprescindível considerarmos a prática da avaliação, geradora de ações que nascem da reflexão e, ainda, compreendermos as intenções existentes por trás dos processos avaliativos, pois, a depender das

concepções sobre as quais se firmam, podem resultar na produção de reflexo positivo ou negativo no aluno (HOFFMANN, 2001).

Enfatizamos, nessa perspectiva, um processo avaliativo que forma, eleva e estimula, assim denominado ‘avaliação formativa’. De acordo com Villas Boas (2008), esta modalidade de avaliação: “[...] engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para organizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39, grifo da autora).

Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008) considera o *feedback* como sendo o elemento-chave do processo de avaliação formativa, porque representa a responsabilidade na concessão de informações acerca do desempenho a cada aluno. O referido autor chama também a nossa atenção para a necessidade da promoção de um ambiente que ofereça suporte e oportunidade para o entrelaçamento dos *feedbacks*. Assim, concebemos que o diferencial da avaliação formativa está na finalidade e no resultado (SADLER, 1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008).

Com base em Hadji (2001), compreendemos que devemos trabalhar na perspectiva de aplicação de um processo avaliativo que valorize o estudante e o seu aprendizado e que possa torná-lo parceiro de todo o processo. Nessa mesma direção, Villas Boas (2008) orienta que esse processo deve conduzir à inclusão, por essa ser a função da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2008). Através dela, o aluno é orientado a elevar o seu nível de aprendizado, uma vez que o seu uso incentiva o desenvolvimento de estratégias essenciais e destaca positivamente o processo de ensino e aprendizagem, por ser convidativo e não excludente.

Além de estimular o aluno a compreender o seu próprio aprendizado, a avaliação formativa desenvolve a prática da autoavaliação e da avaliação de pares. No entanto, baseados nos estudos de Villas Boas (2008, p. 38), salientamos que a “[...] avaliação formativa, no seu verdadeiro sentido, ainda é um desafio a enfrentar”, porque o professor que pretende colocá-la em prática precisa do apoio de colegas, de dirigentes escolares e de investimento em formação profissional.

Apoiados em Hadji (2001), afirmamos que as práticas educativas de avaliação devem ser iniciadas e finalizadas com base na avaliação diagnóstica/prognóstica, pois do resultado dessa ação emergem as possibilidades para que os planos de trabalho sejam ajustados e/ou modificados, de acordo com as necessidades dos estudantes. Desse modo, no início das atividades pedagógicas, durante o processo de elaboração do diagnóstico, organizamos o plano de trabalho e seguimos fazendo ajustes, sempre que necessário. Da mesma forma, no momento de realizarmos a avaliação diagnóstica final, adquirimos condições de observar as habilidades desenvolvidas e as que ainda serão necessárias desenvolver para, em seguida, tomarmos uma decisão em prol da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Sant’anna (1995), a avaliação diagnóstica/prognóstica possibilita a identificação de possíveis dificuldades, apresentadas pelos alunos e, ainda, a evolução que registraram. O resultado dessa prática educativa é a construção da base que suporta a produção de planejamentos, possíveis de transformar o processo de aprendizagem, no cenário escolar. Essa prática avaliativa promove também o reconhecimento das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes. Ainda de acordo com os conceitos defendidos pela autora em questão, podemos afirmar que a avaliação diagnóstica/prognóstica pode ser associada à prática da sondagem, projeção e retrospectiva do perfil do desenvolvimento das aprendizagens do aluno, além de possibilitar a promoção de elementos que abrem espaço para a verificação do conteúdo aprendido pelo estudante e do modo como apreendeu.

A avaliação diagnóstica/prognóstica permite a observação das dificuldades apresentadas pelos alunos e o planejamento de intervenções em prol das aprendizagens. Sobre a execução dessa prática, Luckesi (2005) apresenta dois elementos a serem considerados: constatação e qualificação. Para o referido autor Luckesi (2005, p. 43), “Constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas”. Conforme complementa o autor, como resultado, a referida avaliação, “[...] produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento” (LUCKESI, 2005 p. 43).

Podemos afirmar que cada uma das modalidades de avaliação, aqui aludidas, ocupa uma função importante no processo de ensino. A avaliação formativa acompanha o processo de desenvolvimento do aluno, a avaliação diagnóstica/prognóstica indica as dificuldades e a evolução, e a avaliação somativa/cumulativa promove os resultados quantitativos que podem ser obtidos, através do monitoramento das modalidades anteriores.

Com base no exposto, entendemos a avaliação da aprendizagem como um processo. Contudo, compreendemos que a produção de um texto também é um processo. Logo, fica a questão: até que ponto é razoável utilizarmos o termo corrigir no sentido de significar o ato de avaliar as produções textuais de nossos alunos? A seguir, focaremos o uso desses dois termos, a saber: corrigir x avaliar, frente às produções textuais dos estudantes.

O PROFESSOR FRENTE AO TEXTO DO ALUNO: CORRIGIR X AVALIAR

Orientados pelos princípios das práticas de avaliação formativa, compreendemos que nosso dever, como professores, é acompanhar sistematicamente o aluno, visando incentivá-lo em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, quando pensamos a produção de textos escritos, não poderia ser diferente, afinal, o acompanhamento exigido pela avaliação formativa, durante a construção de um texto, dará condições aos estudantes para adquirirem as habilidades que necessitam aprender.

De acordo com o dicionário de Ferreira (2011, p. 258), corrigir significa: “[...] dar forma correta a, emendando. Eliminar (erro, deficiência, etc.)”. No dicionário de Bechara (2011, p. 369), o mesmo é definido como sendo: “apontar acertos e erros [...] reparar [...] censurar, repreender”. Quanto ao conceito de avaliar, segundo Ferreira (2011, p. 121), este significa: “[...] Apreciar ou estimar a grandeza de [...] Fazer ideia de”. Já para Bechara (2011, p. 182), avaliar quer dizer: “[...] fazer a apreciação, a análise de”. Refletindo sobre as noções acima, podemos perceber a diferença na natureza semântica dos dois termos; assim sendo, enquanto um aponta a promoção de um processo em questão, o outro sinaliza a possibilidade de anulá-lo.

Para discutirmos os termos apresentados, sob outra perspectiva, tomaremos como exemplo a pesquisa realizada por Ruiz (2013), por meio da qual é apresentado o resultado de uma investigação realizada com nove professores. Segundo explica a autora, a “tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, uma vez que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, e não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizadas” (RUIZ, 2013, p. 33).

Observamos que ao apresentar o termo corrigir, dentro deste recorte, a autora remete ao ato negativo que a referida palavra carrega semanticamente, no contexto escolar, isto porque é a forma como os professores, geralmente, costumam proceder. Muitas vezes, por não aceitar o sentido do conteúdo lido, o professor corrige, apenas, as inadequações que encontra. Assim sendo, perde a oportunidade de inserir o estudante, de forma eficiente, no processo de desenvolvimento da escrita. Tal fato se dá porque esse tipo de correção, ao não se preocupar com a “escrita processual”, nos moldes apresentado por Passarelli (2012, p. 96), anula o conhecimento que é passível de ser construído, uma vez que o foco está na procura e no apontamento de erros.

Partindo desse princípio, acreditamos que a prática de corrigir produções textuais, praticada comumente nas escolas, leva em consideração apenas as inadequações do texto, e exclui o aluno do processo de aprendizagem. Analisando o termo corrigir, Antunes (2007) explica:

[...] o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência àqueles que se situam na superfície da linha do texto (ANTUNES, 2007, p. 165).

Nas palavras de Antunes, fica claro que o termo ‘corrigir’ é improdutivo para o processo de aprendizagem, pois expressa a intenção de buscar erros. De certa forma, entendemos que, esse modo de fazer, não se aplica a todos os professores. Na sua reflexão, Antunes (2003) enfatiza os motivos pelos quais ela entende que os

professores trabalham com a correção e não com a avaliação. A autora afirma que “na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Nem vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que eles revelaram alcançar” (ANTUNES, 2003, p. 161-162).

Consideramos que essa postura propiciada pelos professores, além de intimidar o desenvolvimento da prática da escrita, pode causar desinteresse por parte dos alunos, no que se refere a analisar o que pode ser melhorado em suas próprias produções textuais. Isto se deve ao fato de eles já estarem acostumados a obterem a devolução de seus textos, nos quais estão evidenciados apenas os desvios cometidos por eles. Identificamos essa informação quando devolvemos aos alunos os seus textos com poucas marcações, ocasião em que eles demonstraram a compreensão equivocada de que a avaliação, realizada pelo professor, não foi realizada de forma adequada.

Essa postura adotada pelos professores, anunciada por Antunes (2003), vem enraizando-se ao longo dos anos e transparece na conduta iniciada pela sociedade, no século XIX, momento no qual a necessidade de se manter os padrões gramaticais era bem marcada. Nessa fase, anterior ao lançamento da proposição de Saussure, a gramática era caracterizada por seu perfil normativo, pois registrava as regras do bem falar e do bem escrever.

Segundo observa Neves (2004), estudos linguísticos mostram que dois marcos alteraram as considerações gramaticais, vigentes há mais de 2.500 anos, a saber: o surgimento dos estudos variacionistas, iniciados por William Labov no século XX, e defendidos por Bagno (2001) e Faraco (2008), no século XXI, e o desenvolvimento dos estudos sobre oralidade. Conforme os referidos autores, tais estudos não desprezam o formato culto da língua, mas valorizam o modo popular, regional e comum, falado pelas comunidades. Ainda, segundo Neves (2004), a partir do surgimento da perspectiva da análise da conversação, passamos a relativizar o padrão imposto pela gramática e a vincular a escolha do padrão escrito a diferentes modalidades de usos da língua. A autora afirma que, a partir dos dois marcos, acima referidos, estudiosos do campo da linguística, passaram a vincular padrões a usos; e usos a registros, e registros à eficácia,

ou seja, a analisar a língua em todas as suas manifestações, a valorizar todas as formas de fala, sem preconceito, e a considerar a evolução da língua e seus diversos usos (NEVES, 2004).

Trazer à baila as noções de oralidade significa reafirmar nosso compromisso com a escrita, sem perdermos de vista o fato de que sem a leitura, a qual no passado era privilégio de alguns, não alcançaremos o desenvolvimento da escrita. Conforme explica Lopes-Rossi (2011) já está provado que para desenvolvermos um projeto de escrita eficiente, devemos partir de leituras variadas, desse modo, não podemos ser bons escritores, sem que antes nos tornemos bons leitores. Neste contexto, não podemos negar que o conhecimento adquirido, com o estudo do padrão culto da língua, é fundamental. Porém, entendemos a necessidade de sabermos mediar a aquisição desse conhecimento, em função do ritmo de aprendizagem de cada um de nossos alunos; especialmente, quando buscamos contemplar a melhor forma de trabalhar os variados perfis linguísticos, observados em cada sala de aula.

Ao compreendermos a capacidade que uma língua possui de fornecer subsídios para que seus falantes supram suas necessidades de expressão e, ainda, de validar os diferentes modos de manifestação, do ponto de vista linguístico, estaremos evitando ouvir dos alunos que os mesmos não sabem escrever, ou que não conseguem escrever e, até mesmo, que odeiam escrever textos. É necessário compreender que as marcações realizadas por nós, professores, nas produções textuais dos alunos, oferecem pouca oportunidade aos alunos de apreenderem ou avançarem na escrita dos seus próprios textos. Nesse contexto, uma das práticas avaliativas capaz de promover progressos, na aquisição da habilidade de escrita dos alunos, é apresentada por Geraldi (2011). O autor nos ensina como oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver a referida habilidade, por meio da conversa, da palavra e da escuta, assim como por meio da valorização das inúmeras variações linguísticas que possam existir. Sobre essa questão, afirma Geraldi (2011):

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra,

agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011, p 128).

Se levarmos em consideração a afirmação acima, nossas práticas de avaliação pouco estão voltadas à interação para construção da escrita. Segundo o autor, esse processo se torna visível nas seguintes circunstâncias: quando observamos o questionamento sobre o que precisamos avaliar, nas produções de textos dos alunos; no momento da realização de exercícios de simulados. Nessas ocasiões, há a exigência do uso adequado da modalidade escrita da linguagem e, em decorrência, o desprezo do conteúdo que o aluno apresenta em sua produção. Ao procedermos desta forma, autovalorizamos a língua e descaracterizamos o aluno como sujeito de sua produção escrita.

Não poderíamos deixar de fazer menção ao pensamento de Geraldi (2011) sobre esta problemática. Em seus escritos, o autor fala acerca da importância do professor conversar com o aluno sobre o seu processo de escrita e a produção do seu texto. Vejamos textualmente: [...] “devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 2011, p. 131).

A partir desse posicionamento de Geraldi (2011), inferimos que a conversa gerada, entre os interlocutores, acerca do texto produzido, é uma atividade dialógica. Inspirados em Bakhtin (2011), afirmamos que se trata de uma prática avaliativa que promove a intervenção, pois aproxima e permite a compreensão das lacunas que possam existir, no texto em construção. Todavia, atentamos para o fato de que essa conversa, entre interlocutores, deve possibilitar ao aluno o direito à expressão e não promover a sua intimidação. Tal diálogo, precisa ser democrático e passível de promover a parceria para que se caracterize efetivamente como uma prática avaliativa a serviço da aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Contudo, para oferecermos melhor consistência às nossas práticas avaliativas, em relação aos textos escritos pelos alunos, inferimos a importância de levarmos em

consideração, a nossa própria escrita. Assim sendo, para este estudo, lançamos mão dos bilhetes textuais-interativos, apresentados por Ruiz (2013). A escolha se deu por compreendermos que, tal gênero textual/discursivo, constitui-se como uma forma de conduzir nossas práticas avaliativas. Sobre eles, afirma a autora: “Trata-se de comentários [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] na forma de pequenos bilhetes” (RUIZ, 2013, p. 47, grifo da autora). Tais bilhetes, segundo explica, possuem duas funções: elogiar e orientar os discentes sobre os problemas do texto ou sobre a própria correção textual. Sobre essa prática avaliativa, Ruiz (2013) faz a seguinte descrição:

Trata-se de comentários mais longos [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2013, p. 47, grifos da autora).

Como podemos perceber, a depender do objetivo do professor, com o uso do bilhete, este pode assumir várias extensões, da mais curta a mais longa. O bilhete é, por assim dizer, uma prática avaliativa de grande valia para professores, que pretendem trabalhar com procedimentos, os quais estejam a favor do processo de aprendizagem. Em suas orientações, Ruiz (2013) também utiliza a expressão “correção *textual-interativa*” (RUIZ, 2013, p. 47, grifo da autora) para se referir à prática de uso dos tais bilhetes. Neste estudo, nós tomaremos a expressão, avaliação textual-interativa, como base, pois compreendemos que a função do recurso, na obra da referida autora, está bem definida o uso do bilhete tem a missão de orientar. A autora demonstra o uso do bilhete como uma prática de avaliação, a ser utilizada na orientação de como os alunos devem organizar o desenvolvimento de cada versão de texto, a partir do incentivo e da orientação do professor. Sobre a terminologia textual-interativa, a autora a utiliza para indicar a prática dialógica, entre interlocutores, possibilitada pelo bilhete, a partir da observação das trocas de turnos.

Tomando como base o exposto por Ruiz (2013), as trocas de turno são discussões realizadas, por meio da escrita do bilhete, acerca do texto do aluno, a fim de incentivar e orientar sua escrita. Nesse caso, o professor deve elogiar e orientar seu aluno, por

meio da escrita do bilhete e, este, por sua vez, deve responder através da escrita de outro bilhete. Dessa forma, ocorre o diálogo entre aluno e professor, por meio da escrita. De acordo com a autora: “Essa troca de bilhetes, entre os referidos sujeitos, nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia*” (RUIZ, 2013, p. 50, grifos da autora).

Observamos, portanto, que a mesma forma que Geraldi (2011) revela a importância da interação entre práticas de avaliação, pela oralidade, Ruiz, (2013) comprova, com o seu trabalho de investigação, a importância da interação entre essas práticas avaliativas através da escrita. Sobre a problemática em questão, o próprio Marcuschi (2008) afirmou que a prática discursiva da escrita pode ser entendida a qualquer momento da vida. Isto porque considerou que a mesma possibilita que a pessoa reveja e processe a construção do sentido, uma vez que o registro da escrita tem existência concreta, diferente da oralidade que apresenta uma existência marcada pelo imediatismo e curto prazo, a não ser que seja gravada em instrumento apropriado e, depois, transcrito.

No entanto, reiteramos que algumas expressões formais que podem favorecer o aprendizado da escrita, mesmo aquelas demonstradas via expressão corporal, só são possíveis através da oralidade. Dessa maneira, caso o aluno não compreenda as orientações do professor, através do conteúdo do bilhete orientador (RUIZ, 2013), o docente tem a possibilidade de retomar as orientações e apresentar outros argumentos ou questionamentos de maneira oral, através de conversas individuais, a fim de gerar reflexões, e de mediar e alcançar seus objetivos quanto à escrita do aluno. Nesse sentido, consideramos que a conversa individual (GERALDI, 2011) é, ainda, um recurso metodológico eficaz na prática de avaliações de textos, fato que não diminui a importância dos bilhetes textuais-iterativos orientadores (RUIZ, 2013). Nesse contexto, afirmamos que unir essas duas atividades avaliativas é uma forma muito pertinente de harmonizar as diferentes possibilidades didáticas, em favor da missão de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos.

Assim sendo, ao agirmos como interlocutores/parceiros dos discentes, na construção de seus textos, estaremos contemplando uma prática de avaliação formativa que está, de fato, a serviço da aprendizagem.

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO RELATO PESSOAL

De maneira reflexiva, não há dúvidas acerca da importância de nós, professores, trabalharmos a produção de texto escrito nas escolas. Em contrapartida, a forma como os textos dos estudantes são avaliados aponta para os modos como, são discutidas, as suas construções textuais; sinalizando para a necessidade de contribuições, tanto teóricas quanto práticas, para o planejamento de atividades do professor neste domínio. Tal afirmação é fruto dos estudos realizados por Antunes (2003), Serafini (1998), Geraldi (2011) e Ruiz (2013), os quais ratificam que a intenção dos professores, no que se refere a avaliação da produção de texto escrito de seus alunos, está focada, exclusivamente, na observação de aspectos gramaticais, tais como: regência, ortografia, pontuação, concordância, acentuação, entre outros elementos. Há, portanto, pouca, ou quase nenhuma, consideração acerca do conteúdo que o estudante expõe, durante a construção de sua escrita.

Compreendemos que as impressões negativas que o professor deixa, como resultado da avaliação, são relacionadas aos desvios gramaticais da escrita do aluno. Isto porque eles se norteiam pela visão de que um texto, bem elaborado, é aquele que não apresenta inadequações, ou seja, que está em concordância com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Como resultado, essa prática revela que o importante é que o texto apresente o menor número possível de desvios gramaticais, dessa maneira, o aluno estará mais próximo de alcançar uma boa nota.

Sabendo que essa prática não é funcional, consideramos o que diz Serafini (1998) sobre a produção de texto escrito por alunos. A autora menciona que “[...] o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno” (SERAFINI, 1998, p. 111). Desse modo, deixa claro que nós, professores, não precisamos “[...] dar importância exagerada aos erros localizados (como os de tipo ortográfico)” (SERAFINI, 1998, p. 112). Além do mais, de acordo com autora, precisamos ser cautelosos, ao avaliar o texto do aluno, procurando observar poucos desvios em cada versão de produção.

Sobre a problemática, Serafini (1998) nos chama a atenção para a necessidade de compreendermos que é possível utilizar expressões coloquiais, em textos de perfil

cotidiano, a exemplo do relato pessoal, desconsiderando a necessidade de alterá-las para uma linguagem mais rebuscada. A autora dá um exemplo, de como proceder nesse contexto, ao orientar que “[...] não é preciso corrigir ‘me diga onde você foi’ para ‘diga-me onde você foi’” (SERAFINI, 1998, p. 112, grifos da autora).

Desta maneira, a autora, ora mencionada, aponta o cuidado que devemos ter, no momento de avaliar a produção textual dos alunos, para não correremos o risco de sermos incoerentes, por exemplo, ao solicitar alteração de estilo e linguagem em uma mesma produção textual. Nas palavras da autora “[...] não tem sentido alterar estilos e linguagens numa mesma redação” (SERAFINI, 1998, p. 112). Toda a técnica é necessária de ser aplicada para que o texto, o qual deve ser alvo de uma construção focada na coerência, não seja marcado definitivamente por correções que apenas intimidam o aluno, impossibilitando o seu progresso.

Essa deve ser a fundamentação que deve nortear as ações do professor, no momento em que for avaliar as construções textuais dos alunos, uma vez que o discente acredita que está se fazendo entender, através de seu texto. Com esta reflexão, não queremos ignorar o fato de que o professor (leitor) compreende que o produto textual final estará pronto quando este for compreensível; contudo, se o considera inicialmente incompreensível, o professor pode optar por frustrar, punir o aluno ou propor um contrato de cooperação, focado na busca de colaborar com o aluno, no sentido de que ele possa elaborar, com coerência, o conteúdo de seu texto. A respeito desse contrato de cooperação, também nomeado de ‘cumplicidade’, Ruiz (2013) afirma:

O receptor dá um ‘crédito de coerência’ ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez, conta com essa ‘cumplicidade’ do receptor para com o texto, assim como com sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do receptor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores (RUIZ, 2013, p. 34).

A postura do professor, expressa por Ruiz (2013), descreve o professor que avalia, que apresenta um perfil de cumplicidade, porém, o docente não pode ter a pretensão de facilitar o trabalho de escrita dos alunos, mas de promover condições para a execução de um processo de ensino que possibilite o aperfeiçoamento da escrita do mesmo. Nestas circunstâncias, o que deve estar em jogo não são as lacunas, outrora deixadas, mas o porquê de ter sido ignoradas. Como podem ser preenchidas? O que faltou para que a coerência textual fosse possível? Essas e outras questões, relativas à construção do texto, quando consideradas, fazem com que o texto apresente coerência textual, o que Koch e Elias chamaram de “fio discursivo” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 151), tornando-se compreensível.

Assim, não podemos esquecer, como afirma Hoffmann, que “[...] a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 17), e não contra a mesma. Nessa perspectiva, no momento de avaliarmos os textos dos alunos, inicialmente, devemos observar se o tema, a composição e o estilo utilizados cumprem suas funções, e desconsiderar a necessidade de atribuir importância exagerada para detalhes formais e desvios localizados. Contudo, quando os desvios gramaticais estiverem muito evidentes, Serafini (1998) recomenda aos professores os seguintes procedimentos:

[...] frente a muitos erros de ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, o professor tente descobrir também algum mérito, de maneira que o aluno tenha consciência clara não só dos seus erros, mas também dos seus progressos. Uma sugestão é começar o comentário de todos os textos com um elogio (SERAFINI, 1998, p. 113).

Esse perfil de professor cooperativo, que busca agir com cumplicidade e parceria, baseia-se no entendimento de que a avaliação está a serviço do aprendizado, pois valoriza o aluno e suas ações. Contudo, esse modo de fazer não anula a importância do ensino da ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, não se trata de, como orienta Antunes (2003, p. 160), “[...] aceitar qualquer coisa que o aluno escreve”. De conformidade com a autora, o que pretendemos é reafirmar a necessidade de assunção de um perfil positivo de professor: aquele que sabe respeitar e promover o

desenvolvimento da habilidade de escrita de seus alunos, de forma gradual, assim como oferecer oportunidades de aprendizagens, por meio do processo avaliativo adotado, do vai e vem das produções escritas, de conversas e reflexões que permitam o aprendizado dos mesmos. Como alerta Antunes (2003), a avaliação focada na procura das inadequações “inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 161). Dessa maneira, a avaliação inadequada é um dos motivos que levam os alunos a questionarem sobre onde estão os erros cometidos, quando se depararem com a produção avaliada e devolvida sem rabiscos.

Assim, ao avaliar a primeira versão do texto, em processo de construção, o professor deve basear-se nos critérios por ele ensinados na aula teórica. Inicialmente, observa se o aluno segue a estrutura do gênero solicitado e contempla os elementos essenciais do mesmo: *tema, composição e estilo*. Tomando como exemplo o relato pessoal, o professor verifica se, de acordo com as características essenciais apresentadas, o aluno narra uma experiência vivenciada, utiliza a narração como tipologia textual de base, emprega o pretérito perfeito do indicativo ou o presente histórico, faz uso do foco narrativo em primeira pessoa e, por fim, apresenta o tema solicitado com propriedade.

Caso o aluno não consiga alcançar as habilidades expostas acima, o professor deve orientar o estudante, por meio de práticas avaliativas tais como: atividades orais e escritas seguidas pela conversa, como solicita Geraldi (2011) e o uso dos bilhetes textuais-iterativos propostos por de Ruiz (2013). Além disso, deve fornecer o *feedback* relativo ao desempenho do discente e manter o monitoramento sistêmico (VILLAS BOAS, 2008), para que o mesmo possa alcançar os elementos essenciais, na próxima versão do texto.

Sobre o processo avaliativo, Koch e Elias (2012), afirmam que só é preciso considerar os aspectos linguísticos nas versões mais atualizadas das produções textuais, fase em que os alunos já venceram a primeira etapa da escrita, a qual compreende a aplicação dos elementos essenciais do texto. Vencida a primeira etapa, pode-se observar as dificuldades mais relevantes, verificadas na primeira versão do texto, se for

o caso, as questões ortográficas, gramaticais, sintáticas, léxicas e de organização devem ser trabalhadas. Portanto, a atividade de aprimoramento da escrita deve seguir a sequência do mais para o menos relevante, e deve basear-se em práticas de atividade avaliativa, tais como: atividades orais e escritas, em grupo e individuais, e discussões. A próxima versão do texto só deve ser solicitada depois de cumpridas todas essas etapas.

Durante o processo, o professor deve solicitar que o aluno reescreva, suprima ou acrescente o que for necessário e, ainda, procurar oferecer aos alunos as possibilidades para que percebam onde, e como, podem melhorar continuamente. Para tanto, os professores devem ser conduzidos pelo princípio interacional da avaliação para a promoção do aprendizado. Dessa forma, eles devem fazer uso articulado de atividades orais e escritas, do acompanhamento sistemático, dos *feedbacks*, da conversa individual e dos bilhetes textuais-interativos para atuarem em benefício dos alunos.

PRÁTICAS AVALIATIVAS A SERVIÇO DA PRODUÇÃO ESCRITA: A NOSSA EXPERIÊNCIA

Nossas práticas avaliativas tiveram início desde o primeiro momento do processo de intervenção, ocasião em que planejamos as atividades iniciais de produção escrita. Essas mesmas práticas foram estendidas para o ambiente escolar, depois de discutirmos o desenvolvimento da nossa pesquisa com a gestora escolar, a supervisora e os professores. Todas as ideias expostas, pela equipe de multiprofissionais, foram necessárias para o sucesso da pesquisa. As práticas, todavia, foram levadas à turma selecionada, para participar do experimento, apenas no primeiro encontro da pesquisa; momento no qual apresentamos a proposta e aplicamos o questionário. Nessa fase, iniciamos a coleta de dados e informações fornecidas pelos alunos, assim como realizamos inferências acerca desses momentos. Nesse contexto, foi possível propor um projeto, guiado por atividades avaliativas, a partir das práticas de avaliação realizadas inicialmente.

Como é sabido, há várias maneiras de se conduzir o trabalho de ensino da língua, todavia, este deve ser realizado de modo a propor atividades que considerem o uso de diferentes gêneros discursivos/textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita. De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 71), o referido trabalho “[...] pode ser feito com muita

eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social”.

O objetivo do nosso trabalho está alinhado com a proposta de Lopes-Rossi (2011), uma vez que tem como foco o acompanhamento e a avaliação das produções realizadas pelos alunos. Neste sentido, levamos em consideração a afirmação da autora de que os projetos pedagógicos devem propiciar “[...] o desenvolvimento da autonomia no processo de leitura e produção textual com uma sequência de domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Inspirados na proposta da autora, estimulamos a aprendizagem das características típicas do gênero, adotado para a pesquisa, por meio de atividades orais e escritas, em seguida, realizamos uma avaliação diagnóstica/prognóstica, por meio dos resultados adquiridos (SANT’ANNA, 1995). Trata-se de um instrumento de diagnóstico aplicado com o intento de melhor compreendermos o conteúdo efetivamente aprendido pelos alunos e suas principais dificuldades. Segundo Luckesi (2005), a realização da referida avaliação exige duas ações básicas: constatar e qualificar. Constatar, nesse contexto, significa desenhar a realidade, por outro lado, qualificar significa tomar decisões a partir da realidade.

Durante a pesquisa, fomos desenvolvendo avaliações diagnósticas/prognósticas que nos impulsionavam à tomada de decisões. Uma dessas avaliações foi a produção inicial dos alunos, por meio dela, conforme explica (LUCKESI, 2005), foi possível observar a realidade e elencar os problemas mais relevantes, observados da produção textual inicial, a saber: paragrafação, ausência de termos ou palavras que comprometessem a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Em seguida, qualificamos as produções iniciais, através da escolha de práticas avaliativas, que estimulassem os alunos a superar as principais dificuldades, observadas nos textos.

Salientamos que optamos por dividir as principais dificuldades observadas e elencadas, em dois momentos distintos: trabalhar problemas de paragrafação e ausência de termos ou palavras, que comprometessem a informatividade do texto e,

em seguida, solicitar a produção intermediária dele. Posteriormente, trabalharmos os problemas de convenções de escrita, tais como: emprego da pontuação e desvios de ortografia; por fim, solicitamos a produção final do texto.

Na ocasião, trabalhamos os problemas identificados, por meio de atividades, ora em grupo, ora individuais; prosseguindo, antes de produção de cada nova versão do texto, elaboramos o bilhete textual-interativo (RUIZ, 2013). Tomando como referência Geraldi (2011), durante a elaboração de cada nova versão, realizamos uma conversa individual e um acompanhamento sistemático de todas as produções dos alunos, durante toda a execução da pesquisa.

Como já informamos, a escolha pela proposta de Lopes-Rossi (2011) se deu pela compreensão de que era a orientação mais alinhada com os objetivos de nossa pesquisa. Contudo, houve a necessidade de realizarmos algumas adaptações à sua teoria, no que se refere a inclusão de práticas avaliativas, desenvolvidas a partir de determinados conceitos de acompanhamento sistêmico, proposto por Villas Boas (2008). Esse acompanhamento, organizado e cuidadoso, deu-se ao longo de todo o processo de pesquisa e desenvolvimento do projeto *Escritores de Vidas*. Para efetivá-lo, dentre as estratégias utilizadas, disponibilizamos dicionários, para a realização de consulta pelos alunos, em todas as aulas. Nem sempre os alunos se interessavam pela consulta, contudo, além de disponibilizá-lo, incentivamos seu uso durante as conversas, assim como por meio de exemplos práticos.

Durante o desenvolvimento do projeto, o qual foi baseado em Lopes-Rossi (2011), os alunos foram estimulados a refletirem sobre os aspectos estruturais e discursivos do gênero adotado como objeto de estudo. Esse processo foi executado por meio do acesso a relatos pessoais, em vídeos e/ou impressos, assim como através de atividades orais e escritas relacionadas aos exemplares. Utilizando tais práticas, incentivamos os discentes a construírem a primeira versão do texto (avaliação diagnóstica), a qual abriu espaço para nossas intervenções.

No decurso das intervenções, trabalhamos os problemas mais relevantes, observados na produção inicial. Esse processo foi substanciado por discussões, atividades orais escritas, e trabalhos realizados ora em grupo, ora individualmente. Além

das discussões e das atividades acima referidas, trabalhamos os bilhetes textuais-iterativos, propostos por Ruiz (2013), como prática avaliativa de orientação, para a realização da reescrita dos relatos pessoais dos alunos. Esta foi uma das maneiras que encontramos para conduzir as atividades, necessárias ao processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Para tanto, além de registrar os bilhetes textuais-iterativos entregue aos alunos, anotamos, no diário de campo, as observações referentes a cada bilhete que elaboramos. Esse procedimento, como nos ensina Geraldi (2001), auxiliou-nos nas conversas individuais, pois não corremos o risco de cometer falhas no processo de diagnósticação dos alunos, fosse por meio dos bilhetes ou das conversas individuais. Antes de entregarmos os bilhetes aos alunos, conversamos sobre a sua produção e os seus objetivos.

Salientamos que a nossa escolha pelo uso do bilhete textual-iterativo, como anexo, e não, a exemplo da proposta de Ruiz (2013, p. 48), no “pós-texto”, foi motivada pelo desejo de facilitar a concentração dos alunos, pois observamos que a primeira versão dos relatos, de alguns estudantes, tomou mais de uma lauda. Previmos que os alunos teriam a necessidade de virar as páginas para encontrar o recado na última lauda. Porém, como o bilhete estava anexo, não houve essa necessidade.

Após entregarmos o bilhete as produções iniciais de volta aos alunos, solicitamos que lessem o bilhete, buscando compreender as orientações realizadas a partir do texto que produziram. Para tanto, eles deveriam reler o próprio texto e conferir as orientações descritas no bilhete. Desse modo, o princípio dialógico foi formado antes desse procedimento, durante, e após, a entrega do bilhete, por meio de conversa individual, como orienta Geraldi (2011), e o acompanhamento sistemático, proposto por Hoffmann (2001). Essas ações estavam, pois, alinhadas com as práticas avaliativas, conforme explica Hoffmann (2001, p. 17), “[...] observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo”. Por isso, preocupamos-nos em acompanhar o processo e em observar o desenvolvimento, durante a produção de cada versão dos relatos.

Os recursos empregados, na efetivação do experimento, ajudaram-nos a avaliar a habilidade de escrita dos estudantes, além de promover a reflexão sobre como poderiam preencher os elementos ausentes ou corrigir as inadequações, em suas produções textuais e, ainda, possibilitar a indicação de parâmetros de orientação para a produção deles. Um passo importante para os alunos foi à possibilidade de melhor organização dos parágrafos, de aprimorar a coerência de seus textos, bem como de terem a chance de construir o processo que Koch chama de “fio discursivo” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 151). Fundamentados em alguns autores, dentre eles em Hoffmann (2001), compreendemos que a tarefa acima mencionada, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, está vinculada às práticas avaliativas porque, como afirma a autora:

A avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo (HOFFMANN, 2001, p. 17).

Nesse sentido, podemos citar também as orientações expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (1997), sobre avaliação: “[...] um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 55). Dessa maneira, compreendemos que não há como desvincular o trabalho, efetuado durante o desenvolvimento do projeto, de nossas práticas avaliativas.

Nessa conjuntura, detalhamos nossas práticas avaliativas, as quais estavam vinculadas à pesquisa desenvolvida. Iniciamos o trabalho pela aplicação do questionário e a realização da roda de conversa. Em seguida, planejamos o projeto, que partiu do módulo didático de leitura, como recomenda Lopes-Rossi (2011). Ressaltamos que a nossa proposta apresentou um perfil interativo, por possuir características de parceria e de envolvimento entre interlocutores. Segundo Antunes (2003): “Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Esse perfil interativo mantém relação com uma prática avaliativa que está comprometida com o ensino e com o acompanhamento constante do desempenho do aluno. Para garantir as condições necessárias à efetivação desse acompanhamento, tomamos como exemplo o exposto por Lopes-Rossi (2011):

O sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais – diferenças, mas que podem se complementar na consecução do objetivo final do projeto (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78).

Desse modo, compreendemos que as práticas avaliativas devem estar sempre vinculadas ao processo interativo/cooperativo e a importância de considerar os *feedbacks*, vinculados aos objetivos da pesquisa, como exposto por Villas Boas (2008). Isto porque consideramos que atendem tanto as necessidades do professor quanto do aluno. Partindo desse princípio, reafirmamos a nossa visão de que não basta diagnosticar, constatar e decidir, é preciso, portanto, acompanhar sistematicamente, proporcionando meios para que o processo seja desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados em Hoffmann (2001), preocupamo-nos em manter o controle do planejamento que elaboramos para a pesquisa, reformulando-o e/ou adequando-o, todas as vezes em que percebemos haver tal necessidade. Todavia, propusemos aos alunos que trabalhássemos um projeto de pesquisa que favorecesse, tanto o uso de práticas avaliativas quanto à possibilidade do desenvolvimento de sua habilidade escrita. Nesse contexto, nossas práticas consideraram o *feedback* (VILLAS BOAS, 2008) acerca de seu desempenho, durante as atividades interativas (ANTUNES, 2003) e, o uso da avaliação diagnóstica/prognóstica (LUCKESI, 2005), do bilhete orientador (RUIZ, 2013), da conversa individual (GERALDI, 2011) e do acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001).

Vale ressaltar que a escolha pelo gênero discursivo/textual relato pessoal, como instrumento foco do experimento, partiu dos próprios alunos, por se tratar de um gênero mais próximo de sua realidade, bem como por possibilitar a realização de atividades, com os discursos oral e escrito, passíveis de promover um processo narrativo. Portanto, a tarefa de relatar uma experiência marcante de suas vidas e de refletir sobre ela permitiu trabalharmos o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

A partir dessa organização, elaboramos um planejamento, focado no acompanhamento de todas as manifestações do processo de aprendizagem, com o objetivo de operar ações que potencializassem os caminhos individuais de cada discente (HOFFMANN, 2001). Desse modo, incentivamos os estudantes a planejar, escrever, revisar e reescrever seus relatos pessoais. Esse planejamento deu origem a três versões de cada texto produzido. Assim sendo, foi possível compreender como as práticas avaliativas, realizadas pelo professor de Língua Portuguesa, puderam contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Somos conscientes de que há muitos elementos linguísticos, cuja dificuldade de usos não foi superada, dessa forma, compreendemos que o trabalho precisa continuar. Nessa conjuntura, a partir dos resultados apresentados, aferimos a eficácia do uso de práticas avaliativas, por meio dos bilhetes textuais-interativos, no desenvolvimento da produção textual.

A pesquisa trouxe, dessa maneira, benefícios para todos os interlocutores envolvidos no processo. Como professores, pudemos desfrutar do conhecimento adquirido, a partir das leituras e das trocas de experiências com os alunos, assim como o crescimento no contato com os mesmos. Os alunos, por sua vez, assumiram a função de protagonistas do processo e alcançaram o aprimoramento de sua habilidade de escrita. Concluímos, portanto, que o ensino dos processos de escrita realizados de forma processual - à luz das práticas avaliativas que estão a serviço da aprendizagem -, e estruturados, por meio do estudo do gênero discursivo/textual relato pessoal, de atividades interativas, do bilhete textual-interativo, da conversa individual e do

acompanhamento sistemático, contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BECHARA, Ivanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?: Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

HISTÓRICO

Submetido: 07 de Set. de 2022.

Aprovado: 10 de Out. de 2022.

Publicado: 18 de Out. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MIRANDA. Joseval. R. et al. Práticas avaliativas e o desenvolvimento da escrita: reflexões a partir do uso de bilhete textual-interativo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 26, n. 50, eISSN: 2526-9062, 2022.