

A REESCRITA COMO PRÁTICA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Sandra Helena Dias de Melo¹

RESUMO: O processo avaliativo é, em geral, concebido como mero instrumento de mensuração de aprendizagem a partir de provas, testes ou produções escritas. Discordando da tese da avaliação como produto de simples mensuração e classificação, objetivou-se, neste trabalho, discutir como os sujeitos graduandos da licenciatura inseridos no Programa de Iniciação à Docência tem adotado a escrita como objeto de ensino-aprendizagem numa avaliação formativa. Partindo do pressuposto de que a prática da avaliação deve ser discursiva (SUASSUNA, 2014, 2006) e de que qualquer produção de texto escrito precisa de uma ação-reflexão-ação, compreende-se que o ensino-aprendizagem do texto escrito deva contemplar planejamento, produção e revisão. Para a realização desta discussão, foram analisados dez questionários respondidos voluntariamente à época, em 2017, por bolsistas e ex-bolsistas de Iniciação à Docência. O questionário continha quatro questões abertas solicitando descrição concisa da sequência didática de produção escrita e (auto)avaliação da intervenção proposta em sala de aula no ensino básico. Dos dez sujeitos-informantes, oito realizaram produção escrita e, pelo menos, uma refacção. De forma unânime, foi apontado pelos graduandos em formação docente inicial a melhoria das produções após revisão, sem, no entanto, haver precisão na constatação das mudanças percebidas. Concluiu-se que, embora tenha havido poucas intervenções de produção escrita e grandes dificuldades na apreciação das mudanças e descrição do que foi identificado como melhoria na reescrita dos textos, a representação dos futuros professores quanto ao ensino-aprendizagem da escrita é que essa deve ser vivenciada e refletida pelos aprendizes a partir de um processo discursivo e interacional entre professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Avaliação Formativa; Formação Docente Inicial; Escrita; Reescrita

RESUMEN: El proceso evaluativo es, generalmente, concebido como un simple instrumento de mensuraciones de aprendizaje a partir de exámenes, *tests* o producciones escritas. En desacuerdo con la tesis de la evaluación como producto de una simple mensuración y clasificación, se ha objetivado, en este trabajo, la discusión sobre cómo los estudiantes avanzados de la carrera de formación docente asignados al Programa de Iniciación a la Docencia (*Programa de Iniciação à Docência*) adoptan la escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje en una evaluación formativa. Teniendo en cuenta que la práctica de la evaluación debe ser discursiva y de que cualquier producción de texto escrito necesita una acción-reflexión-acción, se considera que la enseñanza y el aprendizaje de texto escrito debe contemplar un proceso de planificación, producción y revisión. Para la realización de esa discusión, se han analizado diez encuestas contestadas voluntariamente, en la ocasión, en 2017, por becarios y ex becarios de Iniciación a la Docencia. La encuesta proveía cuatro cuestiones abiertas que solicitaban la descripción concisa de la secuencia didáctica de producción escrita y la (auto)evaluación de la intervención propuesta en clases de la enseñanza general básica. De los diez sujetos-informantes, ocho hicieron la producción escrita y, por lo menos, una refacción. Unánimemente, se estuvo de acuerdo entre los estudiantes avanzados en formación docente inicial que hubo una mejora en las producciones después de la revisión, aunque sin que hubiese precisión en las constataciones de los cambios percibidos. Se ha concluido que aunque se hubiese ofrecido pocas intervenciones de producción escrita y grandes dificultades en la apreciación de los cambios y descripciones de lo que se identificó como mejora en la reescritura de los textos, la representación de los futuros

¹ Professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Coordenadora da área de Letras do PIBID-UFRPE em Recife desde 2015.

profesores con relación a la enseñanza-aprendizaje es la de que esa debe ser vivenciada y reflexionada por los aprendices a partir de un proceso discursivo e interactivo entre el profesor y el alumno.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Evaluación Formativa; Formación Docente Inicial; Escrita; Reescrita.

1. Introdução

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.
(BAKHTIN, 1995, p. 113)

Em síntese, a aula de português pode ser definida como um contínuo discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical. (SUASSUNA, 2009, p.216-217)

Com quantos silêncios entre a escola e os sujeitos aprendizes se faz um abismo? Se esta pergunta não inquirir dos que pensam ou estão imersos na escola uma reflexão profunda, sem eufemismos, não há mais motivos para se pensar a escola para as próximas décadas. Não se objetiva com esta afirmação seduzir ou convencer ninguém, mas refletir sobre como o papel do ir e vir discursivo entre sujeitos nas práticas escolares é mais que almejado, é garantia da quebra da lógica abissal que se impõe nas formas de identificação do aprendizado dos sujeitos tomados como (transformados em) objetos, muitas vezes, na avaliação de aprendizagem.

A afirmação de que alunos são tratados como objetos durante as avaliações pode parecer uma compreensão radical do processo verificado tradicionalmente na escola. Apesar da possibilidade, neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a adoção de instrumentos que são regularmente definidos como avaliações, isto é, exames, provas, testes, redações/produções de textos servem para identificação do estágio do sujeito aprendiz de forma classificatória e não formativa. Tal pressuposição ampara-se, especificamente, nos casos em que, por extensão do resultado da medição do aprendizado, em vez de se buscar “dialogar” com o aluno sobre seu alcance, acompanhando-o no aprendizado, há a suspensão do ciclo formativo continuado em prol de uma classificação e diferenciação entre os estudantes que aprenderam e não aprenderam.

Para qualquer leigo na área educacional, ou mesmo para os especialistas, na escola, facilmente presencia-se uma *avaliação da aprendizagem* que nem é diagnóstica nem é continuada: apresenta-se fortemente marcada por instrumentos que tornam o evento um produto. Dito em outros termos, nos fins das etapas dos diversos níveis escolares, a realização de provas ou entregas de trabalhos que servirão para diagnosticar o alcance do aprendizado dos alunos é realizada num curto espaço de tempo, sem planejamento ou reflexão anterior, e, pior, faz parte de uma produção imediata sem chances de refacção. O resultado do que se aprendeu é tomado exclusivamente num átomo de instante, tornando produto um conhecimento que poderia ser visto enquanto processo. A escrita, mesmo para quando não tratarmos especificamente da área de ensino de língua e literatura, é utilizada em diversas avaliações nestes termos – serve como um instrumento objetivo – e objetivado – para responder a outros conteúdos. Pouco se aceita a tese de que todos têm compromisso com a leitura e a escrita (NEVES *et al.*, 2007) Mas este processo, transformado em produto por suspensão imediata do percurso natural da aprendizagem, justifica-se pelo pouco tempo nas diversas verificações de aprendizagem tomadas meramente como “avaliações”. A reificação dos sujeitos envolvidos não se restringe ao discente, o docente também é capturado por esta rede de relações criadas e alimentadas pelas condições históricas e sociais da escola. Não só o sujeito aprendiz, mas

também o professor – aquele que ensina – é capitulado a ser objeto. Transforma-se num mero avaliador que indica a partir dos instrumentos objetivos até onde o aprendiz chegou. E nada mais. Neste momento, não se trata de querer polemizar com as propostas de várias secretarias de educação em todo o país que tendem a incentivar ou obrigar a adoção exclusiva dos docentes, no ensino regular e também integral, de provas escolares fabricadas externamente, usadas em avaliações nacionais de rendimento escolar, como Prova Brasil, ou em processos seletivos, como ENEM. Trata-se, sim, de observar como a avaliação mais tradicional tende a utilizar instrumentos indicadores do aprendizado do aluno como formas de classificação, abandonando (ou *desensinando*) o acompanhamento e a orientação para superação de possíveis problemas.

Desse modo, o objetivo central deste trabalho está numa discussão sobre como tem sido adotada por graduandos inseridos no Programa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) a produção escrita e como esse instrumento tem sido aplicado e interpretado pelos bolsistas do PIBID-UFRPE na área de Letras. Nesses termos, trata-se de uma discussão que visa refletir sobre ações do PIBID em relação à produção escrita e observar como se dá, na prática, e como se percebe teoricamente uma linha de avaliação de aprendizagem que aposte numa forma discursiva, que envolva o diálogo entre aluno e professor (em formação), entre o aluno e sua produção textual e seus argumentos.

Tal discussão mobilizou o trabalho de modo que fosse necessário discutir o processo da produção escrita em uma proposta interacional (SUASSUNA, 2009; GERALDI, 2010), o dialogismo (BAKTHIN, 1986), como porto de passagem e meio para combater o silêncio imposto em práticas avaliativas, e, por fim, a análise do relato e das interpretações do trabalho com a produção escrita e reescrita dos licenciandos de letras, docentes em formação inicial, participantes do Programa de Iniciação à Docência da UFRPE (doravante PIBID-UFRPE) entre 2015 e 2017.

2. A escrita e a avaliação da aprendizagem – um processo ou um produto?

Tratar do aprendizado na escola exige uma discussão profunda quanto às formas de avaliação deste aprendizado. A história ocidental da educação realiza há cinco séculos exames escolares. Faz um tempo significativo que instrumentos de avaliação são realizados na escola, de forma sempre seletiva, de modo que a escola, neste tipo de atitude, reflete as formas de ser da sociedade (LUCKESI, 2012a). Para Luckesi, no supracitado trabalho, a função da avaliação é uma expectativa do sucesso, podendo diagnosticar também o contrário. Esse autor observa também que, nas escolas em geral, são feitos exames e não avaliações (2012b). Ainda para Luckesi (2012a), a avaliação não resolve problemas identificados, apenas uma gestão pode favorecer mudanças e resultados de qualidade devido ao planejamento ou às estratégias traçadas para tanto. Sinalizar ou indicar algo em termos de avaliação escolar parece ser algo importante para constatação de um produto, da busca daquilo que se espera ou da mensuração do conhecimento em construção na escola. Por outro lado, o que se verifica é uma narrativa de avaliação de aprendizagem atrelada a exames que servem não para diagnosticar, acompanhar e agir sobre, mas para identificar e classificar a “aprendizagem” alcançada.

São várias as perspectivas da avaliação da aprendizagem. Por questões do objetivo deste trabalho e de seu limite, abordaremos brevemente um modelo que contraria a lógica de uma perspectiva tradicionalista para poder, com este paradigma, discutir a escrita enquanto uma proposta interacional e viável para uma proposta de avaliação de aprendizagem que busque transformação continuada.

Tanto uma visão de avaliação de aprendizagem emancipadora (SAUL, 2008)² quanto uma formativa (SUASSUNA, 2014, 2006) rechaçam 1) a ideia de tomar o aluno como objeto passivo da avaliação e também a reificação do educador/docente como um examinador, para trazer a perspectiva em que se localiza um dos pressupostos da discussão deste trabalho, e 2) a cristalização de erro. Ao contrário, apostam numa perspectiva transformadora. Estas são posições claras que seguramente as distancia nesta reivindicação da avaliação tradicional, voltada para uma perspectiva mais preocupada com a diagnose e mera mensuração da aprendizagem.

Conforme Suassuna (2014, 2009), a prática da avaliação deve ser discursiva, num ir e vir necessários para a atuação do sujeito – do aluno para o alcance da reflexão e redirecionamento da aprendizagem. Analogamente, Saul (2008) aborda que a avaliação da aprendizagem precisa apresentar ação- reflexão-ação, o que também indica um fazer e refazer do trabalho docente e discente. Ambas as propostas podem ser associadas a perspectivas de trabalho desenvolvidas com a produção textual escrita.

No cenário do ensino de língua portuguesa, muito ainda precisa ser modificado, em que pese o avanço e amadurecimento do mundo acadêmico e da Linguística Aplicada ou mesmo de subáreas, como as áreas da Linguística Textual e Sociolinguística, que conseguiram chegar com mais facilidade nas escolas brasileiras. A inserção de conceitos da linguística textual, como coesão e coerência ou gêneros textuais mais atualmente (KOCH, TRAVAGLIA, 1993; KOCH, 1996, 2005), ou propostas de livros didáticos que refletiam conceitos como a variação linguística, como os de Magda Soares na década de 1980, além de debates sobre letramento e relação fala e escrita (SOARES, 2005; ROJO, 2006; MARCUSCHI, 2004) agitaram (ainda agitam) a formação docente e o cenário escolar. Esta é uma prova cabal da inserção das reflexões em termos da língua e do conteúdo curricular que faz sentido ser trabalhado na escola (BRASIL, OCEM, 2006; BRASIL, PCN 1996) e tem sido aplicada por docentes.

Por outro lado, é inconteste que esta inserção reflexiva dos estudos linguísticos na escola ainda não conseguiu superar formas tradicionais de ensino que investem numa didatização da língua, cuja aprendizagem do estudo da leitura, escrita, oralidade e análise linguística desautoriza o ensino da língua viva pela dificuldade de se explorar a língua em uso. No *ensino* da língua, a escolarização elege o “ensino” em detrimento do aprendido.

A questão é de foco: se opto pela primeira definição, tomando a escola como lugar de ensino, fixo os objetos deste ensino e a preocupação com a aprendizagem os organiza didaticamente; se opto pela segunda definição, a escola como lugar de aprendizagem, o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que se considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços (GERALDI, 2010, p. 77).

Geraldi busca levar a uma reflexão da aula como acontecimento, numa clara orientação ética sobre o fazer escolar, isto é, uma abertura para a orientação de aulas não engessadas nos objetos de ensino, leia-se também: no conteúdo programático linear,

² Não será tratado, neste trabalho, da Educação Emancipadora, conforme Adorno (2003), apesar do potencial transformador que esta proposta apresenta.

considerando um viés mais plástico do trabalho docente, quanto às noções ética e estética (BAKHTIN, 1997). Esta reflexão não parece anular a perspectiva estética nos moldes bakhtinianos, mas coloca o fazer docente voltado para as demandas escolares no que tange à aprendizagem dos alunos, buscando mais processos e práticas que almejam a aprendizagem que a objetivação – o objeto de ensino. Assim, o planejamento ocorre sempre, mas a meta e o alcance não devem ser engessados por questões meramente de cumprimento dos objetos de ensino, mas do acontecimento da/na aprendizagem.

A reescrita do texto, enquanto um resultado da ação-reflexão-ação ou de uma orientação de vir-a-ser, do porvir do texto escrito, não restrito a uma mera correção da língua padrão ou escrita ortográfica, cria relações intersubjetivas e interacionais, a partir de trocas de recado possíveis entre o/a professor/a e o/a aluno/a, ou mesmo da relação promovida entre sujeito-aprendiz com o seu aprendizado e o artefato textual e orientação discursiva deste antes que se torne um produto público, bem como com o/a professor/a enquanto mediador e interlocutor no processo de aprendizagem e em seu fazer docente. Ao serem retirados os sujeitos do limbo dos “sujeitos ficcionais” (GERALDI, 2010), ou da fabricação do pseudo-sujeito, empreendendo um viés mais autoral no que tange à construção da aprendizagem seja do/a estudante seja do/a professor/a em ação e em formação inicial, está-se explorando tanto a avaliação de aprendizagem quanto a produção escrita enquanto processo e enquanto relações interacionais.

Dessa forma, a reescrita também é uma orientação que se faz no processo – e que precisa provocar um desencantamento com um capital linear. Quem teria tranquilidade para desenvolver ações que buscassem o planejamento, a produção, a revisão/reflexão para uma nova produção, caso estivesse preso a um tempo de formação e à obediência restrita de dar conta dos objetos de estudo seriais?

Mas como explorar isso na realidade escolar, como passar da teoria para a prática? Talvez seja solidificando e tornando cada vez mais claro para quem faz parte deste processo escolar que é possível promover experiências de reescritas em quaisquer circunstâncias. Para tanto, sem dúvida, é preciso exercer um novo modelo de avaliação.

A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor. O processo tem condicionamentos, depende das esferas em que o texto está circulando. Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática social de escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência. O critério é fazer essas aproximações, aprender a desapegar, cortar o texto para adequá-lo às circunstâncias. Estratégias que vamos criando nas situações enunciativas. Diversificar as situações, retomar questões, fazer juntos, propor trabalho em duplas, ajudar o processo de produção. Observa-se um cuidado com o destinatário, a definição do gênero, delimitando um pouco mais a situação de produção, buscando a clareza no que e como escrever. Geraldi costuma dizer que em vez do tema devíamos fazer o movimento contrário: sobre isso que nos acontece, o que temos a dizer? O professor deve ter interesse autêntico por aquilo que o aluno escreve. Aposto na educação, na avaliação dialógica e formativa. É preciso continuar refletindo a respeito da avaliação. (SUASSUNA, 2014, s/nº)

Como diz também Bazerman (2007, p. 196), “É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade sociais maiores onde os textos assumem significados e vida”. Muito dificilmente, o trabalho com a produção escrita, em qualquer área/matéria na educação básica (NEVES et al., 2007), renderá frutos consistentes se não for encarado como

processo interativo e dialógico, de vai e vem entre docente e estudante, entre aprendiz e o seu texto ou o seu projeto de dizer, com toda a sua potencialidade e limites.

3. Refletindo sobre material e métodos aplicados

De perspectiva qualitativa (MINAYO, 1994, 1992), este estudo buscou refletir sobre um dos instrumentos presentes na avaliação da aprendizagem da língua portuguesa que, ao mesmo tempo em que continua representando um baluarte para o ensino de língua, a escrita, devido à importância e ao “poder” que lhe conferem (GNERRE, 1994), corresponde a uma atividade interacional da comunicação verbal que enfrenta problemas nas suas condições de produção, cuja realização na escola, em geral, ignora seu caráter processual na produção e, conseqüentemente, na sua aprendizagem.

Conforme Gomes (1994), numa pesquisa qualitativa, deve-se evitar a) a sedução de analisar os dados como se fossem transparentes, sobretudo quando o pesquisador tem familiaridade com o objeto em foco; b) o questionamento maior com métodos e técnicas utilizados em detrimento da análise dos significados presentes nos dados obtidos e c) o distanciamento entre a teoria e a prática da pesquisa pela ausência ou pouca articulação entre as conclusões concretas da análise dos dados e uma discussão mais abrangente. De fato, o alcance de um estudo qualitativo está na probabilidade de apontamento dos dados como significativos para a compreensão do fenômeno, isto é, como conclusões prováveis, e não incontestáveis. Refletindo ainda sobre o alcance do método de estudo utilizado, deve-se observar que esse viés possibilita conclusões mais gerais e, no caso específico do foco da nossa questão principal, uma reflexão que, mesmo sem conseguir trazer detalhadamente as condições de produção da reescrita e o contexto da escola e dos atores que nela estão submersos, pode facilmente admitir que os resultados percebidos no presente estudo não dependem de uma causalidade desconexa do espaço e tempo ou contexto em que a ação do estudante em formação inicial docente está.

Para a realização da análise, foi construído um questionário contendo quatro questões para a produção de respostas, fundamentalmente discursivas, nas quais era necessário descrever, de forma concisa, a sequência didática da produção escrita, pontos positivos e negativos percebidos nesta produção, a percepção da produção da reescrita a partir da comparação com a primeira versão e, por fim, a compreensão/análise da reescrita do graduando em formação inicial após o emprego. Faz-se necessário ressaltar que o questionário não se impôs de forma obrigatória, sendo enviado por endereço eletrônico pela coordenação da área para bolsistas do PIBID-UFRPE em letras e ex-bolsistas que foram acompanhados pela coordenação à época. Também se deve destacar o fato de não ser a reescrita uma proposta obrigatória para os planos de trabalho desses docentes em formação inicial.

Como categorias de análise geral, foi enfocada a representação social, isto é, “pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem” (GOMES, 1994, p. 71) de graduandos da área de Letras do PIBID-UFRPE no que tange à percepção de aspectos do seu fazer docente na produção escrita e da sua formação docente especificamente. Tendo como pressupostos teóricos a reescrita como um instrumento de avaliação da aprendizagem numa perspectiva transformadora dos sujeitos envolvidos e a escrita enquanto interacional e dialógica (SUASSUNA, 2009; GERALDI, 2010), sejam esses o estudante do ensino básico assistido pelo PIBID-UFRPE nas escolas parceiras, sejam os graduandos bolsistas do Programa, docentes em formação inicial, buscou-se a partir da análise concreta dos dados, o levantamento de duas categorias para discussão:

(i) a interpretação feita pelos docentes em formação inicial para os aspectos negativos e positivos na produção escrita e (ii) o sujeito-aprendiz da escrita, no ensino básico, em processo de reescrita. Essas últimas categorias emergiram das respostas, sobretudo a que trata da interpretação do processo de aprendizado do alunado acompanhado nas escolas parceiras.

Foram, no total, dez questionários respondidos (entre agosto e setembro de 2017) por bolsistas (sete) ou ex-bolsistas (três) do PIBID-UFRPE³, da área de Letras, que atuam ou atuaram em sete das escolas parceiras, uma delas atualmente não faz mais parte do programa. Todas essas são escolas públicas do estado de Pernambuco, integrais, semi-integrais ou de ensino regular, situadas na região metropolitana do Recife. Para preservação da identidade dos sujeitos-informantes, não foram identificadas as escolas ou os nomes próprios. Quando fornecido resposta ou fragmentos para análise, os sujeitos-informantes foram identificados por numerais.

Por fim, deve-se registrar que os questionários foram monitorados, tendo sido solicitado, em alguns casos, que buscassem reescrever as respostas quando essas não corresponderam ao que fora perguntado, a exemplo da quarta questão que foi respondida a partir do foco no estudante do ensino básico, quando a pergunta focava na formação docente, isto é, no sujeito aprendiz do ensino superior, ou melhor, o docente em formação inicial. Tal decisão não foi arbitrária, antes corresponde à adoção, na prática, da ação dialógica e discursiva já empreendida entre a coordenação e os pibidianos da área, sendo novamente não obrigatório; portanto, não se obteve a totalidade de respostas reescritas solicitadas pela coordenação.

4. Análise dos resultados: retalhos para discussão da reescrita enquanto prática discursiva e dialógica

Os resultados que se apresentam, neste trabalho, por um lado, são percebidos como probabilísticos e transitórios, já que são fragmentos e não dão conta da integralidade da situação de produção em todos os seus aspectos, tampouco não representam as vozes de todos os membros que fazem parte do programa na área de letras; por outro lado, são satisfatórios e esclarecedores para reflexão do objetivo central – a discussão da avaliação de aprendizagem por um viés dialógico, interacional e discursivo, buscando-se a discussão sobre a transformação dos sujeitos e das práticas previstas no aprendizado, a partir de observações e interpretação do fazer na formação docente inicial promovida pelo PIBID-UFRPE, na área de Letras.

A apresentação das respostas do questionário para a análise foi feita a partir de numerais arábicos, nos quais os fragmentos dos sujeitos informantes correspondentes de 1 a 7 participam do programa há menos de 12 meses (3 bolsistas) ou há mais de 12 meses (4 bolsistas), tendo este cálculo a referência dos meses de entrega das respostas. Os numerais de 8 a 10 correspondem a ex-bolsistas do Programa.

A primeira questão do questionário em discussão solicitou a descrição concisa da atividade de produção escrita do alunado da escola parceira do PIBID-UFRPE, com informações a respeito dos materiais e sequência do trabalho realizado. Como alguns dos

³ Dos sete bolsistas no PIBID-UFRPE que responderam ao questionário, apenas três têm mais de 12 meses no PIBID, os demais entraram em meados de abril de 2017. Os três ex-bolsistas que forneceram respostas para a realização desta pesquisa, passaram de 24 a 48 meses no programa. Em 2017, por uma determinação da CAPES, o bolsista do PIBID-UFRPE ficava no programa até 24 meses. Dois dos ex-bolsistas do Programa (8 e 10) relataram, cada um, atividades realizadas nas suas passagens por duas escolas parceiras.

atuais bolsistas do programa haviam iniciado há pouco tempo, informaram à coordenação que não responderiam o questionário por não terem ainda desenvolvido produção escrita. Dos dez questionários, um sujeito-informante (1) não descreveu a sequência do trabalho ou o material utilizado, outro sujeito (3) descreveu sequência e material usado em leitura/interpretação de texto, mas não tratou da produção escrita, tendo os demais sujeitos informantes apresentado descrições do material e da sequência realizada, em alguns casos, de forma bastante esclarecedora:

[...] Basicamente, as atividades foram realizadas da seguinte maneira:

- a) Atividade de diagnose;
- b) Aplicação de uma sequência didática sobre o gênero Memórias, dividida em cinco etapas: conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero, características próprias do gênero, atividades sobre aspectos de textualidade (coerência e coesão), rodas de leitura e produção do gênero;
- c) Reescrita;
- d) Construção de um mural de memórias. (**Sujeito-informante 9**)

Tanto o sujeito-informante (9) quanto o (10) apresentaram, além de planejamento, produção da escrita, análise e revisão da produção, seguidas de reescrita, um destino diferente da atividade realizada, buscando-se a ruptura com o artificialismo da produção textual escolar, que, em geral, não “gera” publicação ou permite a vida dos discursos dos alunos na comunidade escolar, sendo atividades assim que “saem” dos muros da sala de aula.⁴

A segunda resposta aborda aspectos considerados positivos ou negativos das atividades em produções escritas, sejam numa análise mais estritamente da forma linguístico-textuais ou funcionalidade argumentativa e discursiva dos textos, sejam de acordo com questões de outra ordem, como comportamento do alunado, do tempo escolar disponível, infraestrutura da escola ou outras questões indissociáveis de qualquer ação pedagógica escolar. Desta vez, observou-se o relato de aspectos negativos resumidos estritamente ao formalismo, “gramática normativa”, concordância ou pontuação, paragrafação, partes do discurso (introdução, desenvolvimento e conclusão) – sujeitos (2, 3, 4, 7, 8 e 9), sendo o destaque do (3) uma produção decorrente de resposta focada na compreensão/interpretação de texto, registrada por meio de escrita (MARCUSCHI, 2008), bem como problemas decorrentes de incompreensão de características de gêneros textuais trabalhados em sala – sujeitos (2, 5, 8) ou de natureza de organização discursivo-textual e/ou argumentativa – sujeitos (7, 9 e 10). O sujeito (1) não apresentou claramente que dificuldade foi encontrada na aprendizagem da produção escrita, bem como qual tipo de êxito foi obtido. Quanto a aspectos considerados negativos de natureza não linguística, seja formal ou funcional, estão: desmotivação ou decisão de não participar ou não entregar produção – sujeitos (1, 7, 8). A desmotivação foi apontada por estudantes do ensino básico – a partir do questionário do sujeito (1), como decorrente da desmotivação de uma segunda reescrita, e do sujeito (7), como consequência da grande dificuldade do alunado em “colocar seus pensamentos no papel”. Outras dificuldades encontradas foram: calendário da escola ou dificuldade com o tempo destinado ou número de encontros durante o mês/revezamento de bolsistas para a realização das atividades – sujeitos (4, 7,

⁴ As duas atividades pós-reescritas informadas pelo sujeito (10) foram a publicação no jornal-mural da escola e lendas urbanas do Recife em livreto produzido pelos estudantes. Também houve mural das memórias da escola, produzida pelas turmas acompanhadas pelo sujeito-informante (9).

10), falta de assiduidade do aluno para a realização da atividade ou continuidade da atividade escrita – sujeitos (1, 6). Foram considerados pontos positivos o número maior de encontros mensalmente ou mesmo “pontos” adquiridos para nota da língua portuguesa, sujeitos (8, 10). Merecem destaque algumas interpretações de aspectos considerados positivos por associar a motivação do alunado ao uso de meios para debates de assuntos, como música e vídeo, sujeito (6), ou mesmo presença da professora regente na intervenção produzida pelo bolsista do PIBID para um melhor comportamento dos alunos em turmas consideradas grandes, bem como a relação entre conteúdo da disciplina ministrada por esta professora e o plano de trabalho do bolsista PIBID-UFRPE, sujeito (10):

O fato de termos dois encontros, por semana, ajudava a manter os alunos motivados. Percebi que o PIBID de Letras ajudou bastante os alunos a se familiarizarem com os textos literários, já que eles estavam começando o estudo da Literatura Brasileira.

Na terceira questão, o foco estava no planejamento, produção da escrita e reescrita, solicitando-se comparação entre a escrita e reescrita de uma produção textual. Nem todos fizeram a refacção dos textos de escrita produzidos. Os sujeitos 3 e 7 não fizeram reescritas seja por questão do tempo de trabalho ou de atividade suspensa para se explorar melhor o tema discutido e abordado nos textos. Todos os demais apresentaram, pelo menos, uma experiência, e foram unânimes na afirmação de que houve melhora significativa. Quanto à comparação entre a primeira produção ou versão e as demais (uma ou mais de uma), encontrou-se o seguinte quadro: **a)** verificação de melhoria na reescrita sem, no entanto, precisar em que aspectos esta melhora ocorreu, sujeitos (1, 4 e 6). Alguns desses, ao responderem a primeira ou a segunda questão do questionário, identificaram aspectos mais formais, como pontuação e concordância, sem mencionar se as últimas se referiam à concordância verbal ou nominal, nas primeiras versões escritas. Também nesta linha, destacam problemas semelhantes os sujeitos (2 e 7), mesmo sem terem realizado reescrita); **b)** identificaram melhoras na compreensão e, principalmente, produção de textos relacionados à estrutura ou funcionamento e organização do gênero textual – sujeitos (5, 8, 9 e 10); **c)** questões relacionadas à organização coesiva ou de coerência textual, pontuação, ortografia ou acentuação de palavras, interferência da oralidade na escrita, uso do modo verbal, entre outras questões que pareceram, nas respostas fornecidas, uma preocupação maior dos (ex)bolsistas, professores em formação inicial, com aspectos formais da produção escrita e da língua padrão foram registrados pelos: sujeitos: (1, 2, 3, 8, 9 e 10); **d)** houve também os que identificaram uma melhor argumentação ou orientação discursiva da produção: (8, 9 e 10). O sujeito (7), embora não tenha feito reescrita, destacou também a dificuldade na argumentação e orientação discursiva na produção escrita dos alunos, referindo-se a uma dificuldade na defesa de uma tese ou tratamento de um tema de forma mais acurada. Parece existir, por parte dos envolvidos com o Programa, uma preocupação maior com aspectos formais, sobretudo naqueles que atuam há menos de 12 meses, deixando-se de debater o projeto de dizer do estudante do ensino básico, ou mesmo de evidenciar a condição da produção no que tange à articulação de ideias ou argumentação e ao tratamento do tema, da tese e dos argumentos e informações veiculadas nos textos produzidos (GERALDI, 2010, 1997; ANTUNES, 2003).

A seguir apresenta-se um exemplo fornecido pelo sujeito (9), quando comenta que “Os textos dos alunos ficaram mais líricos e organizados, após a reescrita”. O exemplo é ilustrativo para a preocupação com a qualidade de conteúdo ou de desenvolvimento do

texto, comentário ou não encontrado ou pouco desenvolvido em algumas respostas dos sujeitos-informantes:

Que saudades do tempo em que minha única preocupação era segurar o cartaz no trabalho de ciências. São seis anos de tantas memórias, tantas histórias e tantos momentos. O (NOME DA ESCOLA) é bem conhecido como minha fase de crescimento. (primeira produção de texto memorialístico de aluna do 3º ano do Ensino Médio de escola parceira).

Após a revisão e orientação do sujeito-informante, o texto ficou assim:

Há saudades trancadas dentro de mim, ao lembrar que na sétima série minha única preocupação era segurar o cartaz no trabalho de ciências, talvez pelo nervosismo e tremedeiras não conseguia falar ou quem sabe por medo de errar. São tantas memórias, tantas histórias e tantos momentos. O (NOME DA ESCOLA) é bem conhecido como minha fase de crescimento.⁵ (reescrita da produção de texto de aluna do 3º ano do Ensino Médio de escola parceira).

Na quarta questão, a que solicita uma resposta associada à formação docente inicial, vivenciada pelos (ex)bolsistas do PIBID-UFRPE, encontramos relatos muito significativos para a compreensão do papel da reescrita como prática de uma avaliação formativa, cujos exemplos comprovam a potência e plasticidade da prática da reescrita como motriz e ampliadora da competência autoral ou da escrita a partir de um letramento que torna a avaliação e aprendizagem da produção textual um fenômeno processual, assim como na língua em vida se faz, bem como coloca a posição do docente num processo de avaliação formativa interacional e dialógica, de um vir a ser e refazer do discurso empreendido no projeto de dizer e na construção do sujeito autoral – sejam esses professores em formação inicial, os bolsistas de Iniciação à Docência, ou os estudantes da escola pública do ensino básico parceira do PIBID-UFRPE.

Inicialmente, esta questão gerou um equívoco na resposta: em vez de a resposta estar relacionada com a compreensão do processo formativo do sujeito-informante na prática da reescrita, algumas respostas refletiram apenas ou principalmente o processo de aprendizagem do estudante da educação básica. Isso possivelmente se deu porque o foco das demais questões estava no processo de observação da produção dos alunos das escolas parceiras assistidas pelo PIBIDUFRPE. Por conta disso, foi solicitado revisão, em especial, desta questão respondida, para ser possível uma reflexão deste processo empreendido pelos bolsistas de Iniciação à Docência acompanhados pela coordenação de Letras.

Nem todos precisavam reescrever as respostas do questionário para dar conta do que fora solicitado, mas nem todos que precisavam reescrever, fizeram-no. Isso não diminuiu na compreensão deste trabalho a convicção da resposta positiva dos (ex)bolsistas que conseguiram trazer para sua prática docente inicial a reescrita, tendo em vista que todos, sem exceção, em questões anteriores, afirmaram haver mudanças significativas na reescrita, no processo de aprendizado do estudante acompanhado. Esta hipótese levantada se deve ao fato de se entender que qualquer professor, numa proposta de avaliação formativa, tenderá a ter uma experiência positiva na sua forma de atuação ao se deparar com a melhoria do aprendizado daquele que acompanha.

⁵ Na resposta fornecida pelo sujeito-informante, encontra-se a identificação da escola parceira. Esta informação foi subtraída para preservar o anonimato dos sujeitos-informantes da pesquisa.

Todos os (ex)bolsistas que aplicaram a reescrita no ensino da produção textual destacaram ser a revisão, orientação e refacção um importante caminho para a prática docente, considerando, sobretudo, a transformação da primeira versão em algo mais bem organizado e acabado, mesmo quando esta era completamente modificada – sujeito (6). Foram observados como benefício ou formação positiva da prática docente os seguintes aspectos: processo de esclarecimento e dúvidas, diálogo com o aluno assistido (sujeitos 1, 2), aperfeiçoamento do método avaliativo e didático (2, 4, 5, 9 e 10), acompanhamento e confirmação da aprendizagem dos alunos ou mesmo os problemas que precisam ser acompanhados posteriormente – sujeitos (6 e 10), melhoria do processo de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de traços de autoria – sujeito (9). São exemplos ilustrativos do que se abordou as seguintes respostas:

[...] estando na posição de docente, percebo novos meios para desenvolver a habilidade escrita do aluno, tendo em vista que os discentes podem dialogar comigo e com o texto a partir dos comentários feitos sobre a produção, além de aperfeiçoar meus métodos avaliativos. Também pude perceber como aplicar a teoria da gramática normativa na prática pedagógica, levando a maior compreensão do conteúdo por parte dos estudantes. (sujeito-informante 2)

[...] nós, enquanto docentes, podemos perceber também os erros mais comuns e trabalhar melhor com eles nesses pontos, no momento do feedback, num processo de ação-reflexão-ação. (sujeito-informante 6)

O que ficou de mais importante durante a experiência é ter aprendido que a escrita é um processo. É preciso preparar-se para ela e ter a consciência de que ela não termina na primeira tentativa. É muito difícil convencer o estudante (adolescente) da importância dessas etapas, principalmente na sociedade imediatista em que vivemos. No entanto, com paciência e planejamento didático, é possível fazer com que o próprio aluno vá percebendo sua evolução na escrita. Também aprendi que nunca haverá as condições ideais de produção, mas é preciso resistir e persistir até alcançar o objetivo, respeitando o tempo e as características pessoais de cada aprendiz. (sujeito-informante 10).

Tais observações realizadas pelos bolsistas em diferentes fases da sua formação dão alvissaras para o processo de planejamento da escrita e acompanhamento orientação da reescrita. É alentador se observar que, nesta perspectiva de ação pedagógica, paralelamente à lógica da avaliação formativa em ação, futuros ou novos professores se dão conta da importância de um ensino que se faça para alcançar, de fato, o aprendizado do aluno, num caminho de diálogo com a produção e com o aluno, bem como na ação-reflexão-ação, que indica também a resistência, persistência do docente em respeito ao “tempo e as características pessoais de cada aprendiz”, como destacam os sujeitos 2, 6 e 10.

5. Considerações finais – reescrevendo o PIBID-UFRPE na área de Letras

Entre as inúmeras lições que se toma deste breve registro, estão: a necessidade de ampliar a discussão sobre o papel da reescrita na formação docente inicial, o planejamento, produção, revisão e circulação da palavra escrita no PIBID nos planos de

trabalho dos bolsistas de iniciação à docência e a dificuldade no encerramento de ciclos que permitam, de fato, o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita.

Numa breve (auto)avaliação da coordenação do PIBID-UFRPE, é possível enxergar, no período de 2015-2017, uma descontinuidade no acompanhamento dos planos de trabalho no que tange à prática didática do ensino de produção escrita realizado nas escolas públicas assistidas pelo programa na região metropolitana do Recife. Duas razões, em parte, são responsáveis por esta lacuna: o fato de a coordenação não orientar individualmente os planos desenvolvidos e o grande fluxo de substituição entre bolsistas do PIBID. Apesar disso, foi possível, no ano de 2017, período em que se realizou esta pesquisa, uma maior discussão sobre as práticas avaliativas e sua funcionalidade para a formação docente inicial, o que, se não garantiu uma discussão aprofundada no processo de reescrita, assegurou uma visão teórica e prática de ações que acompanham o PIBID na escola a partir do (re)fazer – da ação – reflexão – ação, inclusive nas produções escritas.

A partir dos relatos apresentados nos questionários, considera-se necessário uma reflexão mais aprofundada do papel da reescrita, para garantia do ensino-aprendizagem numa perspectiva interacional e responsiva, uma vez que se percebeu, sobretudo nos bolsistas com um menor tempo de atuação no programa, uma prática didática que, no processo avaliativo e orientação para refacção do texto escrito, apesar de uso de métodos *interativos* ou dialogais, um descuido com a aprendizagem da língua viva para garantia da prescrição e de conteúdos meramente formais do ensino da língua. Ainda foi possível concluir que é necessário acompanhar e discutir com algumas escolas parceiras novas formas de garantia do emprego da prática da reescrita, tão necessária para a produção textual, já que, em algumas escolas, tal aplicação sofre prejuízo pelo revezamento bimestral de turmas ou grupos de estudantes assistidos pelo PIBID. Por fim, espera-se que a discussão realizada sirva como retalho para interpretação das colchas produzidas nas narrativas de trabalho do PIBID-UFRPE.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAJTIN, M. (1920-1924). **Hacia una filosofia del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad e notas Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR; 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book volume 01 internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 30/10/2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 30/10/2017.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2016.
- GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos/São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Pulo-Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, capítulo IV, 1992, p. 67-80.

KOCH, I.G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, C. C. Avaliação de aprendizagem. 2012a Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em 20/09/2017

_____. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília-DF Inep/MEC, 2012b. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+-+II/da1dace752>. Acesso em 20/09/2017.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Pulo-Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1992.

_____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J.V., SHÄFFER, N. O. et al. (Org.) **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

SAUL, A.M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária, 2009.

_____. **Entrevista: “Avaliar é preciso. Saber como, também”** Na ponta do lápis. Ano X, nº 24, maio de 2014. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/105/entrevista-avaliar-e-preciso-saber-comotambem>. Acesso em 24/09/2017.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuição para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 27-43.