

A DEVOLUTIVA COMO INSTRUMENTO SIGNIFICATIVO DE REFLEXÃO NO PROCESSO DE ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Estela Lia Teixeira Moreira Lima¹

Mestranda do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa - PUC/SP

Evanilza Ferreira da Silva²

Doutoranda do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa - PUC/SP

Juliana Pagliarelli dos Reis³

Mestranda do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa - PUC/SP

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca da devolutiva escrita do professor como recurso reflexivo no ensino da produção textual a partir da análise qualitativa de intervenções feitas em um texto produzido por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Tomou-se como pressupostos teóricos os estudos de Bakhtin (2003), Bazerman (2011), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Passarelli (2012; 2019), Alves e Cabral (2015), Volóchinov (2017) e Black *et al.* (2018). O resultado da análise reforça que, quando o professor realiza um *feedback* formativo, os alunos se atêm às observações do professor e refletem sobre elas, conseguindo realizar melhorias substanciais no seu texto por uma revisão efetivamente bem sucedida, aprimorando sua competência escritora.

Palavras-chaves: Escrita reflexiva. Devolutiva. Intervenção. Produção Textual

Introdução

Os ambientes de ensino e aprendizagem são, por princípio, dialógicos. Aquele que assume a função de ensinar deve buscar sempre garantir que o conhecimento seja a base da construção de um diálogo constante entre aluno e professor, entre professores, entre alunos e entre a comunidade escolar. Os meios de efetivação desse diálogo podem ser um trabalho em grupo, um estímulo à realização de perguntas em uma aula expositiva, uma apresentação para a comunidade escolar sobre o trabalho final de um projeto desenvolvido pelos alunos e pode também se efetivar em instrumentos de avaliação formativa.

Uma avaliação efetivamente formativa deve garantir ao aluno a segurança de que seu professor não só irá avaliar seu trabalho, como também o devolverá com comentários claros acerca do que deve ser alterado para alcançar um resultado satisfatório. Vai além do certo ou

¹Endereço eletrônico: estela.lia.tml@gmail.com

²Endereço eletrônico: evanilza.vip@gmail.com

³Endereço eletrônico: juliana.pagliarelli.reis@gmail.com

errado. Tal qual um diálogo, essa avaliação deve trazer perguntas a serem esclarecidas pelo aluno, que o guiem na direção do melhor resultado, caso ele ainda não tenha sido alcançado. É por isso que, além de formativa, a avaliação deve também ser reflexiva. Ela não deve apontar o caminho, deve levar o aluno a encontrá-lo por estratégias adotadas por ele a partir dos questionamentos feitos por seu professor.

Nas aulas de produção textual, em que o objeto de avaliação majoritariamente é o texto, cujas nuances de sentido são muito peculiares, o cuidado na elaboração da devolutiva é fundamental para que o aluno reconheça como adequar seu texto ao tema e à proposta corretamente e como garantir a coerência e a coesão. Critérios esses fundamentais para dar clareza e preencher qualquer lacuna de sentido que esteja presente no texto.

Neste artigo, veremos como elaborar uma devolutiva atenta às falhas de sentido e coerente a uma abordagem de ensino que considere a produção textual como um processo (PASSARELLI, 2012a), a leitura e a escrita como práticas sociais e os textos como instrumentos que medeiam a relação entre os sujeitos e os objetos linguísticos, a partir de estruturas de enunciado, os gêneros textuais.

Fundamentos teóricos

A leitura e a escrita são atividades que nos permitem estabelecer comunicação com a cultura e com a sociedade, além de nos permitir expressar nosso pensamento. Aliado a isso, são práticas de uso da língua necessárias para o sujeito estabelecer processos interativos no mundo contemporâneo. Nos tempos atuais, com a expansão da internet, os indivíduos praticam ainda mais atos de ler e de escrever. Assim, “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

De acordo com Bazerman (2011), a escrita exerce um papel importante no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança, principalmente quando incita emoções, pensamento, imaginação e criatividade. No que tange às ações didáticas, uma visão interacional da escrita pode contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada em práticas significativas, uma vez que valoriza a vivência dos estudantes, seus conhecimentos prévios, a cooperação e o dialogicidade entre todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Concordamos com Passarelli (2019, p. 79) ao dizer que, independentemente da corrente teórica, é papel da escola formar sujeitos interatuantes na vida em sociedade, que consigam se sair bem em qualquer situação, principalmente, no uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, os estudos nos mostram que a perspectiva sociointeracionista favorece a formação desse tipo de sujeito, uma vez que atribui importância ao processo de interação entre sujeitos e desses com o meio social. Nesse processo, o professor mediador exerce um papel fundamental, uma vez que é ele quem planeja, coordena e conduz o processo de ensino e aprendizagem. Nessa teoria, professor e aluno são valorizados, visto que são concebidos como sujeitos ativos, sociais e históricos, dotados de vivência e conhecimentos.

Assim, é frutífero que o ensino da leitura e da escrita seja feito por meio de textos, visto que estes se organizam dentro de determinados gêneros textuais, elaborados em função da intenção comunicativa do escritor. Para Passarelli (2019, p. 79), assumir como horizonte teórico a perspectiva sociointeracionista implica reconhecer uma concepção de linguagem como forma de ação e processo de interação, uma “condição essencial na apreensão e formação de conceitos que possibilitam ao sujeito compreender o mundo e nele agir”.

De acordo com Morato (2011), quando se fala em uma teoria social aplicada à noção de interação, sem dúvida nenhuma o nome que se evoca é o do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Esse estudioso vincula as interações verbais às situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros e não apenas às interações face a face. “Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a ‘realidade fundamental da língua’, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua” (MORATO, 2011, p. 330).

O sujeito compreende o enunciado do seu interlocutor orientando-se em relação a ele, encontrando para si um lugar devido no contexto comunicativo. A cada palavra compreendida de um enunciado, o sujeito acrescenta, de forma responsiva (BAKHTIN, 2003), as suas próprias palavras. Assim, “cada elemento isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo”. Dessa maneira, “toda compreensão é dialógica”. Nesse processo, a “significação é um efeito da interação entre falante e o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Por isso, ensinar a escrever torna-se ainda mais desafiador, mediante a necessidade de formar sujeitos tão diferentes em relação à bagagem cultural e à familiaridade com a escrita.

Por essa heterogeneidade, buscam-se sempre estratégias diferentes para facilitar o aprendizado desse processo. O ponto de partida é o texto, com o apoio das habilidades de compreensão e leitura.

A leitura, fundamentada em estratégias cognitivas e metacognitivas que sustentem o ato de ler e o tornem significativo (KLEIMAN, 2002), contribui enormemente para o ensino da escrita. Segundo Passarelli (2012), ela é “um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever. A leitura também contribui para a constituição de modelos: ter *como* escrever” (PASSARELLI, 2012a, p. 54-55, grifo da autora).

Uma das finalidades da leitura é, portanto, oferecer à escrita referencial. Ensinar a escrever também deve ser ensinar a recuperar referenciais que atuem como alimentação temática para os textos a serem escritos. Essa fase tão fundamental do processo de escrita deve ser incorporada no planejamento textual, a primeira das quatro etapas definidas por Passarelli (2012): “planejamento”, “tradução de ideias em palavras”, “revisão e reescrita” e “editoração”.

Como processo, o ensino da escrita também deve ser cuidadoso diante das etapas de produção. Ensinar a escrever um texto que se materializa em algum gênero textual é não só apresentar quais as características formais do gênero e seu contexto de produção, mas também orientar sobre estratégias para planejar a construção do texto, revisá-lo, reescrevê-lo e torná-lo público. A aprendizagem, assim como o ensino, também deve ser processual.

Para o planejamento, o professor deve orientar a apropriação de estratégias de organização do pensamento. O escritor acessa o conteúdo pré-verbal (TORRANCE, 2016), ou seja, as ideias recuperadas da memória, para atingir uma finalidade derivada do contexto de produção, das intenções comunicativas e do público com quem se dialoga. Na proposta elaborada por Hayes e Flower (1980), esse processo é o que compõe a geração de ideias, etapa à qual se vinculam a organização e configuração de objetivos.

Esses dois subprocessos ligados à geração de ideias podem subsidiar o trabalho do professor em sala de aula para orientar o percurso criativo dos alunos. Afinal, a recuperação de referências nem sempre é uma tarefa fácil para crianças e jovens expostos a inúmeras informações diariamente. A formalização desses processos pode ser feita com base em esquemas de planejamento. Logo, as produções textuais devem ser introduzidas pela configuração dos objetivos pautados nas características dos gêneros textuais: para que e por que

se escreve este tipo de texto? Quando o aluno toma consciência da função social do texto que irá produzir, os objetivos do aluno autor para com seu público leitor mais claramente se delineiam.

A partir disso, o professor apresenta uma proposta matriz, na qual ele pontua os objetivos específicos do texto a ser produzido. Só então inicia-se o processo de recuperação de informações e ele deve vir subsidiado por uma importante fase do planejamento: a alimentação temática. Nem sempre o aluno terá familiaridade com os temas sobre os quais escreve na escola. Então, é importante que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, forneça embasamento temático para que os alunos tenham sobre o que discutir em seus textos. Em um contexto de avaliação, no qual o estudante deve realizar sozinho a produção, a coletânea de textos motivadores deve ocupar essa função primordial de oferecer embasamento temático.

Como estratégias para elaborar as aulas de alimentação temática, pode-se pensar em atividades interdisciplinares ou diálogos com conteúdos que tenham relação com a temática exposta, próprios do universo dos alunos. Assim, reforça-se que produzir um texto não tem única função nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o plano de texto construído e a redação da primeira versão, o professor terá em mãos uma importante tarefa de intervenção. É a partir desse documento que o aluno tomará conhecimento dos aspectos que precisa melhorar ou se atentar na escrita da segunda versão ou até de outros textos. Essa intervenção deve ser muito bem planejada para oferecer aos alunos um *feedback* formativo, ou seja, para que eles tenham consciência dos critérios de avaliação e possam aprender a partir deles. Segundo Passarelli (2012, p.161), “a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias”, mas ainda assim o trabalho do professor deve ser cuidadoso para fazer observações que corretamente direcionem o aluno à segunda leitura de seu texto. Não adianta utilizar a caneta vermelha como marcador de correção, a revisão do professor também deve ser clara ao aluno para que ele compreenda em quais aspectos deve se ater ao realizar a sua reescrita.

A última etapa, depois da revisão, é a editoração, na qual o texto é revisto criticamente pelo autor. É uma etapa de preparação cuidadosa da versão final que pode vir a circular publicamente. Apesar de ser difícil pelas condições de produção de texto como tarefa escolar, a circulação pública tem de ser estimulada, pois pode levar o aluno a preparar seu texto para

apreciação de outros leitores, até mesmo colegas de classe, não exclusivamente sob o olhar do professor.

Prática avaliativa de produções textuais

Do ponto de vista da prática avaliativa, tomamos por referência a perspectiva da avaliação como aprendizagem (ou para a aprendizagem), que diz respeito a processos avaliativos que têm como principal propósito a promoção das aprendizagens dos estudantes. Ou seja, um tipo de processo que se diferencia das práticas de maior recorrência no ambiente escolar por não focalizar a responsabilização, o ranqueamento, a certificação e/ou a simples classificação-nota. Tal perspectiva está calcada em atividades avaliativas que possam auxiliar os estudantes, na medida em que elas disponibilizam informações relevantes sobre sua situação de aprendizagem que os professores podem utilizar como devolutivas para atuarem de forma engajada na modificação das atividades de ensino.

Essa perspectiva traz uma visão integrativa da avaliação: poder partilhado, diversidade de instrumentos e estratégias, integração avaliação-ensino-aprendizagem, centralidade da avaliação formativa em benefício das aprendizagens, impacto da devolutiva na operacionalização da avaliação formativa, observação aos contextos, envolvimento dos participantes e uso de métodos tanto qualitativos quanto quantitativos. Além de enfatizar o papel do professor como catalisador de aprendizagens e estimulador da vontade de aprender (ALVES; CABRAL, 2015).

O objetivo desse tipo de avaliação não é fazer com que o aluno necessariamente acerte os exercícios na primeira tentativa, mas observar e analisar as respostas, certas ou erradas, para que elas (re)direcionem o trabalho em sala de aula para propiciar uma boa compreensão pelos alunos. Ou seja, ao identificar as dificuldades, o tipo de erro cometido e o raciocínio empregado na resolução o professor passar a ter informações valiosas que o permitirão retrabalhar com os alunos para melhor desenvolvimento e aprimoramento de competências (PASSARELLI, 2012a). Tal avaliação se fundamenta a partir do encontro e da interação que se estabelecem com o ente a avaliar (FERNANDES, 2013).

Contudo, como retratam Alves e Cabral (2015), vemos que ainda hoje a avaliação é encarada como o componente menos agradável da prática docente e que expõe o fracasso da escola. E, ao mesmo tempo, para os alunos, é a atividade mais temida e menos gratificante (JORBA; SANMARTÍ, 2003). Isso tudo, por sua associação com concepções classificatórias e punitivas, que não permitem verificar o que os alunos efetivamente aprenderam e, por consequência, não criam condições efetivas de intervenção nas aprendizagens (FERNANDES, 2005, 2009; HARLEN, 2007 *apud* ROLDÃO; FERRO, 2015).

Recorrentemente os professores acabam dando o retorno aos estudantes apenas por atribuição de notas (sejam numéricas ou na forma de conceitos). Esse movimento impossibilita o aluno compreender realmente como está e o que ele poderia fazer para se aprimorar, deixando a avaliação como uma atividade estanque.

Considerando especificamente o ensino da escrita, segundo Passarelli (2012), o que se tem estabelecido como rotina nas salas de aula é o foco na gramática normativa, tanto para o ensino da produção de textos como para sua avaliação. O que prepondera é a atenção à fixação de regras e convenções, estabelecida na noção de erros e acertos de acentuação, ortografia, pontuação, colocação pronominal e concordância. É por esse motivo que a correção de textos se baseia, muitas vezes, em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, chamada pela autora – acompanhando Geraldí (2010) – de uma prática higienista, que acaba por focalizar apenas a limpeza na superfície textual. Usando-se a avaliação somente para nota.

Esse modelo de ensino, ainda de acordo com Passarelli (2012), também está atrelado a uma tradição escolar em que se espera ensinar a escrita pela classificação de tipos de textos por meio da identificação e levantamento de suas características. Isso aliado ao fato de que, em geral, os temas propostos para as redações estão muito distantes da realidade dos alunos.

Vemos assim que, não à toa, professores declaram que a “redação” é o exercício escolar menos gratificante, que a maioria dos estudantes não se sentem à vontade para escrever textos e que, em alguns casos, sentem até aversão à produção escrita (PASSARELLI, 2012a).

Mesmo quando os professores não se limitam a “riscar” no texto do aluno os erros gramaticais encontrados e optam por deixar recados, muitas vezes as mensagens são compostas por expressões completamente genéricas que não contribuem para tornar o erro do aluno perceptível para ele e tampouco que ele compreenda como avançar. Alguns exemplos comuns são: “Continue tentando”; “Não desista”; “Um dia você chega lá”. Nesses casos, mesmo que

seja dada ao estudante a oportunidade de reescrita de seu texto, por esse tipo de mensagem ele não terá um ponto real de apoio para balizar seu progresso (PASSARELLI, 2012a) e, muito provavelmente, acabará cometendo os mesmos tropeços.

A recorrência dos tropeços acontece porque uma atividade avaliativa só pode realmente contribuir para a aprendizagem dos estudantes se ela promover informações que possam ser utilizadas como devolutivas que permitam que sejam feitas modificações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a avaliação torna-se efetivamente formativa e voltada à aprendizagem quando as evidências coletadas são concretamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor e atender melhor às necessidades dos estudantes (BLACK *et al.*, 2018).

A devolutiva representa um componente determinante da avaliação formativa, sendo um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos (BLACK; WILIAM, 1998; BROOKHART, 2008; HATTIE; TIMPERLEY, 2007; HATTIE, 2009; SADLER, 2010 *apud* ROLDÃO e FERRO, 2015).

É por meio de devolutivas aos estudantes que o professor efetiva a função formativa da avaliação, ao retornar para o aluno de forma construtiva e útil pontos que ele já domina e aqueles em que ele precisa melhorar para que, de fato, a correção de rota seja possibilitada e a avaliação torne-se, assim, efetivamente, recurso para promoção das aprendizagens.

Portanto, entende-se devolutiva como o trabalho de intervenção do professor ao retomar as avaliações aplicadas e desenvolver atividades de feedback junto a seus estudantes. Sendo uma prática educativa na qual tanto professores e estudantes podem encarar as avaliações longe de rankings e punições, tomando-as como fontes de informação para aprimorar a competência escritora dos alunos (PASSARELLI, 2018).

Assim, o que se pretende ao seguir a perspectiva de avaliação como aprendizagem, com base na escrita processual, é desconstruir práticas avaliativas que dissociam a avaliação do processo de ensino e que unicamente convocam a dimensão classificação-nota. Para se incluir no cotidiano escolar práticas avaliativas que sejam capazes de explorar de maneira ativa diferentes níveis de conhecimento, se o aluno sabe enunciar, pensar sobre, analisar, usar e aplicar com eficácia; permitindo-se o acompanhamento da evolução gradual dos alunos ao longo da jornada escolar (ROLDÃO; FERRO, 2015).

Trabalhos internacionais como de Black *et al.* (2018) vêm mostrando como professores que passaram a dar devolutivas aos trabalhos dos estudantes na forma de comentários aprofundados, sem se fixarem à quantidade, estão conseguindo melhorar a aprendizagem de seus alunos. Para isso, os comentários devem identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado e oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer para melhorar.

O que torna a devolutiva efetiva (diferenciando-a da que se restringe à classificação-nota) é ela levar o estudante ao pensamento crítico, ao questionamento, à reflexão, permitindo que os estudantes vão ativamente criando suas próprias compreensões. E, para que isso ocorra, a devolutiva deve ser planejada como parte do processo integral de aprendizagem (BLACK *et al.*, 2018).

Nesse sentido, para a garantia de patamares de escrita mais elevados, faz-se necessário o entendimento do papel do professor como mediador na consolidação da produção de textos pelos alunos (PASSARELLI, 2012b). “Um professor que ao acompanhar, observar, orientar e avaliar esse processo, procura estabelecer com o aluno e não para o aluno, um projeto transparente, com objetivos previamente traçados, com metas determinadas” (PASSARELLI, 2012a, p. 68).

Isso significa considerar a interação entre professor e alunos de forma construtiva, possibilitando cooperação e colaboração, em um ensino da escrita em que os estudantes são acolhidos em sua individualidade, tendo sua vida, seus interesses e suas curiosidades colocados no centro do processo, passando o professor a atuar como agente facilitador (PASSARELLI, 2012a).

Entendemos, dessa forma, que a melhoria da prática de devolutiva tem o potencial de permitir o aprimoramento da ação pedagógica do professor de Língua Portuguesa e reforçar sua posição como mediador à medida em que o instrumentaliza para um *feedback* formativo com o aluno e cria um espaço interativo, fazendo com que a avaliação sirva como norteadora para o refino das produções textuais dos estudantes.

Para isso, é fundamental que a devolutiva focalize os diferentes aspectos que conferem sentido à produção do aluno.

No plano da coesão textual, o professor pode assinalar códigos de correção combinados com os alunos previamente ou registrar perguntas (Quem? O quê?)

quando do emprego de formas linguísticas que não recuperam com clareza o referente, ou questiona o sentido instaurado pelo emprego de conectores sequenciais. Também podem ser problematizadas escolhas lexicais que contribuam para a manutenção de sentido, quando do uso de termos e/ou verbos genéricos, assinalando perguntas (Como assim? Em que sentido?). No plano da coerência, a intervenção do professor volta-se a significação do texto como um todo. Em atenção às necessidades dos alunos, o professor observa aspectos que precisam ser reestruturados para dar conta da unidade temática, da sequência lógica e da explicação/ampliação das ideias. Orientações referentes a paragrafação ao emprego dos sinais de pontuação também são aqui relevantes, uma vez que a pontuação tem função lógica e se bem empregada, evita erros de interpretação (PASSARELLI, 2012a, p. 166 e 167).

Analisaremos na próxima seção, por meio de um exemplo de direcionamento de reescrita do 2º ano do Ensino Fundamental, como essa perspectiva pode ser colocada em prática, de forma que o professor não só aponte o problema do texto, mas o descreva, indicando possibilidades de resolução.

Resultados e discussões

A devolutiva ora analisada é referente à reescrita do conto clássico *João e Maria*. A reescrita fez parte de um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, na modalidade presencial, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rio Branco, Acre, que teve como propósito elaborar uma coletânea de textos narrativos, para compor o acervo da biblioteca da escola.

A ideia desse trabalho surgiu após uma visita à biblioteca da escola em que os alunos conheceram coletâneas de textos escritos por outros estudantes da escola. Assim, ao retornarem para a sala e conversarem sobre o que leram durante a visita, a professora sugeriu escreverem textos para compor o acervo da escola. Os alunos ficaram entusiasmados com a proposta e logo sugeriram escrever contos que já conheciam. A primeira atividade da turma foi pesquisar contos para organizar um cantinho da leitura na própria sala de aula.

Como escrever é uma tarefa complexa a qual exige que o escritor pense no conteúdo a escrever, faça escolhas linguísticas adequadas e saiba como organizar as ideias no papel, optou-se por trabalhar com a reescrita para minimizar as dificuldades existentes nesse processo. Assim, em vez de colocar os alunos para lidar com todas essas dificuldades, eles tiveram que se preocupar apenas com uma: escrever (GERALDI, 2011).

As atividades foram organizadas em sequência didática, que se define como um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de determinado gênero textual, seja oral ou escrito (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004). Dessa maneira, foram desenvolvidas situações didáticas com o intuito de os alunos se apropriarem das técnicas e instrumentos necessários para o ato da escrita: leitura, reconto, análise de texto com observação na estrutura e na linguagem peculiar dos contos e atividades de análise linguística.

Como a produção de textos (oral ou escrito) é considerada “como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013, p. 135), foi solicitada a escrita da primeira versão do texto, isto é, o rascunho. Antes, porém, como os alunos ainda estavam em processo de alfabetização e de desenvolvimento da autonomia, foi feito planejamento coletivo de um roteiro para balizar a escrita. As fontes de informações para a elaboração do roteiro foram as variadas versões do conto *João e Maria*, principalmente a versão dos Irmãos Grimm e versões em vídeo. De acordo com Passarelli (2012, p. 154),

não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do processo de composição em que, hesitantemente, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema.

Após o planejamento escrito, os alunos em duplas iniciaram a escrita do texto com a seguinte proposta de produção:

Nos últimos dias nós conhecemos muitas histórias e uma delas foi o conto <i>João e Maria</i> . Em duplas, vocês devem recordá-lo para reescrevê-lo. Não esqueçam de fazer a leitura depois da escrita, assim, poderão observar se não esqueceram de escrever alguma informação importante. Caprichem! O texto de vocês fará parte da nossa coletânea de contos que ficará disponível na biblioteca da escola para todos os alunos.
--

Os estudantes já chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos, visto que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 1991, p. 94), por isso os alunos foram organizados em duplas. O trabalho em agrupamentos favorece a construção conjunta de conhecimentos, uma aprendizagem horizontal em que um aluno aprende com o outro. Essa forma de organização do trabalho em classe se respalda no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), descrito por Vygotsky (1991). A ZDP corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que o aluno consegue realizar de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja,

aquilo que o aluno consegue realizar com ajuda/intervenção de um parceiro mais experiente. Dessa forma, a dupla de alunos, autores do texto que iremos analisar, escreveram a primeira versão do conto *João e Maria*.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267

Texto 1 - Primeira versão da reescrita do conto *João e Maria*⁴.

ERA UMA VEZ UM LENHADOR MUITO POBRE QUE VIVIA COM SEUS DOIS FILHOS
E JOÃO E MARIA SUA SEGUNDA ESPOSA ¹SUA SETUASAC FICOU. AMADRASTA SUGERIU
QUE ARADENASSE NA FLORESTA.

MARIA E JOÃO ²VIU AMADRASTA LEVANDO PARA A FLORESTA ³PEDRAS E
QUE NÃO ACOM TENDU ELES SIPEDEU NA FLORESTA / ⁴JOÃO TIA JOGADO
PEDRAS NO CHÃO USANDO TIA SENDO PEDRAS NO CHÃO / EIE ATHO
UM PASSARILHO BRANCO E SEU O PASSARILHO ENCONTRADO UMA
CASA DE PEGES ELLES TAVA COM FOME ELLES COMEANDO A COMER A
CASA ERA FEITA DE PÃO COZIDA DE COQUE A JANELA DE ALUCA DIZIEMTE
A BRIO A PONTA E A PARE SEU OMO A VELHA E DIZIEMTE CRIANÇA /
A S CRIANÇA ENTRADO NA CASA A VELHA ARONOU DUAS CAMA E
JOÃO E MARIA PENSADO QUE TAVA NO CEN E A VELHA DE SE
QUE OMO PETISCO
A VELHA MANDOU A MANDA PDE PARA UMA KAMIDA PARA SUE IRMÃO
A VELHA PREDEU O JOÃO EN UM CANTIN COM GRADOS NA PARE
E A JANELA

⁵A VELHA DISE PARA MARIA QUE IA MATA O JOÃO / MARIA COME SEU A /
CHORA MAIS DINADA A DIATOU.
TIA MANDAVELHA BRISVA? JOÃO SELOCA O DICO PARA FOME JOÃO TINHA
GUARDA DO UM OSINHO NO BOLSO E A VELHA PENSAVA QUE ERA O DICO DELE
COMO JOÃO NÃO ENCOUANO ⁶A VELHA REZOUVEI COME-LO MESMO ASSIM!
-VEM PRIMEIRO A CARO PÃO - DUSSE A VELHA - QUANDO A VELHA ARON /
⁷MARIA IA POROU PARA DENTRO DO FOME MARIA SOUTOU O JOÃO
ELIS VAGCONHOU A CASA DA VELHA ENTADO LUGA TINA BUIS COM
PEDRA PRECISOUSA JOÃO E MARIA COMESAROU A ENCHER OS
BOUSOS. ELIS FOGIRO DA CASA DA VELHA E ⁸CONSEGUINO VOLTAR
PARA CASA ENCONTRARUM CEN PAI E VIVERO FELIS PARA CEPRE
FIM

Ouviu o quê?

O que aconteceu quando João seguiu as pedras no chão? Por que eles voltaram para a floresta?

Por que a situação piorou?

O que a madrasta prometeu que não aconteceu?

Como a velha vai fazer isso?

Enquanto João e Maria estavam na casa da velha, o que aconteceu com o pai e a madrasta?

Como a velha disse que faria isso?

Como Maria conseguiu empurrar a velha?

⁴ As duas versões do texto foram digitalmente grifadas com cores apenas para facilitar a identificação pelo leitor dos trechos analisados neste artigo. Para os alunos, tais grifos não foram apresentados.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267

2º ANO

João e Maria

ERA UMA VEZ UM LENHADOR MUITO POBRE QUE VIVIA COM SEUS DOIS FILHOS JOÃO E MARIA E A SUA SEGUNDA ESPOSA. SUA SITUACÃO PIOROU E ELE NÃO CONSEGUIA MAIS TER SEU PÃO PARA CASA. AMADRASTA SUGERIU QUE ABANDONASSE NA FLORESTA. MARIA E JOÃO OVIU AMADRASTA E LA LEVOU ELES PRA FLORESTA. PROMETEU O QUE NÃO ACONTECEU DE LÁ COTA MADERA ELES SI PEDEV NA FLORESTA. JOÃO JOGOU PEDRA NO CHÃO ELES SEGUIRO E CHEGARO EM CASA O PAI FICOU FELIZ MAIS UMA VEZ FEVE MUITA FOME E AMADRASTA LEVOU ELES PARA FLORESTA DENOVU. OS MENINOS NÃO CONSEGUIRO PEGAR A PEDRA E PERDUO PÃO NO CAMINHO JOÃO DEIXO PEDRAS DE PÃO MAIS NÃO ACHO.

NO CAMINHO ELS SIPEDEV ELE VIU UM PASSARINHO BRANCO E SEGUIRO O PASSARINHO ENCONTRABO UMA CASA DO DOCE ELES TAVA COM COME ELES COMEBARO E COME. A CASA ERA FEITA DE MADEIRA E HAVIA UMA JANELA ERA DE ACUGA. REPETES ABRIU A PORTA E A PARECEU A VELHA E DISSE CRIANÇA QUE TRUZE AQUI MAI FACA COMPANIA. AS CRIANÇA ENTRARO NA CASA A VELHA ABRIU DUAS CAMAS E JOAO E MARIA PEGARO QUE TAVA NO CEU E A VELHA DICE:

— QUE BELO PETISCO

A VELHA LIGOU A MARIA REBEIRA UMA COZIDA PARA SEU IRMAO A VELHA PRENDEU O JOÃO EM UM CANTIVO COM GRADES NA PORTA E NA JANELA.

A VELHA DICE PRA MARIA QUE QUANDO JOÃO FICA GORDO VAI COME O MARIA COMEÇO CHORAR MAIS DINADA A DIATOU.

UMA MANHÃ A VELHA GRITAVA:

— JOÃO COLOCA O DEDO PARA FORA JOÃO TINHA GUARDADO UM OSINHO NO BOUSO E MOSTAVA PARA A VELHA ELA PESAVA QUE ERA O DEDO DELE.

COMO JOÃO NÃO ENGOBAVA A VELHA REZOU COME LLO

Texto 2 - Versão final da reescrita do conto *João e Maria*.

MESMO ASSIM:
MARIA PÔTE O CAUDERÃO PARA FEVER VAMO COZINHA.
PRIMERO:
VOU PRIMERO A SÁR PÃO - DISSE A VELHA E MANDOU MARIA OLHAR O
FORNO. MARIA NÃO CONSEGI ABRI O FORNO A BRUXA XINGOU ELA E FOI
ABRIA A MARIA A IDOROV PARA DENTRO DO FORNO MARIA SOUTOU O
JOÃO ELES VASCOILHOU A CASA DA VELHA ENTODU LUGA ACHARO BAUS
COM PEDRA PRECIHOSA JOÃO E MARIA COMESAVOU A ENCHER OS BRUSOS.
ELES FOSIRU DA CASA DA VELHA E CONSEGIRO VOLTAR PARA
CASA SE ATIRARO NO BRASO DO PAI ELE NÃO FICU NENHU
DIA FELIS AMADRASTA TINHA MORIDO. OS MENINO E PAI
VIVERO FELIS PARA SEMPRE.

A devolutiva realizada pelo professor por meio das perguntas interventivas na versão inicial do texto propiciaram mudanças na reescrita que interferiram diretamente no preenchimento de lacunas de sentido, fundamentais para garantia da progressão temática e para recuperação de algumas passagens fundamentais do texto de referência, que não foram contempladas na escrita da primeira versão elaborada pelos alunos.

Bronckart, ao retomar o trabalho de Grize (1999 e 1981 *apud* MARQUESI, 2013) para tratar das sequências explicativas, destaca a importância da formulação de questões da ordem do por que ou do como para explicitação da fase de problematização. Seriam, portanto, esses os melhores tipos de formulações para mediar a devolutiva escrita do professor por meio de perguntas justamente por sua característica problematizadora, que permite a reflexão pelos alunos dos aspectos que precisam ser melhorados no texto.

Vejamos a intervenção número um, a partir da qual os alunos tinham de explicar melhor por que a situação do lenhador e de sua família piorou. A solução encontrada foi afirmar que o lenhador não conseguia mais trazer alimento para casa, o que deixou subentendido que a família passava por problemas financeiros e que a sugestão da madrasta de abandonar as crianças na floresta seria uma forma de reduzir os gastos. Essa intervenção foi fundamental, porque o ato de levar as crianças à floresta é um dos pontos de partida para o desenvolvimento do conflito da história.

Na intervenção dois, o complemento verbal de “ouviu” ficou faltando na versão inicial. Apesar de estar colocado que a madrasta sugeriu abandonar as crianças na floresta, não fica claro que foi essa informação que as crianças ouviram. Na segunda versão da reescrita, os alunos esclarecem essa dúvida e inserem o pronome “ela” como sujeito da ação de levar à floresta, para deixar claro que não só a madrasta sugeriu a ação, como executou seu plano. Na primeira versão, o termo “madrasta” não desempenhava claramente a função de sujeito, já que poderia também estar funcionando como complemento do verbo “ouviu”.

Em seguida, a madrasta, para levar as crianças sem ninguém desconfiar até a floresta, prometeu algo a elas. A estratégia de enganação da madrasta só fica clara na segunda versão da reescrita, já que na primeira versão não sabemos que a promessa tem a ver com a ida à floresta. E esta é mais uma intervenção necessária, pois justifica a ida das crianças, mesmo depois de ter ouvido o plano que a madrasta havia elaborado.

Quando chegam à floresta, João, aparentemente já desconfiado do que planejava a madrasta, começou a jogar pedras no chão, mas, pelo texto inicial, ficamos sabendo apenas que ele planejava segui-las. Faltou dizer até onde a trilha os levou e como eles voltaram para a floresta, mesmo depois de João ter jogado as pedrinhas.

Essa lacuna foi muito bem explorada na versão dois do texto, a partir da inclusão não só do destino da trilha de pedras, como também da reação do pai e, posteriormente, do sentimento de fome, que tomou conta da família novamente e que fez a madrasta, mais uma vez, levar as crianças para a floresta. Além disso, não havia sido incluída, na versão inicial, a segunda tentativa de trilha na floresta, agora com as migalhas de pão, por isso os alunos acrescentam essa informação na segunda versão da reescrita e ainda justificam o fato dos personagens terem se perdido mesmo com a trilha, já que as migalhas sumiram.

Os personagens chegam então à casa da bruxa e lá são aprisionados. No conto original, a bruxa decide engordar João para fazer dele uma refeição, posteriormente. Essa informação ficou incompleta no texto inicial e as intervenções cinco e seis pedem justamente para que os alunos expliquem como a bruxa faria para transformá-lo em refeição e como comunicou isso à Maria.

Maria, então, decide fazer algo e, no primeiro texto, nos é dito que ela empurra a bruxa para o forno, no entanto, isso só foi possível, porque Maria a levou até lá antes, e é essa informação que os alunos incluíram na segunda versão do texto.

Ao final do texto, os personagens conseguem voltar para casa, mas a família deles já não era mais a mesma e foi essa informação que precisou ser incluída na segunda versão do texto, com o acréscimo do sentimento do pai em relação à chegada de seus filhos e à morte de sua esposa.

Essa análise nos fez perceber que as intervenções do professor, após a leitura do texto dos alunos, feitas em forma de perguntas, contribuíram significativamente para melhorar a qualidade do texto. Essa forma de devolutiva nos remete às colocações de Geraldí (2011) ao dizer que, para a avaliação dos textos, especialmente dos narrativos, o professor poderá utilizar como estratégia a fórmula do *lead* do texto jornalístico: quem fez o quê, com quem, como, onde, quando e por quê. Certamente, as perguntas feitas pelo professor às margens do texto propiciaram nos alunos reflexões no momento da revisão, o que provocou mudanças substanciais na segunda versão.

Isso nos leva acreditar que a escrita, utilizada estrategicamente pelo professor como devolutiva da produção textual do aluno, é um recurso reflexivo, uma forma de interação construtiva (PASSARELLI, 2012a) que favorece a aprendizagem. Quando utilizada como instrumento de avaliação permite ao aluno tomar consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa ajustar.

A avaliação do texto dos alunos feita por meio da leitura e da análise já é “a própria preparação das aulas de ‘prática de análise linguística’” (GERALDI, 2011, p. 68). Recorrendo a esses procedimentos o professor seleciona os aspectos gramaticais e ortográficos que os estudantes demonstraram ter problemas, para oferecer situações de aprendizagem paralelas ao processo da produção textual. “É essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A avaliação não pode ser vista como o momento final de um processo, ao contrário, ela precisa ser uma atividade praticada a serviço do conhecimento, atenta a sua função formativa para que se repercutam benefícios aos estudantes (FERNANDES, 2013). E isso só ocorre quando o professor, ao obter informações com base nos resultados, desenvolve o seu saber fazer docente em relação aos conhecimentos verificados que os alunos já detêm e os que ainda precisam aperfeiçoar. Isto é, avaliação como um caminho que diagnostica, que possibilita entender o que acontece e por que acontece, para se planejar a melhor intervenção: revisão de

rota, ajuste de foco, definir o que mudar e o que manter. Assegurando, de fato, uma aprendizagem que propicie a inclusão e participação cultural e científica dos alunos (MÉNDEZ, 2002 *apud* PASSARELLI, 2018).

A avaliação, entendida assim, é um recurso metodológico que auxilia o professor na organização do trabalho de reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, sendo vista como prática educativa que possibilita a reflexão sobre o processo educacional (PASSARELLI, 2012a).

Conclusão

Pudemos ver que avaliar uma produção escrita não é tarefa fácil. Assim como escrever também não o é. Não se resume à organização coerente de palavras no papel. É um processo complexo de atribuição de sentidos que, alicerçado por uma perspectiva de linguagem sociointeracionista, representa uma atividade de linguagem ou “uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.73).

Mas é possível entender a escrita como um instrumento que possibilita a interlocução entre professor e aluno. Ao realizar intervenções por escrito no processo de correção do texto do aluno, o docente pode contribuir para que o estudante utilize a escrita como recurso reflexivo para melhorar seu texto. Esse modo de mediar é pertinente principalmente porque, dependendo da maneira como a correção acontece, o aluno tem a chance de refletir ou não sobre seus escritos. A correção, quando feita de maneira higienista, ou seja, apenas corrigindo erros na superfície do texto (riscando o texto do aluno), não promove nenhuma reflexão. Pelo contrário, faz com que os aprendizes desenvolvam verdadeira aversão pela escrita e se sintam retraídos no momento da produção.

Referências

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n.23, p. 630-662, set/dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3690/3113>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003/2006 [1979].

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução e adaptação HOFFNAGEL, J. C. São Paulo: Cortez, 2011.

BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. Cadernos Cenpec-Nova série. São Paulo: [S.l.], v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 05 set. 2019.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Decândio, F. e Machado, A. R. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro), p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 21, núm. 78. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, jan.-mar. 2013, p. 9-32. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538144002>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GERALDI, W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (Orgs.). *Cognitive process in writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980, p.3 – 30.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. *et al.* *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

MARQUESI, S. C. Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o Ensino em Ambientes Virtuais. In: *Revista Linha D'Água*, v. 26, nº 2, 2013.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019, p. 75-86.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012a.

PASSARELLI, L.G. A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu. In: REVEDUC-Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 245-262, jan./abr. 2018. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PASSARELLI, L. G. Ensino de produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares. São Paulo: Blucher, 2012b, p. 89-106.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671/3111>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

TORRANCE, M. Understanding Planning in Text Production. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Orgs.). *Handbook of Writing Research* (2ª ed.). New York: Guildford Press, 2016, p. 72 – 87.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1ª ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. A. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

THE RETURN AS A SIGNIFICANT INSTRUMENT OF REFLECTION IN THE TEACHING PROCESS OF WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION

ABSTRACT

This article aims to discuss the teacher's written feedback as a reflective resource in the teaching of textual production from the qualitative analysis of interventions made in a text produced by students of the 2nd year of elementary school. The work is based on the studies of Bakhtin (2003), Bazerman (2011), Dolz, Gagnon, Decândio (2010), Passarelli (2012 and 2019), Alves and Cabral (2015), Volóchinov (2017), and Black *et al.* (2018). The result of the analysis points out that when the teacher returns to students a formative feedback, they reflect about the teacher's observations, managing to make substantial improvements in their text and thus carry out an effectively successful review, improving their writing skills.

Keywords: Reflective writing. Feedback. Intervention. Text production.