

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Carla Micheli Carraro¹

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo²

Loremi Loregian-Penkal³

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão acerca de uma experiência de avaliação escrita, envolvendo o processo de reescrita a partir de intervenções pedagógicas, realizadas por meio de bilhetes em textos narrativos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de IratiParaná. Para tanto, adota-se a concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, 2003) e as discussões sobre escrita propostas por Antunes (2003; 2008), Ruiz (2001) e pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCEs (PARANÁ, 2008). No decorrer da análise, evidencia-se a relevância da prática avaliativa por meio dos bilhetes nas produções textuais, pois esses constituem o caráter processual da avaliação e contribuem para intensificar o diálogo entre professor e aluno, levando os alunos a refletirem acerca de seu processo de (re)escrita.

PALAVRAS-CHAVE: concepção sociointeracionista de linguagem; produção escrita; avaliação; bilhete; reescrita.

ABSTRACT: This article presents a discussion about an experience of writing evaluation, involving the re-writing process with evaluative interventions, accomplished through notes, in narrative texts produced by the 1º grade High School students of a public school from Irati-Pr. For such discussion, it is adopted the socio-interacionist conception of language (BAKTIN; VOLOCHINOV, 1999, 2003), the theoretic view of Antunes (2003; 2008), Ruiz (2001) and the teaching orientations present in Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCEs. During the analysis, it is evidenced the relevance of the evaluative practice through the notes in the textual productions, therefore these constitute the processual character of evaluation and contribute to intensify the dialog between teacher and student, leading the students to reflect about their (re)writing process.

KEY WORDS: socio-interacionist conception of language; evaluation; notes; writing production; rewriting.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID – CAPES/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

² Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, campus de Irati, e doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá/UEM.

³ Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, campus de Irati, e bolsista de pós-doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq.

1. Redimensionando a produção e avaliação escrita sob o prisma interacionista

A escola vem sendo palco de muitas discussões e mudanças relacionadas à busca de um ensino produtivo. Assim, refletir acerca das concepções e práticas que permeiam o ensino torna-se essencial, sendo que um dos pilares formadores de um trabalho educativo eficaz é a prática da escrita e da avaliação textual escolar.

Nesse contexto, é imprescindível (re)pensar o processo de escrita e o processo avaliativo utilizado atualmente em sala de aula, com o intuito de promover mudanças que propaguem reflexos positivos para os protagonistas envolvidos no saber. É preciso propor mudanças no caminho escrito e avaliativo, principalmente porque a relação professor-aluno também mudou.

O presente trabalho discute a prática da produção e da avaliação escrita. A partir da concepção de linguagem como interação, traz-se à tona o relato e a discussão de uma experiência desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: Subprojeto Licenciatura em Letras: Português, em turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Irati-Paraná, em 2011, nas quais foi realizada uma avaliação escrita envolvendo o processo de reescrita com intervenções avaliativas, realizadas por meio de bilhetes, nos textos narrativos produzidos pelos alunos.

De início, é importante frisar que, em nossa visão, o ensino precisa estar pautado em uma concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, 2003), adotando, portanto, a “tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores” (ANTUNES, 2003, p. 41), visto que, assim, haverá a interação entre os sujeitos e seus dizeres. Então, partindo deste prisma sociointeracionista de linguagem é que nos propomos a refletir acerca da prática da produção escrita escolar e, conseqüentemente, da prática avaliativa.

Segundo Antunes (2003, p. 45), uma visão interacionista da escrita supõe:

encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Nessa mesma perspectiva é que se baseiam também as propostas das DCEs em relação à escrita textual, propondo ao professor “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção” (PARANÁ, 2008, p. 54).

No entanto, cabe ressaltar que, conforme Bunzen (2006, p. 149), a escrita do aluno, muitas vezes, ainda é “vista como um ‘não texto’, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares”. Logo, é preciso que se destaque o importante papel do

aluno e do professor frente à escrita e à avaliação textual para que se tenha realmente um ensino e um aprendizado pautado no interacionismo, visto que “aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística” (BUNZEN, 2006, p.158).

Além disso, Bunzen (2006, p.149) afirma que, ao produzir um texto, o aluno assume o papel de locutor, o que implica em: *ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolher estratégias para dizer*. Percebe-se, assim, que o aluno, além de locutor, assume o papel de sujeito de sua escrita, de acordo com o que se almeja nas DCEs (PARANÁ, 2008, p.56): “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo”.

Quando se pensa em um interlocutor para a produção escrita do aluno, também se pensa diretamente no professor e em sua prática avaliativa para assumir esse papel, pois é primeiramente pela sua mediação que se alcançam melhorias no texto do aluno. Mas um professor interlocutor é aquele que, ao tecer comentários e sugestões no texto, torna-se, como salienta Geraldi (1996), realmente um professor-leitor, ou seja, se reposicionará no texto como “leitor interessado e não apenas como um mero caçador de erros” (BUIN, 2007, p. 75).

O professor, desse modo, irá ultrapassar os limites gramaticais do texto, uma vez que, conforme explica Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” e, nessa mesma abordagem, compreende-se a avaliação textual, pois na avaliação do texto escrito se estabelece uma relação interlocutiva em que aluno e professor atuam como autor e leitor, parceiros e sujeitos na produção de sentidos (COSTA VAL *et. al*, 2009).

Ao se pensar em produção e avaliação textual, conseqüentemente se pensa em uma reescrita e em sua importância para o êxito da escrita dos estudantes. A reescrita implica em um olhar do professor-leitor para o texto escrito, observando as condições de aprendizagem do aluno e estabelecendo uma interação, um diálogo no texto, a fim de provocar os estudantes para a reescrita.

Assim, o ato de reescrever traz consigo a resposta ao *diálogo cooperativo* que se espera que exista entre quem ensina e quem aprende, pois ao reescrever o aluno obtém para a primeira versão de seu texto uma resposta, pois encontrou do “outro lado da linha alguém com quem interagir” (ANTUNES, 2008, p. 171), além de ter dicas e sugestões para melhor reescrever a segunda (e até a terceira) versão de seu texto. A reescrita também responde ao que sugerem as DCEs em relação à prática avaliativa, que dizem ser “preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final” (PARANÁ, 2008, p. 82).

A prática da reescrita, ao incluir a interatividade entre professor e aluno pela intervenção do bilhete, inclui também o caráter de *responsividade*, estudado por Bakhtin (2003), entre os interlocutores, uma vez que o aluno, ao reescrever, observará e irá tomar a palavra a partir das dicas presentes no bilhete deixado pelo professor.

Formas de avaliação do texto escrito

Embora se reconheçam os muitos benefícios de uma avaliação pautada no diálogo entre professor e aluno, é fato que essa forma de avaliação sociointeracionista começou a ganhar espaço no âmbito escolar há pouco tempo e está distante de ocorrer em todas as salas de aula.

São muitas as discussões acerca da melhor forma de se corrigir um texto e, diante desse fato, Ruiz (2001) analisou algumas maneiras de se avaliar um texto escrito, observando qual seria o modelo avaliativo ideal. Assim, ao investigar as formas avaliativas textuais geralmente presentes em sala de aula, observa-se também quais os procedimentos de correção utilizados pelo professor e qual o efeito e impacto dessas formas avaliativas frente ao texto escrito e frente aos principais sujeitos envolvidos: professor e aluno.

Conforme Serafini (*apud* RUIZ, 2001), a correção presente na maioria dos casos em sala de aula é a *correção indicativa*, em que o professor limita-se a marcar, apontar, sinalizar os erros (ortográficos, concordância) junto à margem ou no corpo do texto, não havendo muitas alterações por parte do avaliador.

O segundo tipo de avaliação destacado por Serafini (*apud* RUIZ, 2001) é a *correção resolutiva*, na qual todos os erros são corrigidos e reescritos no texto pelo professor, que reformula, conforme sua opinião, o texto do aluno (acrescentando ou retirando ideias, substituindo ou mudando de algum lugar fragmentos textuais), isto é, “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2001, p. 56).

Há, também, a *correção classificatória*, em que se identificam os erros por meio de uma classificação, utilizando-se um conjunto de símbolos previamente estabelecidos para classificar o tipo de problema encontrado (acentuação, concordância, pontuação). Pode-se entender essa correção conforme o exemplo:

Ainda que eu ia a praia todos os verões...

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro) (SERAFINI *apud* RUIZ, 2001, p. 60).

Em sua análise de correções classificatórias, Ruiz (2001) argumenta que algumas classificações são claras, objetivas e indicam o problema referenciado pelo código, outras não.

Além dessas três formas de avaliação propostas por Serafini (1989) e Ruiz (2001), encontra-se outro tipo de intervenção que é a *correção textual-interativa*, na qual se fazem

comentários ao final do texto do aluno em forma de bilhetes, que trazem dicas e sugestões para uma reescrita textual. Nesse tipo de intervenção, há o diálogo e a cooperação entre professor e aluno. E é esse tipo de intervenção que vamos abordar com mais detalhes neste texto.

A utilização do bilhete, de acordo com Ruiz (2001, p. 63), explica-se frente à “impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados”. Além disso, os bilhetes implicam em uma participação mais ativa dos alunos na avaliação e num olhar mais crítico para a reescrita de seus textos, tornando também a expressão máxima do diálogo “entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso” (RUIZ, 2001, p. 68).

A intervenção avaliativa, por meio do bilhete, além de valorizar as etapas do texto escrito, permite importantes benefícios tanto para o aluno quanto para o professor.

Nesse sentido, o processo avaliativo focalizado no dialogismo reflete para o educador relevantes perspectivas avaliativas, como ressalta Antunes (2008), em que o professor realizaria uma avaliação de totalidade, na qual os erros tornam-se indicativos do que ainda falta estudar e explorar em sala de aula. Ademais, trata-se de uma avaliação equilibrada e consistente, analisando a real capacidade e potencialidade escrita dos alunos; uma avaliação responsável, na qual o professor mais do que ensinar, assume o papel de mediador, cooperando no processo de escrita do aprendiz; e também uma avaliação significativa, em que os resultados voltam à sala de aula, visto que se trabalha continuamente as necessidades de escrita existentes, visando a um pleno aprendizado. Ainda, de acordo com Costa Val e Rocha (2008), os textos dos alunos transformam-se em fontes ricas e apropriadas para o educador monitorar o seu trabalho e desenvolver um diálogo ativo com os sujeitos aprendizes.

Para os alunos, a avaliação interativa repercute, segundo Antunes (2008), no crescimento em direção à autonomia que esses precisam adquirir para efetivamente aprender. Além disso, com esse processo avaliativo o estudante segue, ainda que lentamente, na direção do seu aperfeiçoamento escrito e no comprometimento com o que diz, constituindo-se, por meio da linguagem, como um sujeito.

É preciso frisar que a concepção que o professor tem sobre *o que é avaliar e como avaliar* implicará na *maneira* de como intervir no texto avaliado e também na maneira do aluno reescrever seu texto. Logo, torna-se relevante uma avaliação que considere e englobe as diversas dimensões a serem observadas, como a dimensão discursiva, semântica e gramatical, entendendo que o texto é forma e conteúdo simultaneamente. Costa Val *et al.* (2009, p. 69) exemplificam essa questão dizendo que:

um aluno que sempre recebe de volta suas redações apenas com os erros gramaticais marcados, certamente vai se preocupar com um maior aprimoramento formal, enquanto que outro aluno que recebe comentários sobre o conteúdo irá se preocupar com o sentido de seus textos. (COSTA VAL *et al.* 2009, p. 69).

Portanto, é preciso unir, enlaçar as duas pontas da produção textual no processo avaliativo: conteúdo (o que o aluno diz) e forma (como ele coloca o que tem a dizer no papel).

2. O bilhete em uma prática de avaliação dialógica

Conforme já apresentado, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: Subprojeto Licenciatura em Letras: Português, foram desenvolvidas experiências com produções de textos narrativos e avaliação textual interativa por meio do bilhete, num total de 58 textos analisados, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Irati-Paraná, no ano de 2011. Em uma experiência desenvolvida com os alunos em sala de aula, foi proposta a produção de uma narrativa, seguida da avaliação desses textos e de sua reescrita, a partir dos apontamentos (bilhetes) realizados na primeira escrita.

Assim, após um longo trabalho com propostas de leituras de crônicas, fábulas, letras de música e filmes, foi encaminhada aos alunos a seguinte proposta de produção:

Com base nos textos trabalhados: a fábula 'A corrida dos sapinhos'; a letra da música 'Tente outra vez' e os filmes 'Desafiando Gigantes' (fragmentos) e 'A procura da felicidade', elabore um texto narrativo abordando a principal temática: determinação, persistência e confiança. Tente mostrar em seu texto que, apesar das dificuldades, podemos superar qualquer obstáculo.

Após o término da primeira escrita, os textos foram recolhidos pela bolsista PIBID e foi dado início ao processo de avaliação textual: atuando como avaliadora leitora e baseando-se no dialogismo, foram construídos os bilhetes com o intuito de provocar e instigar os alunos para a reescrita, na qual eles observassem as dicas, as críticas, sugestões, elogios e indagações a respeito da narração e, a partir da interação com os bilhetes, refletissem e voltassem com uma nova versão muito mais elaborada do texto.

Após a reescrita, foram realizadas comparações entre as duas versões textuais, com o intuito de se verificar como os alunos responderam aos bilhetes na reescrita e que melhorias textuais floresceram dessas respostas. A maioria dos alunos respondeu de forma positiva aos bilhetes. Foram selecionados, para discussão, trechos de uma primeira produção escrita, bem como o bilhete escrito pela bolsista-PIBID e a reescrita desse texto pelo aluno, apontando aspectos que foram atendidos, principalmente no conteúdo textual.

TEXTO 1:

Escrita (trecho da 1ª versão)	Bilhete	Reescrita (trecho da 2ª versão)
----------------------------------	---------	------------------------------------

<p><i>Superação (título)</i> <i>(...) – Pedrinho, nunca desista de você, tenha confiança, persistência.</i> <i>Então o menino cresceu e superou todos os obstáculos que encontrou no caminho, superou o preconceito na escola e na vida, conseguiu seu primeiro emprego e foi evoluindo, acreditando em si próprio, sempre com o apoio da mãe. (...)</i></p>	<p>- <i>Seu texto está bom, porém, seria interessante você reescrevê-lo falando um pouco mais sobre este preconceito e a superação;</i> - <i>Que tal dar um título mais interessante para sua narração?</i> - <i>Você poderia acrescentar mais emoção para sua história, pois parece que foi tão fácil Pedrinho ter conseguido superar as dificuldades. E mais, você esqueceu de falar quais foram estas dificuldades enfrentadas e depois vencidas por Pedrinho.</i></p>	<p><i>Uma vida de superação (título)</i> <i>(...) – Pedrinho, nunca desista de você, tenha confiança, persistência.</i> <i>E o menino ficava com os olhos estáticos e os ouvidos bem abertos para escutar o que sua mãe dizia.</i> <i>Passados vários anos, ele cresceu, não só em estatura, ficou muito mais maduro e com sua autoestima reerguida. Passou a ignorar o preconceito, superando todos os obstáculos que encontrou na vida: o desrespeito, as diferenças sociais, físicas e econômicas.</i> <i>Pedro conseguiu seu primeiro emprego em uma</i></p>
		<p><i>empresa e com muito suor e dedicação, foi prosperando nesta empresa. (...)</i></p>

TEXTO 2:

Escrita (trecho da 1ª versão)	Bilhete	Reescrita (trecho da 2ª versão)
----------------------------------	---------	------------------------------------

<p>(o aluno esqueceu de colocar um título)</p> <p><i>(...) Em um dia ensolarado, iria acontecer um sacrifício de um homem na arena, ele iria ser jogado aos leões.</i></p> <p><i>(...) Aquele leão havia morrido, mas havia mais um leão além daquele morto. Robert saltou nas costas do leão e deu uma facada. O leão não morreu, respondeu a facada com uma patada na perna de Robert, após alguns minutos o leão morreu e Robert não resistiu a patada em sua perna. E o homem morre e Felícia fica traumatizada com a cena e se põe a chorar. E com aquela faca que estava na mão de Robert, Felícia se mata.</i></p>	<p>- <i>Você escreveu um bom texto, mas, principalmente no final, você fugiu da proposta de produção (que era a superação de um obstáculo). Reescreva seu texto, elaborando um novo final, mostrando que Robert, com seu esforço, alcança um final feliz.</i></p> <p>- <i>Gostaria de saber por que ocorriam os sacrifícios na arena. Era um costume do povoado? Você poderia comentar isto no texto.</i></p> <p>- <i>Coloque um título bem criativo em seu texto. Que tal?</i></p>	<p><i>Tudo por amor (título)</i></p> <p><i>(...) Em um dia ensolarado, iria acontecer um sacrifício de um homem na arena, em que eram soltos alguns leões e nesses sacrifícios todos que moravam ali por perto, sempre iam ver, inclusive a princesa e o homem apaixonado.</i></p> <p><i>) Aquele leão havia morrido, mas havia mais um leão além daquele morto. Robert, muito corajoso, saltou nas costas do leão e deu uma facada. O leão não morreu e correspondeu a facada com uma patada na perna de Robert. Após alguns minutos, o animal morreu e Robert com muita perseverança pegou a luva e entregou-a para Felícia e eles se casaram e foram felizes para sempre, como nos contos de fada.</i></p>
---	---	---

Nas reescritas textuais, constata-se que os alunos interagiram, “responderam” às dicas e orientações presentes no bilhete: refletiram e modificaram o título da narração, acrescentaram mais detalhes em seu texto, organizando melhor as ideias e, principalmente, usaram mais criatividade em sua reescrita, mudanças essas resultantes do diálogo estabelecido com o professor-leitor, via bilhete. Assim, houve, por parte desses alunos, uma posição responsiva ativa (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2009), ou seja, os alunos atuaram perante o dizer do outro, realizando uma resposta reelaborada, uma ação que respondeu aos questionamentos do bilhete.

É importante ressaltar que os bilhetes foram direcionados para que esses atuassem como uma “conversa” com o autor e seu texto, estabelecendo diálogos. Na elaboração dos bilhetes, foi tomado muito cuidado para que eles não tivessem o caráter de ordem. Para tanto, foram utilizadas expressões como: “seria interessante”; “que tal”; “você poderia”, que serviram como orientações e sugestões para mudanças textuais. E, ainda, antes de criar os bilhetes, a bolsista-PIBID posicionou-se realmente como uma leitora dos textos, assumindo o papel de interlocutora, tentando compreender o raciocínio do aluno/locutor para poder intervir. Por isso foram citados nos bilhetes nomes de personagens, situações acontecidas na narração, demonstrando, de fato, interesse na história narrada. O bilhete

orientativo pedia mudanças não só na estrutura da narrativa, mas principalmente no conteúdo, o que implicava na atenção para a revisão e à reescrita.

Ao refletir acerca de sua escrita e participar do seu processo avaliativo, o aluno realiza uma autoavaliação em que, segundo Antunes (2008), o aprendiz volta-se para sua própria atividade e observa avaliativamente as condições de qualidade e consistência de sua escrita.

No entanto, não é possível afirmar que os bilhetes tiveram o mesmo efeito para todos os alunos, uma vez que houve os que negligenciaram os diálogos presentes em seus textos, como se pode observar no exemplo abaixo:

TEXTO 3:

Escrita (trecho da 1ª versão)	Bilhete	Reescrita (trecho da 2ª versão)
<p><i>Os meninos que se perderam (título)</i> <i>Era uma vez, dois irmãos que fugiram de casa porque seus pais brigavam muito. O nome deles eram Adalberto e Roberto. A casa deles era na floresta e Roberto e Adalberto tinham se perdido. Um certo dia, eles decidiram voltar, mas Roberto que era muito teimoso, falou para Adalberto que eles nunca mais iriam encontrar a sua casa, mas Adalberto falou para seu irmão que nunca se pode desistir das coisas que se quer alcançar. (...) E seus pais que estavam muito preocupados se alegraram com a chegada de seus filhos.</i></p>	<p>- <i>Gostei de seu texto, mas na reescrita você pode melhorá-lo.</i> - <i>No primeiro parágrafo, uma ideia ficou um pouco confusa: os pais brigavam muito com quem? Com os filhos? É interessante que você reveja isto.</i> - <i>Por que Roberto e Adalberto se perderam? Eles não conheciam os caminhos da floresta?</i> - <i>No final do texto, quando os irmãos voltam para casa, os pais mudam de hábitos? Ou continuam a brigar?</i> - <i>Ainda é interessante você deixar claro no texto que os irmãos só chegaram em casa com muita persistência, com muito esforço.</i> - <i>Que tal reescrever seu texto pensando nestes</i></p>	<p><i>Os meninos que se perderam (título)</i> <i>Era uma vez, dois irmãos que fugiram de casa porque seus pais brigavam muito. O nome deles eram Adalberto e Roberto. A casa deles era na floresta e Roberto e Adalberto tinham se perdido. Um certo dia, eles decidiram voltar, mas Roberto que era muito teimoso, falou para Adalberto que eles nunca mais iriam encontrar a sua casa, mas Adalberto falou para seu irmão que nunca se pode desistir das coisas que se quer alcançar. (...) E seus pais que estavam muito preocupados se alegraram com a chegada de seus filhos.</i></p>
	<p><i>detalhes e usando mais criatividade?</i></p>	

Na segunda versão (que é idêntica à primeira), o aluno apenas “passou a limpo” o texto, sem realizar modificações. Percebe-se que apesar das incitações presentes no bilhete, esse aluno teve uma posição responsiva passiva (MENEGASSI, 2009; BAKHTIN, 2003), visto que se mostrou indiferente ao diálogo e apenas “passou a limpo” o texto, sem modificá-lo. Houve também aqueles que responderam diretamente ao bilhete, nesse caso, o aluno foi “curto e grosso”, respondendo textualmente de uma forma bem simplificada, não expandindo suas ideias no texto, nem realizando reflexões acerca do texto e sua escrita.

Dessa forma, é possível afirmar que a prática de avaliação baseada no diálogo via bilhete exige persistência, pois implica em um processo contínuo, que demanda a conscientização por parte dos sujeitos envolvidos de que não existem textos prontos e acabados e que sempre é possível melhorar o que foi dito na primeira versão do texto.

3. Considerações finais

Na atividade avaliativa, que teve como suporte a concepção sociointeracionista de linguagem, foi possível notar o impacto construtivo da *correção textual-interativa* por meio do bilhete nas produções textuais, visto que houve melhorias em dois grandes aspectos: no conteúdo, especialmente no tocante à coesão e coerência, uma vez que surgiram ideias novas na reescrita, ideias estas que na primeira versão do texto não tinham sido desenvolvidas pelo aluno. Melhorias também ocorreram no aspecto formal, pois na reescrita, tornou-se notável uma maior atenção para questões como acentuação, ortografia, paragrafação. Além disso, a prática da reescrita atuou na autoavaliação e no repensar da escrita pelos estudantes.

Há casos, no entanto, em que o trabalho com produções textuais escritas e reescritas precisa ser ainda mais minucioso, o que pode ser evidenciado no texto 3 apresentado acima. Esse tipo de comportamento se deve muito provavelmente ao fato da diversidade de sujeitos envolvidos na interação, bem como ao fato de que é preciso realmente tempo e persistência por parte do professor para realizar a escrita, a primeira, a segunda e até a terceira reescrita se preciso for, almejando construir, juntamente com os alunos, um pleno aprendizado escrito.

Ruiz (2001) ressalta que os bilhetes, além de incentivar e orientar o aluno, tentam ir além das formas corriqueiras e tradicionais de avaliação. Portanto, os bilhetes constituem o caráter processual da avaliação e contribuem para intensificar o diálogo entre professor e aluno, levando os educandos a refletirem acerca de seu processo de escrita. E essa forma de avaliação interativa contribui para algo que é fundamental para o aprendizado: o professor precisa considerar o que o aluno diz e ambos precisam atuar como sujeitos do dizer.

4. Referências

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

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUIN, Edilaine. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês et al. (orgs). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**. V. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

RUIZ, Eliana. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.