

O BILHETE ORIENTADOR: UM GÊNERO DISCURSIVO EM FAVOR DA AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA AULA DE LÍNGUAS.

Andréa Burgos de Azevedo Mangabeira*
Everton Vargas da Costa**
Luciene Juliano Simões***

RESUMO: *Este trabalho tem como objetivo discutir o papel do bilhete orientador da reescrita em atividades pedagógicas escritas realizadas na sala de aula de línguas. Analisam-se aqui duas experiências envolvendo reescrita, que, apesar de estarem inseridas em contextos de ensino diferentes, apontam em uma mesma direção, já que tomam a atividade pedagógica escrita como um processo de interlocução que se estabelece entre professor e aluno. Discute-se ainda a interlocução que deve existir entre o enunciado e critérios de avaliação da tarefa pedagógica, e o bilhete orientador da reescrita, uma vez que esse último, por conta de seu caráter pedagógico e avaliativo, precisa também enunciar com clareza uma nova tarefa pedagógica para o aluno: a reescrita do seu texto.*

PALAVRAS-CHAVE: *gênero discursivo – reescrita – avaliação*

ABSTRACT: *This paper aims to discuss the role of rewriting guiding notes in written pedagogical activities performed in language classrooms. Two experiences involving rewriting are here analyzed. Although they are inserted in different teaching contexts, they point out in the same direction, since they take the written pedagogical activity as an interlocution process that is established between teacher and student. It is also discussed the interlocution that must exist between the pedagogical task utterance and evaluation criteria, and the rewriting guiding note, once the least, due to its pedagogical and evaluative character, also needs to instruct clearly a new pedagogical task to the student: the text rewriting.*

KEYWORDS: *speech genre – rewriting – evaluation*

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma reflexão acerca de duas experiências envolvendo a reescrita de textos em aulas de línguas vivenciadas por um dos autores do trabalho como

* Mestranda no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Juliano Simões – mangabeira.andrea@gmail.com

** Mestrando no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Margarete Schlatter – evcjapa@gmail.com

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Luciene.simo3@gmail.com

professora, em momentos distintos de seu percurso acadêmico como pesquisadora. Pela análise comparativa dessas experiências, o trabalho tem o objetivo de discutir o papel do bilhete orientador da reescrita no estabelecimento de uma relação de interlocução entre professor e alunos, mediada por atividades pedagógicas escritas, realizadas na sala de aula; bem como a relação de interlocução que deve existir entre o enunciado e critérios de avaliação da tarefa pedagógica, e o bilhete orientador da reescrita, situando-o como um gênero discursivo no processo da reescrita.

A motivação para essa reflexão surgiu de um novo olhar sobre o trabalho de conclusão de curso “A (re) escrita do gênero dissertação por alunos de EJA” (MANGABEIRA, 2009). Nesse trabalho, foram analisados textos de alunos de EJA produzidos em uma oficina de leitura e produção de textos planejada e ministrada pela autora do TCC, em uma escola da rede estadual de São Paulo. Nessa oficina, o ensino de escrita foi mediado pela reescrita orientada por bilhetes, como descreveremos adiante. A pesquisa cujos resultados são discutidos neste artigo constituiu-se, inicialmente, da análise dos textos reescritos pelos alunos e dos bilhetes da professora durante a oficina realizada. A análise evidencia o papel fundamental que os bilhetes orientadores exercem na interlocução entre professores e alunos nas práticas de aprendizagem da escrita, revelando-se peça fundamental para a produtividade das atividades de reescrita num contexto de aprendizagem escolar do português. Além dessa análise inicial, um novo olhar sobre os dados surgiu em uma experiência posterior com a reescrita orientada por bilhetes no ensino de leitura e produção de textos, em um curso de português como língua adicional¹, na qual se percebeu a necessidade de uma reflexão mais sistemática acerca da reescrita orientada por bilhetes, principalmente na produção dos bilhetes orientadores por parte do professor, para que a reescrita funcione como uma maneira válida e confiável (GOMES, 2009) de se avaliar textos na aula de língua, tanto materna quanto adicional, sem, no entanto, abstraí-los das situações de interlocução que envolvem suas produções. A nosso ver, os dados obtidos a partir das duas experiências docentes demonstram não apenas a relevância do bilhete orientador, mas a necessidade de que este estabeleça uma interlocução com o enunciado da tarefa pedagógica² que originou os textos iniciais dos alunos, bem como com os critérios utilizados para avaliá-los.

Assim, ainda que as duas experiências estejam inseridas em contextos distintos de ensino e aprendizagem de línguas (materna e adicional), consideramos a comparação

¹ A experiência aconteceu em um curso de Leitura e Produção de Textos, ministrado no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2011. O objetivo principal do curso é desenvolver a leitura e a escrita de diferentes gêneros discursivos. Complementarmente, os alunos devem selecionar informações do texto, fazendo inferências para compreender o seu sentido global, perceber que maneira de ler e escrever muda de acordo com o interlocutor e com o propósito do texto produzido.

² Para uma discussão mais profunda acerca da diferença entre tarefas e atividades pedagógicas, ver Bulla, Gargiulo, Schlatter (2009); Coughlan e Duff (1994).

válida e produtiva, uma vez que ambas partem de uma visão processual e dialógica (BAKHTIN, 2000; 2010) da escrita, por meio da qual uma situação de interlocução é estabelecida entre um autor e um leitor situados em uma determinada situação discursiva, e constituem práticas avaliativas coerentes e significativas.

Partindo então dessa visão de escrita – e com vistas a proceder à análise das duas experiências – na próxima sessão deste trabalho, discutimos a reescrita orientada por bilhetes, dando especial destaque ao papel que desempenha no ensino de leitura e produção de textos, e à maneira como avalia textos produzidos por alunos na sala de aula.

A REESCRITA ORIENTADA POR BILHETES

A reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde.

Para isso, no entanto, é necessário que a concepção de linguagem, e consequentemente de escrita, subjacente à tarefa, seja uma concepção dialógica, que assuma que todo texto, seja ele oral ou escrito, é um enunciado, e como tal se insere em um determinado gênero discursivo: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2000, p.279).

Dessa forma, o professor passa a mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno, se posicionando como um leitor interessado, questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução proposta na tarefa. Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. O bilhete orientador, além disso, dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final.

Na experiência docente inicial, relatada em Mangabeira (2009), a definição de reescrita que orientava o trabalho tinha os seguintes pressupostos:

(...) o processo de reescrita permite que se estabeleça entre o professor e o aluno uma relação que vai muito além da mera avaliação, vai além de uma correção indicativa que considera apenas os aspectos metalinguísticos do

texto, se trata de uma correção interativa, na qual o professor se posiciona como leitor interessado, e volta seu interesse principalmente para o que o aluno quer dizer, comunicar, ao invés de atentar somente para a correção das formas metalinguísticas que utiliza para esta tarefa. O processo de reescrita permite ainda que o aluno reflita sobre a sua produção, ajustando o que se tem a dizer ao objetivo comunicativo que deseja alcançar, ao gênero que deseja utilizar (...). (MANGABEIRA, 2009, p.26)

e ainda:

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros (...). (NASCIMENTO, 2009, p.77)

Desse modo, nosso pressuposto é o de que a reescrita orientada por bilhetes de fato inaugura esse espaço de interlocução entre professor e aluno, e permite que se priorize o que o aluno tem a dizer, anterior à maneira como diz. Como dito anteriormente, no entanto, para isso, a tarefa e a avaliação da atividade que essa tarefa desencadeia não precisam ser deixadas de lado, mas podem fazer parte do processo por meio do qual o texto é escrito e reescrito, contribuindo para a aprendizagem do aluno, uma vez que, desde que exista uma coerência entre o que é proposto pela tarefa, e o que é posteriormente avaliado pelo professor, a avaliação pode ser muito produtiva para esse aluno por proporcionar oportunidades de se engajar num processo que diz respeito, sobretudo, aos fazeres do aluno.

Assim, um bilhete orientador que apenas privilegie a interlocução entre o professor, leitor interessado, e o aluno, não garante que este se aproprie plenamente da posição de autor do texto em questão, uma vez que, para isso, ele precisa produzir um texto que se constitua como um enunciado que responda ao enunciado da tarefa, que, por sua vez, deve ser claro e completo o suficiente para que o aluno se aproprie da situação discursiva proposta, podendo refletir a respeito de três aspectos fundamentais a qualquer situação discursiva: para quem e por quem o texto é escrito, com que objetivos discursivos/comunicativos, e, por último, por meio de que escolhas linguísticas. Portanto, tendo em vista o enunciado da tarefa e o texto do aluno produzido em resposta a esse enunciado, o professor deve redigir um bilhete que faça uma leitura crítica e situada desse texto, atentando para a produção desse bilhete como um enunciado que se insere na cadeia de enunciados (BAKHTIN, 2000; 2010) em que está o texto de seu aluno e o enunciado da tarefa a que esse texto responde.

Essa relação, que se cria entre tarefa pedagógica, texto do aluno e bilhete orientador, é o foco da próxima seção em que discutimos o espaço da tarefa e da interlocução professor-aluno no bilhete orientador da reescrita, bem como sua relação com a avaliação dos textos que respondem a esse bilhete enquanto enunciados.

TAREFA PEDAGÓGICA, CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E O BILHETE ORIENTADOR DA REESCRITA

Nas duas experiências com reescrita na sala de aula de línguas que serão analisadas aqui, a primeira versão dos textos produzidos pelos alunos respondia a enunciados de uma tarefa pedagógica, sendo, em seguida, lidos e corrigidos/avaliados pelo professor, por meio de bilhetes orientadores. Assim, o professor lia os textos dos alunos, redigia o bilhete, e solicitava que os alunos reescrevessem esses textos, a partir das observações presentes no bilhete.

Tendo em vista então a dinâmica descrita acima, as duas versões dos textos dos alunos, de certa maneira, respondem a enunciados de tarefas: a primeira ao enunciado principal da tarefa (oral ou escrito), e a segunda ao bilhete orientador, que, além de sugerir mudanças nos textos, tem o papel de enunciar a nova tarefa de reescrever o texto. Assim, a avaliação passa a ter uma dimensão mais social dentro do processo de ensino e aprendizagem, já que o professor se constitui em uma espécie de parceiro mais experiente que pode sinalizar direcionamentos. Também desloca da avaliação uma função classificatória e conclusiva, dando a ela uma dimensão processual e diagnóstica.

Entende-se aqui que as tarefas pedagógicas de produção escrita de textos em uma sala de aula de línguas estão sempre envolvidas em um contexto avaliativo, tendo em vista que, uma vez cumpridas pelos alunos, serão lidas e avaliadas pelo professor. Dessa forma, ainda que a tarefa esteja embasada em uma concepção dialógica da linguagem, que tenha como objetivo fazer com que o aluno faça uma produção de texto situada em uma situação de interlocução bem clara e delimitada em seu enunciado, outra situação de interlocução está em jogo: a interlocução entre o aluno que cumpre uma tarefa pedagógica na sala de aula em questão, e o professor que posteriormente avaliará a produção desse aluno.

Gomes (2009), referindo-se ao exame Celpe-Bras³ e às tarefas inseridas em contextos de avaliação, afirma o seguinte:

Por estabelecer uma situação comunicativa, os componentes das tarefas do exame se assemelham aos de uma situação comunicativa real, tais como situação de comunicação, interlocutores assumindo papéis específicos, propósitos e conteúdo informacional. Entretanto, como especificidade das tarefas de avaliação, temos o fato de a situação estabelecida ser uma simulação. Dessa forma, o candidato está inserido em dois contextos comunicativos ao mesmo tempo. O primeiro, e real, é o fato de estar sendo avaliado respondendo a questões de um exame de cujo resultado depende sua certificação de proficiente em Língua Portuguesa. Nesse contexto, o papel assumido é o de candidato a ser avaliado, e a sua interlocução é um corretor que dará uma nota ao seu desempenho, o propósito comunicativo é o de convencer a banca examinadora de que ele está apto a receber o certificado de proficiência. O segundo, e hipotético, é estabelecido pelo enunciado da

³ Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros.

tarifa, no qual o candidato deve se inserir, imaginando como seria adequado usar a língua levando em conta o novo papel a ser assumido por ele e pelo corretor, o propósito comunicativo a ser alcançado e o conteúdo informacional que deve estar presente na materialização do discurso.

O desempenho do candidato, então, é avaliado pela capacidade de reconhecer um gênero e produzir em um gênero (...). (p. 25)

Assim, o aluno, para obter um bom desempenho em uma tarefa de produção de textos baseada em gêneros, precisa reconhecer o gênero solicitado pela tarefa e produzir esse gênero, mas precisa também se posicionar como um aluno inserido num contexto de ensino em que precisa cumprir os aspectos solicitados pela tarefa para obter uma boa avaliação por parte do professor.

O professor, por sua vez, deve oferecer a seu aluno tarefas cujos enunciados sejam claros e precisos em relação aos aspectos que devem ser atendidos pelos alunos, e ainda, em sua leitura avaliativa, deve posicionar-se como um interlocutor que avalia o texto do aluno de uma maneira que seja coerente em relação ao que foi solicitado pelo enunciado da tarefa, e que se posicione ainda como o interlocutor hipotético que a tarefa solicita que o aluno considere, tornando-se interlocutor do aluno nas duas situações comunicativas que estão em jogo na produção do texto em questão.

Tendo em vista que o bilhete orientador se constitui como o gênero discursivo por meio do qual o professor proporciona ao aluno um retorno em relação à sua produção, as observações feitas no bilhete precisam estar fundamentadas em critérios de avaliação condizentes com o enunciado da tarefa:

Quanto mais explícitos estiverem os critérios para a elaboração de tarefas, mais possibilidade há de se fazer inferências válidas nas interpretações dos resultados das tarefas. [...] É fundamental, então, que os critérios de correção presentes na grade de avaliação sejam coerentes com a concepção teórica que embasa a elaboração das tarefas de um exame. É claro que toda a avaliação envolve um julgamento subjetivo e está sujeito a discordâncias. Por isso, é fundamental que se estabeleçam claramente os critérios de avaliação, baseados no construto do instrumento de avaliação, para que as divergências de julgamento sejam minimizadas. (GOMES, *ibid*, p. 16-34)

Dessa forma, é possível que a interlocução entre aluno e professor seja mantida pelo bilhete, uma vez que se tornam claros e explícitos para o aluno os critérios pelos quais sua produção está sendo avaliada, tornando mais fácil o entendimento do conteúdo do bilhete. Pode-se entender o bilhete como um instrumento válido e confiável de devolução do texto, uma vez que ele é produzido em coerência com a tarefa, e conseqüentemente com sua concepção teórica: uma visão dialógica de linguagem subjacente a uma tarefa baseada em gêneros discursivos. Essa contextualização enunciativa do bilhete orientador, portanto, reitera ao aluno que a avaliação parte de uma posição teórica (explicitada pelo enunciado da tarefa) e não está baseada em critérios tão somente subjetivos. Em nossa visão, então, o bilhete orientador deve

pertencer a uma cadeia enunciativa; nela, estão numa relação de responsividade mútua o enunciado de uma tarefa baseada em gêneros do discurso, o texto inicial do aluno, o conjunto de critérios de avaliação do texto, o(s) bilhete(s) orientador(es) e a(s) reescrita(s).

Qualquer avaliação válida deve permitir ao avaliador fazer inferências sobre o desempenho dos alunos, fornecendo informações relevantes para o futuro das práticas de sala de aula e de futuras avaliações (SCHLATTER ET AL, 2005). Uma avaliação coerente é aquela que é baseada em critérios claros e em construtos teóricos. Assim, o bilhete orientador pode ser entendido como um vetor de validade, a partir do momento em que retoma os critérios da tarefa, e anuncia a oportunidade de repensar o processo.

Dessa forma, o bilhete orientador ganha também em termos de confiabilidade⁴, ou seja, o caráter da avaliação uniforme, em igualdade de condições para todos. O bilhete orientador como instrumento de resposta ao texto do aluno e novo enunciado, baseado nos critérios da tarefa, valida o processo e os critérios de produção do texto, e garante a todos novas oportunidades de repensar seu próprio texto, além de estar alinhado com os objetivos do curso, os quais subjazem aos critérios e às propostas da tarefa, dando um caráter confiável ao processo de reescrita.

No entanto, o papel do bilhete orientador da reescrita vai além de apenas avaliar a primeira versão do texto do aluno, o que o aproximaria de uma correção indicativa, e não inauguraria uma interlocução professor-aluno, assim como não estimularia o aluno a proceder na tarefa da reescrita do seu texto. O bilhete precisa também orientar o aluno a respeito de como incorporar as sugestões feitas pelo professor no encadeamento de ideias da primeira versão do seu texto. A segunda versão do texto do aluno precisa ser uma reescrita da primeira, se o aluno não compreende claramente as orientações do bilhete; ou seja, se a interlocução aluno-professor não acontece por meio do bilhete orientador e da atividade do aluno que o antecede e precede, a tarefa de reescrever o texto pode não ser totalmente cumprida, uma vez que mal compreendida. Para Mesko e Penteadó (2006), o aluno, como autor, pode lançar mão de três movimentos para realizar mudanças em seu texto, no processo de reescrita:

1. emprego pelo autor de estratégias textuais para incorporar na reescrita do texto enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que, ao mesmo tempo, reconstróem a progressão textual da nova versão do relato;
2. quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;
3. desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor (...).

(p.72)

⁴ Para uma discussão profunda sobre validade e confiabilidade no processo de avaliação ver Schlatter et al, 2005, Hughes 1989 e Chapele, 1999.

Para uma reescrita que atenda de maneira eficaz aos propósitos avaliativos e pedagógicos da tarefa, espera-se que o aluno proceda como descrito no primeiro movimento, ou seja, incorpore as indagações de seu leitor, reconstruindo a progressão textual. Isso porque, dessa maneira, ele estará atendendo à situação de interlocução hipotética proposta no enunciado da tarefa, e questionada pelo leitor de seu texto – o professor – que assume o papel do interlocutor hipotético também determinado pela situação de interlocução posta na tarefa. Além disso, ao alcançar um desempenho satisfatório na reescrita de seu texto, após ler o bilhete orientador, o aluno demonstra que a interlocução indireta estabelecida entre ele e o professor, por meio do bilhete orientador e das atividades escritas, foi estabelecida com sucesso.

No entanto, como já apontado aqui, a avaliação da primeira versão do texto do aluno não é a única função discursiva e comunicativa do bilhete orientador, que precisa, ainda, garantir que o aluno obtenha sucesso na reescrita de seu texto, ou seja, que consiga transpor para o seu texto as sugestões presentes no bilhete, sem, no entanto, quebrar o encadeamento das ideias no texto, e sem escrever um novo texto, completamente diferente do primeiro. A interlocução entre o bilhete e o texto reescrito, entre professor e aluno, precisa ser estabelecida de maneira indireta e implícita, pelo cumprimento da tarefa.

Para isso, o bilhete precisa ser claro e bem elaborado para que funcione como um enunciado de tarefa eficiente, e garanta que o aluno incorpore as observações nele presentes da maneira esperada, ou seja, seguindo o primeiro movimento descrito. Se o bilhete não é específico em relação a como o aluno deve incorporar as observações, nenhum dos três movimentos apontados por Mesko e Penteado (2006) pode ser considerado inadequado pelo professor ao avaliar a segunda versão do texto que corresponde à atividade de reescrita.

Com isso, reafirmamos que, em uma tarefa pedagógica de produção de texto baseada em gêneros do discurso, o enunciado da tarefa precisa colocar com clareza a situação de interlocução hipotética na qual o aluno deve se inserir como autor, explicitando os propósitos do texto, para quem ele é escrito, por quem e onde, possibilitando que o aluno tome decisões esclarecidas a respeito de como deve escrevê-lo. Tudo isso, no entanto, garante apenas um bom ponto de partida para o aluno que, a partir daí, escreverá a primeira versão de seu texto. Diante dessa versão, o professor deve redigir um bilhete, cujas observações avaliativas sejam coerentes com aquilo que foi solicitado no enunciado da tarefa, e a única maneira de alcançar esse fim é se posicionando como o interlocutor hipotético pra quem o aluno deveria escrever, de acordo com o enunciado. Feito isso, o bilhete precisa ainda enunciar uma nova tarefa, explicitando para o aluno como deve proceder na reescrita de seu texto. Por último, uma vez cumprida a tarefa da reescrita, os critérios de avaliação utilizados pelo professor para avaliar a segunda versão do texto do aluno precisam estar coerentes com o que foi solicitado no bilhete orientador.

Dito isso, na próxima sessão, analisamos dois bilhetes correspondentes às experiências com reescrita já mencionadas anteriormente, e descritas a seguir, com o objetivo de ilustrar o que foi discutido até aqui, e apontar novos rumos e

questionamentos, em relação a esse gênero do discurso emergente na sala de aula: o bilhete orientador da reescrita.

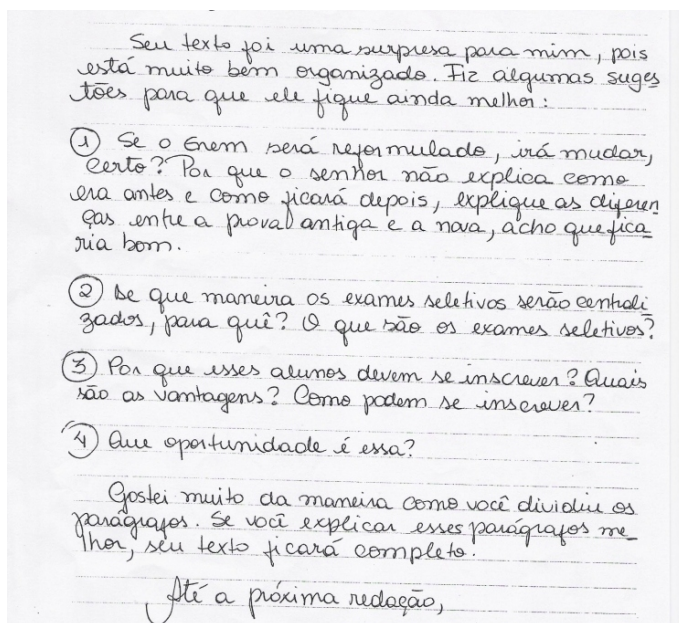
EXPERIÊNCIAS COM A REESCRITA NA SALA DE AULA

A primeira experiência aqui relatada aconteceu em 2009, em uma oficina de leitura e produção de texto realizada em uma escola estadual de São Paulo, voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

Nessa ocasião, o objetivo central do projeto do professor era estabelecer uma interlocução com os alunos, por meio dos bilhetes orientadores, proporcionando uma priorização do que os alunos tinham a dizer, em detrimento de como o faziam. Com relação a esse pressuposto, hoje, acreditamos que, além do dizer do aluno também o como dizer estará em jogo nos bilhetes, uma vez que forma e conteúdo em um texto não estão dissociados, sendo necessário que o professor trabalhe o que aluno diz, e como ele diz, conjuntamente, para que o texto, como um todo, atenda aos propósitos discursivos inerentes ao seu gênero de maneira plena.

Além disso, nesse caso, os enunciados das tarefas foram feitos oralmente em sala de aula, ainda que fosse sempre enfatizado pelo professor que os alunos refletissem a respeito de para quê, para quem, por quem, e como estavam escrevendo seus textos. Os critérios de avaliação, no entanto, não foram bem delimitados e explicitados pelo professor para os alunos, o que pode ser relacionado ao caráter um pouco vago dos bilhetes, no que concerne às observações em relação à primeira versão dos textos. Por fim, a tarefa de reescrever os textos fica restrita ao contrato feito por alunos e professores na sala de aula, mas o bilhete não faz menção alguma a essa tarefa, não deixando claro para o aluno como essa tarefa deve ser cumprida, o que se espera que seja feito. Dessa forma, avaliar o texto final do aluno pode ser problemático no que se refere à validade e à confiabilidade da avaliação, uma vez que, sem um enunciado claro para a tarefa, fica difícil determinar o que o aluno necessitaria ter feito para obter um bom desempenho.

O bilhete orientador abaixo foi selecionado para exemplificar a experiência descrita acima:



No bilhete acima, é possível perceber que o professor se posiciona como leitor interessado no texto de seu aluno, questionando o que ele tem a dizer em primeiro lugar, e não a maneira como diz. Dessa maneira, é possível afirmar que o professor empreende um esforço no sentido de estabelecer uma interlocução com seu aluno, principalmente pela modalização da linguagem utilizada no bilhete, respeitando o espaço de autor que o aluno deve ocupar, e posicionando-se como um leitor que sugere mudanças, faz perguntas para esclarecer alguns pontos que não ficaram claros na leitura do texto, mas não impõe alterações, como seria feito em uma correção indicativa.

Assim, o bilhete é muito bem sucedido em exercer o papel de problematizador da primeira versão do texto do aluno. No entanto, em relação à ação de enunciar a tarefa da reescrita o bilhete é bastante vago, sem instruções claras de como isso deve ser feito pelo aluno. Além disso, não especifica que passos o aluno deve seguir para alcançar um bom desempenho na tarefa, como pode ser visto no seguinte trecho: “Gostei muito da maneira como você dividiu os parágrafos. Se você explicar esses parágrafos melhor, seu texto ficará completo.”. É possível questionar uma série de aspectos que o bilhete deixa em aberto, como: por que a maneira como os parágrafos foram divididos é positiva? O que pode ser feito para que esses parágrafos sejam mais bem explicados? O que faz desse texto um texto “completo”? Ainda que tais comentários guardem em si um propósito claro de oportunizar novos olhares ao texto, eles não explicitam nenhum critério com o qual o aluno possa se orientar para a realização da tarefa, prejudicando a validade da avaliação, conforme discutido acima.

Por último, a tarefa de reescrever o texto, bem como a maneira como os requisitos que devem ser atendidos para que essa tarefa seja plenamente cumprida não são mencionados no bilhete, isso deve ser inferido pelo aluno.

Depois de ter tido essa primeira experiência com a reescrita, e de ter formado uma opinião parcialmente negativa em relação à maneira como se procedeu como professor na redação dos bilhetes, repensaram-se algumas questões como pode ser visto na experiência que será descrita agora, realizada um ano e meio depois, em um contexto de ensino bastante diferente, com os mesmos propósitos pedagógicos, no entanto.

A experiência aconteceu em um curso livre de português como língua adicional, em uma turma de Leitura e Produção de Textos. Na ocasião, o enunciado da tarefa que desencadeou a primeira versão dos textos dos alunos foi redigido por escrito, para que, a partir dele, os critérios de avaliação da tarefa pudessem ser negociados em sala de aula, com os alunos, antes de eles realizarem a redação de seu texto. Assim, ao contrário da experiência anterior, é possível analisar o enunciado da tarefa, uma vez que esse foi registrado por escrito, facilitando ainda a negociação de critérios de avaliação da tarefa entre alunos e professor, garantido mais validade e confiabilidade na avaliação.

Como será mostrado a seguir, o bilhete proporcionou a interlocução professor-aluno, mas, além disso, se mostrou mais direto e específico, em relação às instruções dadas ao aluno em relação à tarefa da reescrita. Deixando claro que, a nosso ver, o bilhete exemplificado aqui apresenta alguns avanços em relação ao que foi discutido neste trabalho se comparado à primeira experiência discutida, mas acreditamos que em outros aspectos ainda há outras melhoras a serem feitas. Apresentamos abaixo, então, o enunciado da tarefa, os critérios de avaliação e um dos bilhetes orientadores redigidos na ocasião em questão:

Enunciado da Tarefa: *“Você quer divulgar turisticamente o seu país. Produza um anúncio de um lugar de sua preferência, considerando as seguintes informações: local, público-alvo e justificativa, custos, acesso, hospedagem, benefícios, e vantagens oferecidas.”*⁵

Critérios de avaliação:

Gênero: Artigo de Turismo

Propósito: divulgar o local/ atrair turistas; informar sobre os pontos positivos do lugar; descrever o local: público-alvo e justificativa, custos, acesso, hospedagem, benefícios.

Interlocutor: depende da seleção do público-alvo

Como: depende do interlocutor, que depende da seleção do público-alvo.

Bilhete:

⁵ Esse enunciado foi retirado da apostila destinada ao curso de Leitura e Produção de Texto 1, produzido no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, pelas professoras Lúcia Rottava, Juliana Schoffen e Margarete Schlatter, com a colaboração de Gabriela da Silva Bulla e Simone Carvalho.

Seu texto cumpre parcialmente os critérios que estabelecemos na aula: ele divulga o local, acentuando os pontos positivos, e você faz uma excelente descrição das atrações turísticas do lugar. Além disso, descreve bem as opções de hospedagem.

No entanto, seu texto não seleciona um interlocutor específico, você não diz quem é o público-alvo do lugar, nem justifica porque essas pessoas gostariam desse lugar. Além disso, não dá uma previsão dos custos, ou de como essa pessoa pode chegar ao lugar (acesso).

Reescreva seu texto, atentando para esses pontos.

O bilhete orientador acima dialoga diretamente tanto com o enunciado da tarefa, quanto com os critérios de avaliação negociados com os alunos em sala de aula. Isso garante uma maior clareza em relação às observações concernentes ao texto do aluno, apontando com detalhes os pontos positivos e os pontos que necessitam melhora para que a tarefa seja totalmente cumprida. Além disso, o professor também se posiciona como um leitor interessado no texto de seu aluno, mas faz isso sem deixar a tarefa e os critérios de avaliação da mesma de lado. Sendo assim, o professor prioriza o que o aluno tem a dizer em detrimento da maneira como o diz, mas faz isso considerando a situação de interlocução proposta na tarefa e de acordo com os objetivos do curso Leitura e Produção Textual do PPE.

No entanto, como dito antes, algumas críticas podem ser feitas a esse bilhete que, assim como o anterior, não é bem específico em relação às instruções para a reescrita do texto. O bilhete aponta para o aluno o que deve ser reescrito, mas não a maneira como isso deve ser feito, considerando os três possíveis movimentos discutidos na sessão anterior.

Ainda que os textos dos alunos não tenham sido o foco deste trabalho, acreditamos ser relevante considerar que, nas duas experiências aqui analisadas, foi possível encontrar exemplares do primeiro e do segundo movimento entre as segundas versões dos textos. Assim, é possível afirmar que a interlocução entre aluno e professor se estabeleceu com sucesso, já que nenhum dos alunos ignorou as orientações dos bilhetes, no entanto, em alguns casos, não reconstruíram a progressão textual, no intuito de incorporar as alterações no texto anterior. Dessa forma, a interlocução professor-aluno, nesses casos, ainda que tenha acontecido, constituiu-se de maneira direta e não por meio da situação de interlocução hipotética proposta pela tarefa. Acreditamos que isso poderia ter sido trabalhado melhor, se o bilhete orientador tivesse alcançado o efeito esperado, enquanto instrumento de avaliação, interlocução e enunciado de tarefa pedagógica.

O BILHETE ORIENTADOR COMO UM GÊNERO DISCURSIVO EMERGENTE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUAS.

Uma vez discutidas as funções do bilhete orientador, e o papel fundamental que desempenha na reescrita de textos na sala de aula, nesta sessão, propomos como uma das considerações finais deste trabalho, um olhar sobre o bilhete orientador como um gênero discursivo em si, que nasce de uma situação de interlocução bastante específica, tendo, portanto, funções comunicativas e discursivas muito bem definidas.

Rojo (1999) afirma que a escola é um ambiente em que são produzidos gêneros discursivos primários e secundários, já que, na medida em que produz diálogos, instruções e outras situações face a face, de comunicação imediata, se caracteriza como um ambiente discursivo produtor de gêneros primários, mas, por outro lado, as relações que se estabelecem nessa esfera, muitas vezes, medeiam ou são mediadas pela escrita, produzindo assim gêneros secundários. O bilhete orientador da reescrita é um gênero discursivo que emerge no ambiente escolar, tendo, portanto, funções e especificidades discursivas.

O bilhete orientador da reescrita não deve ser encarado como uma variação do gênero bilhete, ou até mesmo do enunciado de tarefas pedagógicas. Acreditamos que, ainda mais perigoso, seria considerá-lo um gênero híbrido, ou seja, um gênero com o conteúdo temático de um enunciado de tarefa pedagógica, tendo, entretanto, o estilo e a construção composicional de um bilhete, uma vez que Bakhtin (2010) afirma:

Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. (BAKHTIN, 2010, p. 268)

Nesse sentido, acreditamos que as contingências do espaço da sala de aula, e das tarefas e atividades pedagógicas que nela se desenvolvem desencadeiam o surgimento de um novo gênero discursivo, que emerge nesse contexto para atender às demandas comunicativas e discursivas da esfera social em questão.

Portanto, entende-se aqui que o bilhete, ao incorporar, no ambiente escolar, enunciados de tarefas e seus estilos, deixa de ser um bilhete ou um enunciado de tarefa pedagógica, emergindo como um novo gênero: o bilhete orientador da reescrita, concebido como um gênero escolar do discurso:

Caracterizada a situação de produção escolar dos discursos, cabe, portanto, falar em “gêneros escolares” do discurso, assim como se fala de gêneros “familiares”, “íntimos”, “jornalísticos”, “acadêmicos” ou “científicos”, “políticos” e muitos outros. (ROJO, 1999, p.5)

Essa visão destaca a importância de abordar-se o bilhete orientador da reescrita como um gênero escolar do discurso em si, para que sua produção seja adequada às especificidades do gênero, e seu potencial discursivo seja plenamente alcançado, proporcionando melhores resultados para a reescrita orientada por bilhetes na sala de

aula de línguas. Além disso, o bilhete orientador dá ao processo de avaliação pedagógica maior validade e confiabilidade por incluir no processo de interlocução os critérios de avaliação de maneira explícita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *A Estética da Criação Verbal*, 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BULLA, G; GARGIULO, H; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lengua: el caso del Curso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*. Córdoba, 2009.
- CHAPELLE, C. A. Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 32-70.
- COUGHLAN, P. e DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA from an activity theory perspective. In J. LANTOLF e G. APPEL, (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. (pp. 173–194). Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- GOMES, M.. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, (2009).
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989/1994.
- MANGABEIRA, A. . *A (Re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MESKO, W. S. e PENTEADO A. E. de A. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita, in: I. SIGNORINI (org.), *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NASCIMENTO, C. Os Bilhetes Orientadores da Reescrita e a Aprendizagem do Gênero Relatório de Experiência. in: A.V. GONÇALVES e M. BAZARIM (org.), *Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2009.
- ROJO, R. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. Florianópolis: ABRALIN; UFSC, 2000.
- SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. do N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F. do; NAUJORKS, J. da C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.) *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.