

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “ESCRITORES DE VIDAS”

### EVALUATING THE LEARNING PROCESS TO HELP DEVELOPING WRITING SKILLS: EXPERIENCE OF THE ‘LIFE WRITERS’ PROJECT

Joseval dos Reis MIRANDA<sup>1</sup>

Sônia Fortes MACIEL<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal. As referências teóricas foram construídas a partir de dois eixos: avaliação da aprendizagem, a qual foi substanciada pelas obras de Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) e Luckesi (2005); e a viabilização do trabalho acerca do gênero adotado e o desenvolvimento da escrita dos estudantes foi fundamentada pelos trabalhos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) e por alguns documentos oficiais. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa participante. A coleta de dados foi pautada pela sequência didática descrita por Lopes-Rossi (2011), por rodas de conversa e pela observação participante. Os resultados apontam que, ao estudar o gênero discursivo/textual conhecido como relato pessoal adotado pelo projeto “*Escritores de Vidas*”, foi possível analisar as versões escritas durante atividades interativas focadas na produção de bilhete textual-interativo, em conversas individuais e no acompanhamento sistemático. Essas atividades contribuíram, consideravelmente, com o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem. Escrita. Sequência didática.

**ABSTRACT:** The aim of the present article is to understand how the evaluation of the learning process performed by Portuguese teachers can contribute to improve the writing skills of students in an 8<sup>th</sup> grade class through activities based on the personal reports genre. Theoretical references were built based on two axes: learning process evaluation, which was substantiated by the works by Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) and Luckesi (2005); the feasibility of the work based on the adopted genre; the development of students’ writing skills was substantiated by the studies by Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998), as well as by official documents. The research followed the qualitative approach based on participatory observation. Data collection followed the didactic sequence described by Lopes-Rossi (2011), and counted on conversation rounds and on participatory observation. Results point out that by

---

1. Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB, da unidade Mamanguape, Campus IV- Litoral Norte. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>.

2. Mestre e Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora das redes municipais de Santa Rita/PB e de Bayeux/PB. E-mail: soninha.fm@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5953-5902>.

assessing the discursive/textual genre, known as personal report, adopted by the “Life Writers” project, it was possible analyzing the versions written during interactive activities focused on the production of textual-interactive messages, and monitored through individual conversations and systematic follow-ups. These activities considerably helped the development of students’ writing skills.

**KEYWORDS:** Learning process evaluation. Writing. Didactic sequence.

## Introdução

De acordo com Luckesi (2005), o professor deve verificar o que os alunos necessitam apreender e, a partir daí, estabelecer objetivos de ensino. Dessa forma, devemos articular o que deve ser feito para alcançar os objetivos estabelecidos e realizar o acompanhamento pedagógico. Precisamos, então, organizar o trabalho pedagógico da seguinte maneira: ensinar, diagnosticar e acompanhar todo o processo de maneira sistêmica (HOFFMANN, 2001) a fim de verificar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes. A partir da identificação de uma aprendizagem satisfatória, seguimos em frente, caso contrário, damos andamento à reorientação, a qual tem como objetivo o resultado satisfatório.

Acerca do ensino da Língua Portuguesa, especificamente das atividades voltadas ao ensino de produção textual, existem alguns trabalhos acadêmicos que sugerem a orientação apresentada por Luckesi (2005). Contudo, práticas que seguem essa recomendação são raras na escola, a qual é o espaço em que essas ações devem ser efetivadas; o mesmo se aplica ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais<sup>3</sup>. Alinhada a essa discussão, está a abordagem enunciativo-discursiva proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que sugere atividades didático-pedagógicas envolvendo os gêneros discursivos/textuais.

Compreendemos que produzir um texto não é uma tarefa simples, afinal, tal prática demanda várias habilidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), além de saber ler, a pessoa que escreve deve conseguir articular “[...] o que dizer, a quem dizer e como dizer” para efetivamente compor um discurso (BRASIL, 1998, p. 75). Nesse contexto, projetamos a construção de um trabalho focado no desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, a partir de nossas práticas em atividade avaliativa. Para tanto, destacamos a Lei

---

3. Bakhtin (2011) usa a terminologia *gênero discursivo*, enquanto Marcuschi (2008) usa a terminologia *gênero textual*. Ambas as nomenclaturas são indissociáveis, uma vez que tratam do mesmo objeto. Apenas enfatizamos que o maior evento da área linguística, o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), assumiu o termo *textual/discursivo* como objeto, porque, segundo Bezerra (2017), ele traz “[...] como temáticas recentes os ‘diálogos no estudo de gêneros ‘textuais/discursivos’ e a ‘pesquisa e ensino de gêneros textuais/discursivos para a participação social’ (2017)” (BEZERRA, 2017, p. 17-18, **grifos do autor**). Portanto, é possível empregar qualquer dos termos citados; porém, nossa opção foi por utilizar *gênero discursivo/textual*.

de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, segundo a qual: “[...] é preciso avaliar sistematicamente [...], verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar” (BRASIL, 2017, p. 65). Dessa forma, procuramos realizar uma avaliação que estivesse a serviço da aprendizagem.

Diante do quadro geral apresentado, reafirmamos que o objetivo de nossa pesquisa foi compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental através de atividades envolvendo o gênero relato pessoal. Tal proposta foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Santa Rita-PB.

Não poderíamos deixar de mencionar que seguimos a abordagem qualitativa, baseada em pesquisa participante. Utilizamos a sequência didática elaborada por Lopes-Rossi (2011) como procedimentos/instrumentos geradores de dados, a qual envolveu, também, rodas de conversa e observação participante. No total, quinze estudantes participaram da pesquisa e seus nomes foram preservados por questões éticas.

Inicialmente, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem; em seguida, apresenta o projeto “*Escritores de Vida*” e seu desenvolvimento de acordo com a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), além de relacioná-lo com o processo avaliativo adotado. Além de avaliações diagnósticas e de atividades propostas como práticas avaliativas, adotamos o uso do “bilhete orientador” textual-interativo (RUIZ, 2013), mediado por conversas individuais (GERALDI, 2011) e o acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001) a fim de promovermos o melhor acompanhamento nas práticas avaliativas das produções escritas dos alunos. Por fim, o artigo apresenta as considerações finais acerca do desenvolvimento do projeto mencionado, sobre sua contribuição para a avaliação do processo de aprendizagem e para o trabalho pedagógico focado no desenvolvimento da habilidade de escrita.

### **Avaliação do processo de aprendizagem: tecendo reflexões**

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é um processo e, portanto, deve oferecer oportunidades e gerar conhecimento, tanto para alunos quanto para professores. Além de ser um processo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), a avaliação também funciona como um instrumento. De acordo com Luckesi (2005), há alguns instrumentos para a realização efetiva da avaliação da aprendizagem, a saber: “os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo, que são a *coleta de dados*, a *qualificação* e a *prática da tomada de decisão*” (LUCKESI, 2005, p. 88, **grifos do autor**). Entretanto, a função dos

instrumentos é ampliar a capacidade de observação do avaliador (LUCKESI, 2005) e não de medir conhecimento; por isso, antes de escolhermos e utilizarmos um instrumento de avaliação, precisamos verificar se ele está adequado aos objetivos que pretendemos alcançar através do processo de ensino e à realidade em torno de tal processo.

De acordo com Luckesi (2005), o avaliador que acomoda a situação à realidade como ela se apresenta, “[...] observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la” (LUCKESI, 2005, p. 42). Segundo este mesmo autor, essa condição implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnóstico e decisão*. Em outras palavras, “um diagnóstico conduz sempre a uma tomada de posição” (LUCKESI, 2005, p. 43), a qual refere-se à ação. Para diagnosticar é preciso ter conhecimento, uma vez que ele nos possibilita detectar a realidade da situação da forma como ela se apresenta; portanto, decisões devem ser tomadas a partir do conhecimento adquirido sobre a realidade a ser gerenciada.

No entanto, é quase automática a atitude do corpo docente de aplicar a avaliação do processo de aprendizagem na escola apenas no momento em que deseja identificar os alunos que alcançaram os resultados esperados e àqueles que não o fizeram. Essa prática demonstra que a preocupação do professor não vai além de compreender quem apreendeu determinado conteúdo, ou não. Geralmente, os conteúdos são administrados e, em seguida, um instrumento é escolhido para avaliar o que o aluno apreendeu.

Essa forma de avaliação que procura simplesmente identificar quem alcançou, ou não, os objetivos esperados, é nomeada por alguns autores de avaliação classificatória e, por outros, de avaliação somativa/cumulativa. Segundo Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008), essa avaliação é utilizada para medir o que foi assimilado no fim de cada bimestre, para classificar os estudantes e assegurar que tenham sido bem sucedidos em seu desempenho, de acordo com padrões de desempenho pré-estabelecidos. Hadji (2001) define essa avaliação como a que “[...] tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas [...] sempre terminal” (HADJI, 2001, p. 19). Geralmente, compara-se o conhecimento adquirido ao término do período de formação com o propósito de emitir, ou não, a *certificação*<sup>4</sup>. Por ser sempre realizada ao final de um período, essa avaliação é mais global e relaciona-se a atividades socialmente significativas.

Nesse sentido, o processo avaliativo passa a ser vinculado à proposição de valoração de cada aluno, individualmente. Para tanto, o professor utiliza vários recursos metodológicos para processar a ação avaliativa, desde provas conhecidas como *avaliação da aprendizagem*, a trabalhos extraescolares, seminários, etc. Assim, o maior potencial da avaliação somativa/cumulativa está em *medir* o que foi apreendido ao final de cada período/fase para aprovar ou reprovar o aluno. De acordo com Sadler (*apud* VILLAS BOAS, 2008), o uso desse método é mais conveniente ao final do curso ou

---

4. Certificação no sentido de comprovação, e não, necessariamente, no sentido de emissão de um diploma (HADJI, 2001).

para testar a qualidade do trabalho desenvolvido por instituições escolares. Nessa conjuntura, podemos afirmar que tal processo avaliativo define se o estudante é superior, médio ou inferior em termos de conhecimentos específicos, seja por meio de números ou de conceitos; logo, ele privilegia apenas análises quantitativas.

Nesse contexto, utilizar somente a avaliação somativa/cumulativa vai de encontro à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2017, p. 18), segundo a qual, a avaliação deve ser: “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Portanto, é possível afirmar que a citação da LDBEN (BRASIL, 2017) demonstra que professores têm autonomia para decidir quais procedimentos devem ser desenvolvidos para viabilizar o processo avaliativo.

Na maioria das vezes, assumimos essa autonomia ao controlarmos e definirmos os instrumentos e critérios a serem avaliados, assim como estipulamos o valor (em pontos) de cada atividade solicitada. Como resultado, muitas vezes apenas comunicamos ao aluno que ele é responsável por seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, pela avaliação de sua própria performance. Essa ação do professor representa a afirmação de Antunes (2006):

[...] o aluno apenas “sofre a ação” de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento, no final, sobre como “acham” a respeito de “como ele vai” (ANTUNES, 2006, p. 163-164).

Desse modo, o aluno não tem o direito de participar das decisões acerca de sua própria avaliação. Com isso, concebemos que a avaliação somativa/cumulativa tem características conservadoras negativas, pois traz consigo um perfil não dialético, já que simplesmente por esse viés demonstra o que foi apreendido pelos alunos. Porém, não queremos, com esse discurso, anular a importância dessa modalidade avaliativa para o trabalho pedagógico, uma vez que é também a partir dela que viabilizamos o registro sintético e obtemos resultados inerentes à evolução da aprendizagem alcançada pelo aluno.

Contudo, o reflexo negativo das ações que a avaliação somativa/cumulativa promove é visível quando o estudante, ao receber o resultado de algum instrumento de avaliação aplicado, apenas se interessa em saber o que errou, sem dar muita importância ao porquê errou. A forma como os alunos se posicionam frente aos resultados de suas avaliações apenas confirma o valor dado ao erro cometido e reitera a falta de direito do aluno em participar como protagonista do processo de aprendizagem, ofe-

recendo a ele o papel de mero coadjuvante. Ao fazermos uso de práticas que levam em consideração os erros em si, pouco valorizamos o que foi apreendido pelos alunos.

Portanto, com tais práticas, negamos que a avaliação esteja a serviço do processo de aprendizagem, ao darmos oportunidade à negação, permitimos a exclusão. Resta-nos o questionamento: como fazer para que a avaliação esteja a favor do processo de aprendizagem e não contra ele? É exatamente nesse contexto que nos reportamos à avaliação formativa, pois acreditamos que ela tem início com a avaliação diagnóstica/prognóstica e segue seu caminho sendo melhorada, haja vista exigir um trabalho de acompanhamento e permitir que o aluno seja inserido como protagonista no processo avaliativo.

Quando falamos em práticas avaliativas, geralmente nos remetemos aos métodos que utilizamos para analisar, julgar ou controlar os processos de aprendizagens, e imbricamos os nossos atos com os do outro. 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 possibilidades de mudança positivas no cenário escolar. Segundo a mesma autora, a avaliação estará em concordância com esse contexto se não tivermos a verificação e o registro de dados do desempenho escolar como objetivo, mas se observarmos, constantemente, todas as manifestações de aprendizagem para operarmos uma ação que potencialize os caminhos individuais (HOFFMANN, 2001).

Partindo do princípio anunciado por Hoffmann (2001), afirmamos que a avaliação vai além do ato de investigar, analisar, interpretar e explicar, visto que compreende atitudes que oferecem avanços ao processo de aprendizagem dos estudantes. Ela garante uma prática focada no futuro, que acompanha com atenção e seriedade cada fase experimentada pelo aluno para promover ajustes na aprendizagem durante todo o processo (HOFFMANN, 2001). Tudo isso ocorre para que os discentes tenham a possibilidade de reconhecer o que estão apreendendo e o que ainda não apreenderam, e para que possam apreender o que ficou deficiente. Assim, nós, professores, podemos ter condições, ao acompanhar a aprendizagem dos estudantes, de reorganizar nossas práticas de ensino de acordo com o objetivo de efetivamente acompanhar o processo de aprendizagem de nossos alunos.

Baseados em Hoffmann (2001), dizemos que essa é 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). Ao acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, o professor se aproxima, dialoga, incentiva, aprende e deixa com o aluno a opção pelo caminho que deseja seguir. O professor respeita o tempo de cada um, inclusive o tempo de ser e não somente o tempo de apreender. Esse processo exige que o professor reconheça o

estudante como sujeito principal de sua própria história. Contudo, consideramos que a avaliação da aprendizagem está no controle, mas para acompanhar, e não para oprimir ou intimidar. Como nos assegura 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).

Enfatizamos ainda a necessidade de praticarmos uma avaliação que forma, eleva e estimula, a assim chamada avaliação formativa. De acordo com Villas Boas (2008), a avaliação formativa é aquela “[...] que 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 que o *feedback* é o elemento-chave no processo de avaliação formativa, porque representa a responsabilidade por conceder informações ao aluno acerca de como foi seu desempenho em uma dada atividade. De acordo Villas Boas (2008), devemos promover um ambiente apoiador, que oportunize o entrelaçamento dos *feedbacks*. Assim, concebemos que o diferencial da avaliação formativa está na finalidade e no resultado do trabalho pedagógico desenvolvido em prol das aprendizagens (SADLER, 1989 *apud* VILLAS BOAS, 2008).

Além de favorecer a compreensão do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, a avaliação formativa promove a construção de habilidades de autoavaliação e de avaliação de outros pares. No entanto, baseados em Villas Boas (2008), salientamos que a “[...] avaliação formativa, no seu verdadeiro sentido, ainda é um desafio a enfrentar” (VILLAS BOAS, 2008, p. 38), pois é necessário que o professor imbuído do desejo de colocá-la em prática tenha o apoio dos colegas e de dirigentes escolares que façam investimentos em formação profissional e em incentivos políticos. Tal crença foi o motivo que levou-nos a utilizar a terminologia ‘práticas avaliativas’ e não apenas ‘avaliação formativa’.

Baseados em Hadji (2001), afirmamos que as práticas educativas de avaliação devem ser iniciadas e finalizadas pela avaliação diagnóstica/prognóstica, porque, segundo este mesmo autor, essa ação permite ajustes ou modificações nos planos de trabalho baseados nas necessidades dos estudantes. Ao diagnosticarmos a aprendizagem do aluno no início de nosso trabalho pedagógico, organizamos o plano de trabalho e seguimos realizando ajustes sempre que for necessário. Do mesmo modo, ao fazermos a avaliação diagnóstica final, temos condições de observar nos alunos as habilidades desenvolvidas e aquelas que ainda não foram alcançadas, para assim tomarmos as decisões necessárias a favor das aprendizagens.

De acordo com Sant’anna (1995), a avaliação diagnóstica/prognóstica nos possibilita identificar possíveis dificuldades e evoluções dos alunos. Com o resultado dessa prática educativa é possível obtermos as bases fundamentais para planejarmos possíveis

transformações no processo de aprendizagem observado no cenário escolar, porque ela promove o reconhecimento e demonstra as principais dificuldades dos estudantes.

Com a avaliação diagnóstica/prognóstica podemos selecionar as dificuldades encontradas pelos alunos e planejar nossas ações de intervenção. Luckesi (2005) apresenta dois elementos exigidos pela avaliação diagnóstica/prognóstica: a constatação e a qualificação. O autor afirma que “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” (LUCKESI, 2005, p. 43). Segundo ele, sua ação “[...] produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento” (p. 43). Sobre a qualificação, Luckesi (2005) expõe que [...] o ato de qualificar, por si, implica, obrigatoriamente, uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão (LUCKESI, 2005, p. 46).

Nesse contexto, os elementos ‘constatação’ e ‘qualificação’ que, segundo Luckesi (2005), são exigidos pela avaliação, conduzem a outras ações, pois é preciso considerar o que deve ser feito com os resultados obtidos (LUCKESI, 2005). Segundo o autor, a avaliação diagnóstica/prognóstica “[...] obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso” (LUCKESI, 2005, p. 55).

Podemos afirmar que cada uma das práticas educativas de avaliação aludidas aqui ocupa uma função importante no processo de ensino. A avaliação formativa acompanha o processo de aprendizagem; a avaliação diagnóstica/prognóstica indica as dificuldades e as evoluções durante o processo; e a avaliação somativa/cumulativa promove os resultados quantitativos, que podem ser obtidos através de acompanhamentos realizados pelas duas modalidades avaliativas anteriores.

Até aqui foi possível refletir sobre a avaliação da aprendizagem como um processo; contudo, compreendemos que a produção de texto também é um processo. Nessa conjuntura, será razoável utilizarmos o termo corrigir para avaliar as produções de texto de nossos alunos?

Orientados pelas práticas de avaliação formativa, compreendemos que é nosso dever realizar um acompanhamento sistemático do aluno, como forma de incentivá-lo em seu processo de aprendizagem. Em relação à produção de texto escrito, não poderia ser diferente, afinal, é o acompanhamento do aluno exigido pela avaliação formativa durante a construção de texto que dará a ele as condições para progredir no que precisa e no que o professor espera. Esse processo só é possível se o professor avaliar o texto em construção, em vez de simplesmente corrigi-lo.

No dicionário de Ferreira (2011), corrigir significa “[...] dar forma correta a, emendando. Eliminar (erro, deficiência, etc.)” (FERREIRA, 2011, p. 258), e no dicio-

nário de Bechara (2011), “apontar acertos e erros [...] reparar [...] censurar, repreender” (BECHARA, 2011, p. 369). No entanto, avaliar, segundo Ferreira (2011), significa “[...] Appreciar ou estimar a grandeza de [...] Fazer ideia de” (FERREIRA, 2011, p. 121), e em Bechara (2011), avaliar quer dizer “[...] fazer a apreciação, a análise de” (BECHARA, 2011, p.182). Podemos perceber a diferença na natureza semântica entre os dois termos dentro de um processo de ensino e aprendizagem, pois, enquanto um promove, o outro é passível de anular o trabalho pedagógico em prol da aprendizagem.

Para melhor discutirmos os termos que apresentamos, tomaremos como exemplo a pesquisa realizada por Ruiz (2013), na qual a autora apresenta o resultado de uma investigação que realizou com nove professores:

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já 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).

Quando a autora apresenta o termo corrigir neste recorte, ela remete ao ato negativo que essa palavra carrega semanticamente, porque é assim que os professores, geralmente, procedem. Talvez, o professor não aceite o que leu e corrige as inadequações que encontra; assim, perdem a oportunidade de inserir o estudante no processo de desenvolvimento da escrita de maneira mais eficiente, porque a correção anula o que é passível de ser construído, uma vez que procura e aponta erros, ao invés de se preocupar com a “escrita processual” apresentada por Passarelli (2012, p. 96).

Partindo desse princípio, acreditamos que a prática de corrigir as produções de textos, muito presentes nas escolas, leva em consideração apenas as inadequações e exclui o aluno do processo de aprendizagem. Sobre o termo corrigir, Antunes (2007) revela:

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).

As palavras de Antunes (2007) deixam claro que o termo corrigir é negativo para o processo de aprendizagem, porque se trata de uma expressão que remete a um ato intencionado a buscar erros. De certa forma, acreditamos que essa atitude não se aplica a todos os professores, mas Antunes (2003) enfatiza os motivos de realizarmos correções e não avaliações, pois, na verdade, o professor não lê, não avalia o que os

alunos escreveram, ele 'corrige', porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Não vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que revelaram ter alcançado (ANTUNES, 2003, p. 161-162).

Consideramos que essa postura promovida por alguns professores, além de intimidar o progresso dos alunos, pode provocar o desinteresse dos mesmos pela análise do que pode ser melhorado em suas próprias produções, pois se acostumam à proposta de retorno de suas produções de textos, a qual privilegia e põe em evidência apenas os desvios cometidos por eles. Percebemos essa situação quando entregamos aos alunos a versão corrigida de suas produções com poucas marcações de erro, momento em que demonstram a equivocada ideia de que não foi feita a avaliação adequada.

Para oferecer melhor consistência às práticas avaliativas que aplicamos aos textos escritos pelos alunos, inferimos que é importante considerar a própria escrita. Nessa conjuntura, tomamos como exemplo os "bilhetes" textuais-interativos apresentados por Ruiz (2013) em sua obra *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*, por compreendermos que essa seria uma forma de conduzirmos as nossas práticas avaliativas. De acordo com Ruiz (2013), o bilhete orientador "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 a mesma autora, possuem duas funções: elogiar e orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria correção textual.

Como podemos perceber, a depender do objetivo do professor com o "bilhete", esse pode assumir várias extensões, da mais curta a mais longa. O "bilhete" é, por assim dizer, uma prática avaliativa de grande valia para o professor que pretende trabalhar com procedimentos que estejam a favor do processo de aprendizagem. Mas, Ruiz (2013) utiliza a expressão "correção *textual-interativa*" (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**) para se referir à prática de uso dos "bilhetes" orientadores. Nós utilizaremos a expressão *avaliação* textual-interativa, porque a função do recurso na obra está bem definida; o uso do "bilhete" tem a missão de orientar. A autora demonstra o uso do "bilhete" orientador como uma prática de avaliação que o professor pode utilizar para indicar aos alunos como desenvolver em cada versão de texto, a partir do incentivo e da orientação. A autora utiliza a terminologia textual-interativa para indicar a prática dialógica que o "bilhete" imprime entre os interlocutores, dadas às trocas de turnos que ele exige.

Tomando como base o que é exposto por Ruiz (2013), trocas de turnos são as discussões realizadas através de escrita do "bilhete" pelo aluno, as quais objetivam incentivar e orientar a escrita dele. Nesse caso, o professor elogia e orienta por meio do "bilhete" e o aluno responde; ao escrever um "bilhete" como resposta, dialoga com o professor por meio da escrita. De acordo com a autora, "Essa troca de "bilhetes" entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia*" (RUIZ, 2013, p. 50, **grifos da autora**).

Nesse sentido, consideramos que a conversa individual (GERALDI, 2011) é, ainda, um recurso metodológico eficaz para as práticas de avaliação de textos, “bilhetes” orientadores (RUIZ, 2013), são tão importantes quanto tal recurso. Nesse contexto, afirmamos que unir essas duas atividades avaliativas é uma forma de gerar uma harmonia muito pertinente, pois nos favorece na missão de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos.

### **O projeto “Escritores de Vida”**

O projeto “Escritores de Vidas” foi planejado e desenvolvido de acordo com a proposta de Lopes-Rossi (2011), que organiza a sequência didática em três módulos didáticos dependentes, são eles: leitura, escrita e divulgação. Nesse contexto, Lopes-Rossi (2011) convida o professor a conhecer o que ela chama de “[...] as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Contudo, acreditando que algumas adaptações eram necessárias, articulamo-as como objetivo de desenvolver o projeto citado aqui.

Fizemos as seguintes adaptações: dividimos os módulos didáticos em etapas, acrescentamos o relato pessoal à projeção de vídeos de pessoas famosas (cada vídeo tem cerca de 3 a 5 minutos de duração) no módulo I; e acrescentamos atividades de escrita para trabalharmos elementos essenciais do texto e características do gênero discursivo/textual relato pessoal; incluímos, no módulo II, atividades escritas para corrigirmos os problemas mais relevantes que encontramos nos relatos; e, por fim, organizamos e realizamos, no módulo III, a divulgação das produções dos alunos sobre o gênero relato pessoal. Utilizamos a conversa individual (GERALDI, 2011) e o “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013) para orientarmos os alunos acerca de suas produções, por meio da conversa oral e da escrita. Para isso, realizamos o acompanhamento sistemático e imbricamos nossas práticas avaliativas à revisão colaborativa.

### **Módulo didático 1**

Nesse módulo, seguindo a sugestão de Lopes-Rossi (2011), planejamos e realizamos um trabalho de leitura com a turma, para que eles pudessem tomar conhecimento das propriedades discursivas, temáticas e composicionais do relato pessoal. Para esse procedimento, selecionamos quatro exemplares (dois vídeos e dois textos impressos) do gênero relato pessoal, a fim de oferecermos condições para que eles refletissem sobre as características do gênero escolhido. Dividimos o módulo didático 1 em duas etapas: apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares em vídeos e apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares impressos.

**1ª etapa** – Na primeira aula, posicionamos as carteiras em forma de “U” ao redor da sala, de maneira que todos tivessem boa visão da lousa (espaço que projetamos os *slides*). Ao considerarmos o aluno como protagonista, apresentamos o planejamento do dia e explicamos tudo que seria realizado (HOFFMANN, 2001). Como estávamos no período de preparativos para a copa 2018, iniciamos as leituras pelo relato em vídeo do goleiro titular da seleção brasileira, Alisson Becker. Na sequência, apresentamos uma imagem do goleiro retirada do relato explorado pela turma.

No relato, Becker fala sobre sua trajetória de vida, suas dificuldades, superações, frustrações, desejos, amigos, família e sobre as etapas que viveu como jogador até se firmar como goleiro da seleção brasileira. Foi um momento mágico e marcado por muita atenção dos estudantes. Ao final da exibição do vídeo, promovemos uma discussão, perguntamos se eles haviam gostado do relato; eufóricos, alguns deles expuseram como se identificavam com o famoso. Assim, nós deixamos a turma à vontade para falar de maneira geral, mas, aos poucos, fomos focando a discussão nas características discursivas e estruturais do gênero discursivo/textual.

Para concentrarmos o debate no gênero literário, elencamos os questionamentos geradores para promover a discussão sobre as características estruturais e discursivas dos dois vídeos. Os questionamentos estimularam a reflexão e promoveram inferências para facilitar a compreensão dos alunos sobre o contexto da produção em que os relatos estavam imersos, fossem as condições de produção ou de suporte à circulação. Essas concepções estão alinhadas à perspectiva enunciativo-discursiva, preconizada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). De acordo com Lopes-Rossi, questionamentos proporcionam “[...] a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

Assim, ao final das discussões, aproveitamos para apresentar o segundo exemplo: o relato em vídeo de uma adolescente nordestina, Eduarda Brasil, que venceu o último *the voice kids* (programa exibido pela Rede Globo de televisão para promover, em um formato competitivo, crianças entre 9 e 15 anos de idade que cantam). A final do programa aconteceu em abril de 2018. Essa prática de levar para a sala de aula textos que apresentam assuntos próximos ao aluno está alinhada às perspectivas da avaliação formativa, uma vez que valoriza o aluno e suas manifestações (HOFFMANN, 2001). Ao finalizarmos a projeção do vídeo, mais uma vez houve as inquietações acerca das identidades. Os estudantes desejavam falar sobre a atuação e as semelhanças que acreditavam ter com a cantora; por esse motivo, a discussão, novamente, começou pelo caminho das identificações até adentrar nas características do gênero literário em questão. Para iniciarmos a discussão acerca dele, utilizamos também os questionamentos geradores sobre o relato pessoal demonstrado.

**2ª etapa** – Na segunda etapa, a proposta foi continuar incentivando a discussão para levar à apropriação das características composicionais (condições de produção e circulação) do gênero adotado. Dessa vez, utilizamos exemplos impressos. Entregamos o primeiro exemplo impresso e incentivamos os alunos a observar os suportes que determinam o gênero, o foco narrativo e as características verbais e não verbais presentes no texto. No início da aula, apresentamos uma tela com uma página do *site* UOL (empresa brasileira de conteúdo, serviços, tecnologia etc.) com histórias marcantes de pessoas comuns ou famosas, conhecida como *'minha história'*. Discutimos um pouco sobre as influências dos famosos na exposição da página, com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre as exposições de relatos pessoais. Esse procedimento teve como alvo dar uma visão geral sobre o gênero aqui estudado e preparar os estudantes para o suporte de circulação do gênero literário e para a divulgação sugerida pelo módulo 3 (três) do projeto, antes que os alunos decidissem sobre o que iriam expor em seus relatos pessoais.

Em seguida, projetamos a imagem retratada no relato com a intenção de provocar nos alunos o desejo por ler o texto que receberam. Perguntamos se algum dos alunos haviam visto aquela imagem ou se conheciam aquelas pessoas; todos disseram que não, então, prosseguimos. Era a imagem da relatora com sua filha adotiva. A mesma imagem estava exposta no texto impresso que entregamos para os estudantes, intitulado: "Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais". O relato aborda a adoção de uma criança com microcefalia, por uma pessoa diagnosticada com leucemia, as dificuldades enfrentadas por ela e o aprendizado advindo de seu ato. Em seguida, fizemos um trabalho de reconhecimento do conteúdo do texto com o propósito de não corrermos o risco de abordar assuntos estranhos aos estudantes. Na sequência, perguntamos aos alunos quais deles se habilitariam a fazer a leitura de um trecho do texto.

## **Módulo didático 2**

Lopes-Rossi (2011) orienta "a produção escrita do gênero de acordo com as condições de produção típicas" (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72) no Módulo didático 2. Reiteramos que este módulo exigiu vários procedimentos; sendo assim, dividimo-lo em 05 (cinco) etapas, as quais exigiram 20 (vinte) aulas para serem completadas. Ao final, os alunos produziram três versões de texto: Produção Inicial (**PI**), Produção Intermediária (**PN**) e Produção Final (**PF**).

**1ª etapa** - Seguindo o nosso planejamento, realizamos uma revisão do que havia sido abordado nas últimas aulas e em seguida iniciamos o planejamento da primeira produção dos alunos, a qual tinha como alvo organizar a coleta de informações sobre o relato a ser escrito pelos estudantes. Propomos para os alunos que refletissem e pon-

tuassem no caderno a respeito de um episódio que gerou algum impacto de suas vidas e tenha resultado em um aprendizado ou em algo positivo.

Pedimos também para os alunos listassem as pessoas que participaram da vivência com o objetivo de coletar informações sobre elas. Explicamos que devia ser algo que pudesse ter trazido ensinamentos ou provocado mudanças pessoais. Em seguida, solicitamos uma tarefa a ser realizada em casa e apresentada na aula seguinte; os alunos deviam buscar informações com outras pessoas (parentes, amigos etc.) que também estiveram envolvidas no evento pensado por eles, assim como outros fatos que pudessem ajudá-los a melhor relatarem sobre sua experiência. Agendamos o dia em que os alunos deveriam trazer as coletas de informações.

**2ª etapa** - No dia agendado, os alunos já estavam com as informações coletadas em mãos. Para ajudá-los, entregamos uma sugestão de roteiro para o planejamento de seus relatos pessoais, para que seus planejamentos de escrita fossem baseados nas informações que cada um havia coletado. O planejamento é tratado por Antunes (2003) como o momento em que vamos alicerçar o que ela chama de “planta do edifício” (ANTUNES, 2003, p. 55) do texto.

**3ª etapa - Produção Inicial** - Antes que os alunos iniciassem seus textos, sugerimos que observassem o planejamento; entregamos a folha na qual deveriam escrever seu relato, mas não delimitamos a quantidade mínima ou máxima de linhas para serem escritas. Nesse momento, um estudante perguntou o que deveria fazer caso precisasse escrever mais que a quantidade de linhas disponíveis na folha; porém, não havíamos projetado tal possibilidade. Contudo, respondemos que ele receberia outra folha; a resposta foi estendida a toda a turma. Então, explicamos que essa primeira versão seria o meio para avaliarmos se o relato de cada um deles contemplava os aspectos estruturais e discursivos do gênero que estávamos trabalhando. Aproveitamos para lembrá-los sobre o tema exposto no roteiro do planejamento e sobre as características do gênero literário adotado.

Tomando como base Koche, Marinello e Boff (2015), na composição de suas produções, eles precisariam utilizar a narração como tipologia textual de base na composição de suas produções, assim como empregar o pretérito perfeito do indicativo ou o presente histórico, lembrarem que o foco narrativo deveria estar em primeira pessoa do singular ou do plural e que as produções deveriam contemplar a seguinte estrutura composicional: apresentação, complicação, resolução e avaliação. Os alunos poderiam usar uma linguagem comum como estilo literário; contudo, sem esquecer o que Koch e Elias (2007) afirmaram sobre a nossa liberdade de expressão limitada. Lembramos que, de acordo com Guedes (2002), um relato bem feito pode apresentar unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, todas elas características que sinalizam o estilo empregado no texto.

## **Principais dificuldades observadas na primeira versão das produções textuais**

Para avaliar as produções iniciais (PI) dos alunos, levamos em consideração o que sugere Hoffmann (2001) sobre propor uma avaliação que esteja a serviço da ação, a fim de estimular e elevar o nível de aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2001). Inicialmente, tratamos de observar o que nos interessava acerca das contribuições de Bakhtin (2011), dos elementos essenciais do texto, além de considerarmos os aspectos estruturais e discursivos dos relatos pessoais escritos pelos alunos.

Observamos que os elementos essenciais cumpriram suas funções nos relatos dos alunos e, dessa forma, voltamos nossa atenção para alguns dos aspectos apresentados por Koch e Elias (2012) referentes às estratégias que ativam quando escrevem. Em seguida, observamos as dificuldades mais relevantes em cada relato, filtramo-la se as tratamos como sendo os problemas mais relevantes observados nessa etapa da escrita dos relatos pessoais.

Os problemas observados foram: paragrafação, ausência de termos ou palavras que comprometeram a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Os problemas observados foram justificados pela crença de que o enunciado é prejudicado pela falta de organização dos parágrafos e pela ausência de termos ou palavras que podem comprometer a informatividade – elemento da textualização (MARCUSCHI, 2008).

Dissemos que a composição dos parágrafos é variada, que pode ser estruturada de diversas formas, desde que haja coerência entre as partes. Contudo, deve-se levar em consideração o ponto de vista da linguagem na estruturação dos parágrafos (BAKHTIN, 2002).

Em relação às convenções de escrita, nosso trabalho se concentrou nos problemas de pontuação e desvios ortográficos. Entretanto, observamos alguns outros problemas que, por terem surgido pontualmente em alguns textos, não indicaram marcas muito recorrentes no uso da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Serafini (1998), precisamos ser cautelosos ao avaliar o texto do aluno, procurando observar poucos desvios em cada versão de produção.

Nesse contexto, reconhecemos que a obediência às convenções de escrita não é, obrigatoriamente, levada em consideração nos estudos bakhtinianos que fundamentam o nosso trabalho sobre os gêneros discursivos/textuais, embora esse seja um dos elementos que caracterizam os gêneros. Todavia, fundamentados por alguns documentos e autores, entre eles Koch e Elias (2012), ponderamos que é dever da escola assegurar ao aluno o acesso ao “padrão valorizado” ou “idealizado” da língua. Tal afirmativa justifica-se pelo fato de que ter conhecimento desse “padrão” significa estar incluído no processo que contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas (KOCH; ELIAS, 2012), o que também possibilita o domínio da fala e da escrita.

Nessa conjuntura, tendo concluído que os elementos essenciais cumpriram suas funções dentro da primeira versão dos relatos pessoais dos estudantes, decidimos planejar atividades para a reescrita de textos produzidos em duas fases. Consideramos que dividir as atividades em duas fases seria mais produtivo para o processo de produção textual. Essa tomada de decisão suscitou três versões de produção: primeiro, trabalhamos a questão dos parágrafos e a ausência de termos ou palavras que comprometeriam a informatividade; solicitamos a produção intermediária (PN) e trabalhamos os problemas de convenções de escrita (pontuação e ortografia); em seguida, solicitamos a produção final (PF) do texto.

**4ª etapa –Produção intermediária - PN-** Para iniciarmos a PN, apresentamos aos alunos o “bilhete” e explicamos sua função; entregamos a cada estudante o seu *bilhete orientador* e solicitamos que realizassem a leitura dele para tirarem suas dúvidas quanto ao que estava escrito no bilhete. Em seguida, entregamos a cópia<sup>5</sup> de suas produções e solicitamos que se manifestassem caso tivessem alguma dúvida acerca do recurso.

Alguns minutos depois, Pedro falou: “Professora, eu já entendi. Aqui no bilhete, a senhora está pedindo para eu detalhar o que eu aprendi com essa experiência (risos). Oxe, é engraçado, porque a gente escreve o texto e pensa que está dando para entender (*sic.*). Mas lendo agora, nem eu tô entendendo”. Com essa iniciativa de Pedro, alguns alunos foram se manifestando a respeito do “bilhete” a fim de elucidarem as dúvidas existentes, outros expressaram sua compreensão sobre o que estava escrito no “bilhete” textual-interativo.

De acordo com Ruiz (2013), os bilhetes orientadores são “comentários [...] na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**), e sua função, segundo a mesma autora, é orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria avaliação. Os nossos comentários acerca da qualidade desse primeiro “bilhete” estavam centrados nos aspectos característicos do texto elaborado por eles e, especificamente, nos elementos que, segundo nossa observação, deveriam ser destacados para valorizar os alunos e suas escritas. Sendo assim, realizamos uma prática de qualificação a partir do que constatamos ao observar os problemas mais relevantes na produção inicial (PI) dos alunos. Segundo Luckesi (2005), a ação de qualificar exige “[...] uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2005, p. 46). Dessa forma, uma de nossas decisões foi usar o “bilhete” textual-interativo.

---

5. Com a preocupação de não ocorrer algum imprevisto com os textos originais da PI, optamos por trabalhar com cópias.

### **Avaliação desenvolvida na produção intermediária**

Procuramos manter o contrato de cooperação promovido durante a avaliação da produção inicial (PI) na avaliação da produção intermediária-PN. Segundo Ruiz (2013), no contrato de cooperação, “[...] o receptor dá um ‘*crédito de coerência*’ ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência” (RUIZ, 2013, p. 34, **grifo da autora**). Partindo desse princípio, realizamos novamente uma avaliação diagnóstica/prognóstica para encontrar as superações alcançadas pelos alunos (LUCKESI, 2005); ainda baseados em Ruiz (2013), tratamos de observar as evoluções e seus efeitos, e percebemos o desenvolvimento nas formações das frases e parágrafos, inclusive os avanços no estilo empregado pelos alunos.

Verificamos ainda a presença de algumas supressões e adições de palavras e de termos para promover a informatividade, as quais deram sentido aos textos e, ainda, a superação de alguns desvios verificados na primeira versão referentes às convenções de escrita. Baseados em Koch e Elias (2007), essas superações sinalizam o estilo empregado pelos alunos, porque houve preocupação com o evento comunicativo, haja vista ainda ele não ter sido trabalhado, ou diretamente indicado, pela professora/pesquisadora no ato da avaliação.

Após constatar os desvios, realizamos a qualificação das produções e decidimos aplicar as atividades referentes às convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Até o momento, não havíamos focado os problemas relacionados às convenções de escrita; todavia, elas foram trazidas ao contexto, pois estávamos acompanhando o processo. Como exige a avaliação diagnóstica, constatamos a realidade para termos condições de procedermos com a qualificação. Dessa forma, recorremos à aplicação de práticas avaliativas ligadas às atividades desenvolvidas anteriormente para incentivar os alunos a superarem as principais dificuldades já observadas na produção inicial (PI), a saber: desenvolver atividades para estimular os alunos a superarem as dificuldades de convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia), antes que elaborassem suas produções finais (PF). Essas atividades foram realizadas ora em grupo, ora individualmente, por meio de estudos escritos e discussões. Preocupamo-nos em realizar o acompanhamento sistêmico e, dessa maneira, finalizar a abordagem referente à avaliação da produção intermediária.

**5ª etapa – Produção final** – Antes de solicitarmos a produção final (PF), falamos um pouco sobre a produção intermediária (PN), sobre nossa alegria com o processo, e apresentamos o “bilhete” textual-interativo em projetor multimídia. Dessa vez, os “bilhetes” (RUIZ, 2013) apresentavam orientações a respeito das convenções de escrita já trabalhadas. Entregamos o *bilhete orientador* de cada aluno, assim como a cópia de suas produções intermediárias-PN. Solicitamos que os alunos realizassem

a leitura dos “bilhetes” e que comparassem com as suas PNs; por solicitação dos próprios alunos, discutimos algumas regras de convenções de escrita e, após a explicação, entregamos a folha destinada à PF.

A produção final-PF representou um processo longo, que gerou bastante cansaço nos alunos, porque alguns deles produziram relatos extensos; o fato de reescrevê-lo novamente, prática nunca antes realizada por eles, gerou um pouco de desânimo em alguns. Esse desânimo foi verificado por meio de seus relatos orais, tais como: “Professora, eu me arrependi de produzir um texto tão longo. Fui escrevendo sem pensar, quando eu vi, já havia escrito um monte”, entre outros comentários de mesmo sentido. No entanto, percebemos que eles estavam bem familiarizados com o processo dos “bilhetes” e com nossas conversas individuais.

Contudo, o fato de estarem familiarizados com o processo não eliminou o cansaço de alguns. Assim, após os alunos terem finalizado a elaboração da PF, recolhemos as produções e conversamos sobre a divulgação para o público; agendamos o dia e o local para os alunos digitarem a versão final.

### Módulo didático 3

A divulgação ao público, segundo Lopes-Rossi (2011), deve estar em concordância com “a necessidade de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Logo, levamos em consideração o modo de circulação do gênero adotado e as necessidades do evento segundo as necessidades dos alunos.

O professor de arte da escola (local da pesquisa) foi convidado a discutir conosco e organizar, de maneira coletiva, durante as aulas, o material para o cenário da divulgação. Já havíamos criado o tema da divulgação: *Escritores de Vidas*; a partir daí, estruturamos uma imagem para representar o momento e providenciamos uma camiseta com essa imagem estampada para que cada aluno da turma usasse no dia da divulgação. Com a nossa ajuda, os alunos organizaram uma pauta de divulgação e elaboraram os *slides* para esse momento final. Grupos de trabalho foram formados para dividirem as tarefas para a realização da divulgação, as quais foram mediadas por nós docentes.

Ao finalizarmos os preparativos, agendamos a divulgação. Foi o momento de expor as produções em suas versões finais e, inclusive, como afirma Lopes-Rossi: “[...] sentimentos como emoção e orgulho” (2011, p. 78). Dizemos isso por estarmos convictos de termos encerrado um processo de muito envolvimento, de grandes desafios e que contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos participantes da pesquisa, os quais vivenciaram um processo avaliativo diagnóstico, participativo, formativo e emancipador.

## Considerações finais

A partir das práticas avaliativas iniciais, foi possível propor um projeto guiado por práticas avaliativas que estão a serviço do processo de aprendizagem. Ressaltamos que há várias maneiras de conduzir o trabalho de ensino da língua e que ele deve ser realizado com base em atividades guiadas por meio dos mais variados gêneros discursivos/textuais, sejam orais ou escritos.

Baseados em Hoffmann (2001), nos preocupamos em manter o controle do planejamento que elaboramos para a pesquisa, reformulando-o e/ou adequando-o a todas as vezes que percebemos tal necessidade. Todavia, propusemos aos alunos que trabalhassem um projeto de pesquisa que favoreceria o uso de práticas avaliativas que possibilitariam o desenvolvimento de sua habilidade de escrita. Logo, nossas práticas consideraram o *feedback* das ações (VILLAS BOAS, 2008), sendo elas: atividades interativas (ANTUNES, 2003), o uso da avaliação diagnóstica/prognóstica (LUCKESI, 2005), do bilhete orientador (RUIZ, 2013), da conversa individual (GERALDI, 2011) e do acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001).

Sobre o trabalho relacionado às convenções de escrita, problemas tais como os usos inadequados de pontuação e a ortografia incorreta foram em grande parte superados na produção final. Somos conscientes de que há muitos elementos linguísticos que não foram superados; por assim dizer, compreendemos que o trabalho precisa continuar. Nós assumimos a responsabilidade de prestar esse serviço e de dar continuidade a essas práticas avaliativas mais ativas e que incluem os alunos no processo avaliativo. Portanto, a partir dos resultados apresentados, aferimos a eficácia de práticas avaliativas no desenvolvimento de pesquisas que visam à produção textual.

Assim sendo, em concordância com nossos resultados, ponderamos que a pesquisa trouxe benefícios para todos os interlocutores envolvidos. Para nós, docentes, foi frutífera, pois nos possibilitou desfrutar e crescer em conhecimento a partir das leituras e das trocas de experiências com os alunos; para os alunos, por terem assumido a função de protagonistas do processo e desenvolvido sua habilidade de escrita. Ratificamos que o ensino da escrita realizado de maneira processual, à luz das práticas avaliativas a serviço do processo de aprendizagem, estruturado por meio do estudo do gênero discursivo/textual relato pessoal, assim como por atividades interativas, bilhete textual-interativo, conversa individual e acompanhamento sistemático contribuiu 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.
- ANTUNES, Irandé. *Português do ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261-306, 2011.
- BECHARA, Ivanildo. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>> Acesso em 21 de dez. de 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- 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.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- 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.
- KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. 2. ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2015.
- 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.
- 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.
- 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.