

Reescrita textual no Ensino Médio: análise de livros didáticos de português

José Nailson Monteiro*

resumo Neste artigo, propusemo-nos investigar solicitações de reescrita textual em livros didáticos de português, verificando se abarcam os diversos níveis de uma produção escrita: discursivo, formal, linguístico, supratextual. Os livros didáticos analisados foram *Esferas das linguagens*, de Campos e Assumpção, e *Língua portuguesa: linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., aprovados pelo PNLD 2018 e destinados ao 2º ano do Ensino Médio. Leite e Pereira (2010), ao investigar propostas de reescrita em livros didáticos e propor algumas definições para os critérios utilizados (linguístico, discursivo e supratextual), juntamente com Suassuna (2011), ao teorizar sobre o papel de mediador que cabe ao professor no trabalho com a reescrita, nos serviram de aporte teórico. Como resultado da análise, pudemos notar o interesse das obras analisadas pela atividade de reescrita textual, priorizando a formação do aluno como autoavaliador e coavaliador dos textos de seus colegas. No entanto, há também ausência de critérios em 53,3% das solicitações e extenso uso de critérios formais em 66,5% dos casos observados. Isso evidencia que os autores dos livros didáticos analisados têm uma preferência significativa por critérios ligados ao nível formal e em grande número de suas solicitações não apresentam critérios a serem utilizados pelos alunos, o que dificulta a atividade de reescrita textual.

palavras-chave ensino médio; livro didático de português; produção escrita; reescrita textual.

abstract In this article our proposal is to investigate requests for textual rewriting in Portuguese textbooks, verifying if the different levels of a written production are covered: discursive, formal, linguistic, supratextual. The textbooks analyzed are *Esferas das linguagens*, by Campos and Assumpção, and *Língua portuguesa: linguagem e interação*, by Faraco, Moura and Maruxo Jr., approved by PNLD 2018 and used in the 2nd year of High School. Leite and Pereira (2010), when investigating proposals for rewriting in textbooks and proposing some definitions for the criteria used (linguistic, discursive and supratextual), together with Suassuna (2011), when theorizing about the role of mediator that belongs to the teacher in the work with the rewriting, served us as a theoretical contribution. As a result of the analysis it was possible to notice

Artigo elaborado com vistas à obtenção de crédito parcial na disciplina "Metodologia do ensino de língua portuguesa II", do curso de Letras Licenciatura em Português da UFPE, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lima, no segundo semestre de 2017.

the interest of the works analyzed on the activity of textual rewriting, prioritizing the student's formation as a self-evaluator and co-evaluator of the texts of his colleagues. However, there is also a lack of criteria in 53.3% of the requests and extensive use of formal criteria in 66.5% of the cases observed. This is evidence that the authors of the textbooks analyzed have a significant preference for criteria related to the formal level and in a large number of their requests do not present criteria to be used by the students, which hinders the activity of textual rewriting.

key-words high school; portuguese textbook; written production; textual rewriting.

1. introdução

Diante de problemas recorrentes relativos à prática da atividade de reescrita textual nas salas de aula, surgiu o interesse de investigar se e, como, acontecem as solicitações de reescrita textual nos livros didáticos de português (doravante LDPs). E, caso existentes, se essas solicitações dão conta dos diversos níveis de análise e avaliação das produções escritas dos alunos. Entendemos como fatores importantes a serem explorados na reescrita textual os níveis: discursivo, formal, linguístico, supratextual. Todos eles conjuntamente precisam ser avaliados no texto do aluno.

É necessário aqui, apontar a importância das concepções de língua e escrita adotadas tanto pelos(as) autores(as) dos LDPs quanto pelo(a) professor(a) de português, pois é a partir disso que se estrutura o ensino-aprendizagem de língua. Para nossa análise, trabalhamos com a concepção de língua em suas nuances dialógica e sociointeracional, aquela pautada em Bakhtin (2016[1929]) e esta, em Vygotsky (1991, 1987) e Marcuschi (2008). Este último autor defende que a língua ganha vida no seu funcionamento, que logicamente só acontece por meio da interação. Já a nossa definição de escrita é pautada na ideia de que ela é “espaço de interação/interlocução, em que o autor produz textos para interagir com seu(s) interlocutor(es), com vistas a alcançar algum objetivo” (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 4).

Sabemos que a interação se dá entre o *eu* e o *tu* do discurso. Para nossa análise, pensaremos o *eu* (aluno) como aquele que produz seu texto e o lança para a apreciação do *tu* (professor ou outro aluno), que, por sua vez, tece comentários acerca da produção do *eu*, e com ele constrói uma rede interlocutiva. Interessa-nos perceber se o *tu* é devidamente orientado pelos LDPs para avaliar o texto que lhe foi entregue e se o *eu*, com base nas observações recebidas e com o auxílio de critérios presentes nos LDPs, consegue revisar seu texto e reescrevê-lo de maneira a melhorá-lo em seus diversos níveis, não só no que se refere aos aspectos formais e à ortografia.

É importante salientar que concebemos a produção de texto escrito como a soma das etapas de esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita. Embasamo-nos, para tanto, em Toldo (2009), ao refletir sobre a importância de esboçar o texto; Suassuna (2011), ao tratar sobre a importância da avaliação e revisão, enfocando o papel do docente nessas etapas; e Leite e Pereira (2010), quando abordam a reescrita como essencial para a formação do escritor. O ideal é que a primeira versão de todo texto seja fruto de um planejamento – esboço. Esta primeira escrita precisa ser avaliada, seja pelo professor, seja pelo próprio autor do texto, que, então, o revisará para reescrevê-lo. É neste movimento que um texto é construído e o aluno precisa ser ensinado a perceber a importância de cada etapa.

Apesar da importância da reescrita textual, etapa primordial para que os alunos se desenvolvam como leitores/escritores proficientes da língua, sabemos que ela é, muitas vezes, negligenciada. Por isso, pareceu-nos importante tomá-la como tema deste estudo. Além disso, dentre as possibilidades de livros a serem analisados, julgamos interessante investigar dois dos que fazem parte da relação de LDPs aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2018: *Esferas das linguagens*, de Campos e Assumpção, e *Língua portuguesa: linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., ambos destinados ao 2º ano do ensino médio. Como esses livros poderão fazer parte dos materiais didáticos de escolas públicas nos próximos três anos (2018-2020), nos propomos a investigar suas solicitações de reescrita textual, questionando se elas são bem elaboradas e se subsidiam os alunos durante o processo de aprendizagem do texto escrito.

2. possibilidades e desafios no trabalho com a escrita

Antes de chegar à reescrita propriamente dita, faz-se necessário pensar o processo maior do qual ela faz parte: a escrita. Esse processo maior comporta, como já assinalamos: o esboço, a escrita (primeira versão), a avaliação, a revisão e a reescrita, conforme sustentam autores, como Toldo (2009), Leite e Pereira (2010) e Suassuna (2011). Todos os eixos do ensino de língua são imprescindíveis para a formação básica dos discentes, no entanto, a escrita é um dos principais, uma vez que a partir dela podem ser trabalhados outros dois eixos: análise/reflexão linguística e leitura.

Segundo Geraldí (2002), a preparação da aula de análise/reflexão linguística deve partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos, para ser feita uma seleção dos erros mais frequentes e em sala trabalhá-los, pois só assim o ensino fará sentido para eles. Muito mais produtivo é refletir sobre a língua partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos, ao invés de ensinar regras gramaticais descontextualizadas. Já a leitura tanto serve para auxiliar a produção escrita quanto deve ser realizada pelo estudante frente ao texto produzido, no intuito

de revisá-lo e reescrevê-lo. Somente lendo e relendo seu texto, depois de uma avaliação bem feita, não centrada na cultura do erro, mas considerando os diversos níveis – discursivo, formal, linguístico e supra-textual – da produção escrita, o aluno aprende e evita que os erros da produção atual se repitam nas próximas.

Relatos de docentes e a análise de materiais didáticos vêm indicando o quanto problemático é o trabalho com o eixo da escrita em sala de aula. A existência dos famosos cursos de “matérias isoladas”, entre elas, a redação, comuns na fase pré-vestibular, revela que a prática da produção de textos escritos, na escola básica, não é considerada suficiente, nem no sentido quantitativo, tampouco no qualitativo, o que leva os estudantes, graças à sensação de despreparo para produzir um texto tal como o solicitado pelos vestibulares de todo o Brasil, a recorrer a esses cursos.

Geraldi (2002) advoga que a produção de redação gera um desconforto, tanto nos alunos quanto nos professores. Isso tem a ver com o fato de que muitas atividades de escrita são solicitadas sem uma preparação: os alunos precisam escrever a respeito de um tema sobre o qual não têm conhecimento nem propriedade para discutir, logo, se agarram aos textos de apoio, quando eles são dados, para “sobreviver” a essa atividade, e tentam, a partir deles, criar seu texto. Quando não há textos de apoio, o aluno traz as palavras do professor para seu texto, o que é inteligente de sua parte, pois, trazendo as palavras do mestre, que posteriormente corrigirá sua redação, o aluno se vê com mais chances de receber uma nota boa, uma vez que ele sabe que “não escreve para ser lido, mas para ser corrigido” (LEAL, 2003, p. 55). Numa situação como essa, a autoria do aluno será posta em xeque, pois, não tendo o que dizer, ele tende a reproduzir a fala de outras pessoas.

O fato de a escola utilizar a escrita como passatempo – se um professor falta, solicita-se uma redação para manter os alunos quietos na sala e concentrados em algo –, ou como punição – no caso de um mau comportamento da turma, o professor solicita que os alunos escrevam uma redação, copiem do livro ou façam um ditado como forma de castigo –, cria uma imagem de escrita como algo desnecessário para os discentes.

No caso dos docentes, Bunzen e Rojo (2005, p. 80) advogam que o livro didático (LD) é pensado para sanar os problemas da docência de “um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho determinada pelo aviltamento da sua profissão”. Logo, a má formação – também apontada por Faraco (2016, p. 2), quando afirma que “muitos educadores têm a tarefa de ensinar a escrever, mas eles mesmos não dominam suficientemente a escrita ou não escrevem regularmente”, associada à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, são fatores que geram um mal-estar nos docentes ao trabalhar com o eixo da escrita. Se escrever a primeira versão de um texto gera tanto transtorno, é possível deduzir que a reescrita frequentemente não acontece.

2.1 etapas da produção textual escrita

Ratificando a ideia de escrita como processo e não como produto acabado em si, e encarando-a como um todo que abarca as etapas de esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita, parece-nos importante detalhar, ainda que de maneira breve, cada uma delas visando ao ponto em foco neste trabalho: a reescrita.

Sobre a primeira etapa, sendo ela o esboço, Schopenhauer (2007 *apud* TOLDO, 2009, p. 58) comenta: “Poucos escrevem como um arquiteto constrói: primeiro esboçando o projeto e considerando-o detalhadamente”. Esse argumento faz sentido ao observarmos que a tarefa de escrita textual é feita comumente em uma hora-aula, sem nenhuma atividade anterior que situe o aluno sobre o tema. Em outras palavras, não há espaço para que ele planeje seu texto, fazendo do esboço o ponto de partida, movimento natural de quem escreve com frequência, inclusive, autores consagrados e com muita fluência na escrita.

Pensar que um texto deve ser produzido num curto espaço de tempo endossa a ideia da escrita como produto e não como processo que demanda tempo para seu aperfeiçoamento. Para se submeter a vestibulares e avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), alunos treinam para não precisar fazer rascunho, escrevendo diretamente o texto na folha de redação. Isso é encarado por muitos como sendo uma demonstração de proficiência na escrita, no entanto, é a partir de um esboço que se pode adaptar o texto e aprimorá-lo até que se chegue a um resultado satisfatório. Não há problema em fazer rascunhos de um texto, muito pelo contrário, isso deveria ser algo frequentemente trabalhado em sala de aula, a fim de mostrar aos alunos que a escrita deve partir do esboço, que é uma etapa primordial na escrita de um texto.

A respeito da escrita, é importante entender que, ao longo da produção de um texto, ela precisa acontecer diversas vezes. Em contrapartida, aquela que deveria ser a primeira versão, a ser avaliada e posteriormente reescrita, muitas vezes é a “definitiva”. Até a ideia de escrita definitiva precisa ser problematizada, uma vez que toda e qualquer escrita é provisória, pois, por ser o texto fruto de um contexto sócio-histórico e político, ao longo dos anos, ele pode ser revisitado e reescrito para dar conta dos novos contextos e dos novos leitores. Exemplo disso são os documentos oficiais que, num período de tempo estipulado por quem os produz ou por quem deles se utiliza, são revisados e sofrem alterações para atender a especificidades que em suas primeiras versões não precisavam ser consideradas. Parece-nos muito mais interessante perceber o texto, fruto de revisão e reescrita, como versão oficial do que classificá-lo como versão definitiva/final.

Quanto às etapas de avaliação e revisão, vale a pena salientar que elas só fazem sentido quando interligadas. Isso se dá porque uma avaliação que não incita o aluno a revisar seu texto não tem motivo para acontecer. Inclusive, quando esse tipo de avaliação ocorre, os alunos

esquecem seus textos dentro de gavetas ou até os jogam no lixo porque sabem que não foram avaliados, mas sim corrigidos para receber uma nota (que, nesse contexto, é o marco final de uma produção) e que o texto “não tem mais serventia”.

Ademais, é importante frisar: *avaliar* é diferente de *corrigir*. De acordo com Suassuna (2011, p. 119), o professor precisa ser entendido não só como “um identificador de problemas textuais”, mas também como “propiciador e facilitador da reflexão”. Corrigir, muitas vezes, está ligado à higienização¹ do texto, à correção de todos os erros, e os professores o fazem “com receio de que, se assim não procederem, estarão sustentando os ‘erros’ e deixando de ensinar.” (LEAL, 2003, p. 64). No tocante ao erro, Suassuna (2011) argumenta:

O erro não significa, necessariamente, ausência de conhecimentos; ele é indício do processo de construção cognitiva; traduz os trajetos dos alunos, que, muitas vezes, são diferentes daqueles esperados pelo professor; o erro oferece informações sobre o que se sabe e o que ainda não se sabe; permite formular novas perguntas. (SUASSUNA, op. cit. p. 133)

A partir desse argumento, a ideia de corrigir apenas para que o texto esteja livre de erros se mostra frágil e pouco produtiva. Já quando o docente assume a tarefa de avaliar, não procedendo apenas à correção ortográfica e gramatical, mas realmente se preocupando em levar o aluno a refletir sobre a língua para que então ele entenda no que errou e como pode melhorar (processo de revisão), tem-se uma prática produtora pautada no dialogismo bakhtiniano e no sociointeracionismo vygotskiano, uma vez que essa interação promove o melhoramento da escrita do aluno. Avaliar envolve, também, estabelecer critérios claros, que sejam do conhecimento da turma e que serão utilizados para observar os textos dos alunos. É injusto que o professor não informe aos alunos os critérios a partir dos quais eles serão avaliados, ou que só o faça na hora de entregar as notas, pois, sabendo previamente dos critérios de avaliação, os alunos têm a oportunidade de se articular para atender a cada um deles e sabem o que exatamente deve ser evitado.

Por fim, a revisão é também uma importante etapa na produção escrita, já que dela decorre, seria o ideal, a reescrita textual. A revisão não é apenas um momento para o aluno consertar questões ortográficas e gramaticais. Este deve ser o espaço para o aluno refletir sobre a distância entre o que escreveu e aquilo que pretendia transmitir a seus interlocutores. Se o professor aponta todos os erros que o aluno cometeu ao longo de seu texto e coloca ao lado como deveria ter sido feito, é o professor que reflete sobre a língua ao invés de propiciar que o aluno o faça. Já que o docente, por ter mais experiência, consegue refletir sobre a língua, ele deve auxiliar o estudante para que se instrumentalize e também possa fazer sua reflexão. Se as aulas de português

.....

¹ Tal expressão, inicialmente cunhada por Wanderley Geraldi, diz respeito à análise/reflexão linguística limitada à mera correção de erros gramaticais e ortográficos. Não há problema em avaliar o texto objetivando que os alunos corrijam os seus erros, no entanto, é necessário visar, também, ao desenvolvimento da proficiência na escrita dos alunos.

não permitem que o aluno reflita sobre a língua, então, para que elas servem? O ideal é que o docente indique as palavras ou trechos que apresentam problemas e permita que os alunos pensem sobre o que erraram e como podem acertar visando, ao fim da revisão, à reescrita textual, para que, assim, todas as etapas que fazem parte da atividade de escrita sejam produtivamente vivenciadas.

2.2 pensando a reescrita textual

Uma das formas de construção desse processo é a prática da reescrita textual. Ela consiste numa atividade de reflexão sobre a escrita, que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas nos textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas. (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 5)

Com base na definição de Leite e Pereira (2010), ratificamos a ideia do processo de reescrita como indispensável para a produção de textos escritos, pois ela exige do aluno reflexão sobre a língua e revisão de seu texto para aprimorá-lo; nesse movimento, o aprendiz também enriquece seu conhecimento a respeito das diferentes estratégias que devem ser mobilizadas na escrita. Vivenciadas as etapas de esboço, escrita, avaliação e revisão, chega a hora de o aluno reescrever seu texto, de fazer os ajustes necessários, e aproximar o que escreveu do que realmente pretendia transmitir aos interlocutores. O grande problema é que a reescrita, na maioria das vezes, não é vivenciada de forma plena em sala de aula, uma vez que, depois de receber uma nota ou ser enquadrado num conceito (A, B, C, D), o aluno não vê necessidade de reescrever seu texto, pois isso não vai alterar sua nota.

Ademais, muitos LDPs propõem que o próprio aluno faça a avaliação e a revisão de seus textos, visando à autoavaliação, ou, então, que troque de texto com um colega de classe, visando ao desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente o texto do outro. Ambas as ideias são muito interessantes: a atividade de se autoavaliar desenvolve a proficiência do aluno e avaliar o texto do outro promove a interação e a capacidade de leitura crítica. O problema reside, no entanto, no fato de que, apesar de propor tais exercícios, os LDPs não oferecem, em sua maioria, critérios para orientar essas ações, e, quando o fazem, limitam-se a aspectos gramaticais e formais do gênero textual em questão.

Como é possível autoavaliar-se ou avaliar o texto do outro sem critérios claros e bem elaborados? O resultado disso será uma avaliação superficial e pouco produtiva. Além disso, a reescrita que resultar dessa avaliação acontecerá apenas para higienizar o texto e não para trabalhar seus sentidos de forma apropriada à interação.

Em contrapartida, Leite e Pereira (2010) comentam a respeito da reescrita: “Nessa atividade, os alunos necessitam de assessoramento, a fim de que eles possam, posteriormente, tornar-se autocorretores competentes de seus textos” (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 3-4). O assessoramento por parte do professor não deve acontecer apenas no que

diz respeito às questões gramaticais, como tradicionalmente ocorre, uma vez que professor não é um aplicativo de corretor ortográfico; logicamente ele precisa auxiliar nos problemas de gramática, mas cabe a ele também auxiliar o “planejamento e a construção da superestrutura, da macroestrutura semântica e da microestrutura coesiva e sintática” (COSTA VAL, 2001, p. 102).

Acreditamos que, realizada com o auxílio do professor, fruto de critérios de avaliação bem elaborados, e relacionada aos diversos níveis de um texto escrito, a reescrita tem grande probabilidade de ser bem-sucedida e de expandir o conhecimento dos alunos.

3. análise de dados

Nossa análise se deu a partir da observação das solicitações de reescrita textual dos livros *Esfemas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) e *Língua portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016). Tivemos interesse de verificar: (a) se essas solicitações traziam critérios bem elaborados, que pudessem auxiliar o aluno no trabalho de revisão e avaliação de seu texto e do texto de outros; (b) se as atividades seguiam a ideia de língua como espaço de interação, posição que os(as) autores(as) dizem adotar em suas obras, inclusive, Bakhtin é citado nas referências de ambas as obras; (c) se os comentários a respeito do trabalho com a escrita e a reescrita, encontrados nas resenhas constantes do Guia do Livro Didático do PNLD 2018, faziam jus ao que estava proposto nos livros analisados.

A obra *Esfemas das linguagens* é dividida em 9 unidades, cada uma com 3 capítulos, contendo, ao todo, 27 capítulos. Ela é organizada em três seções com suas respectivas subseções, sendo elas: *Leitura e literatura (Astúcias do texto, Na trama dos textos); Texto, gênero do discurso e produção ((Des)construindo o gênero, Linguagem do gênero, Praticando o gênero); Língua e linguagem (Explorando os mecanismos linguísticos, Usando mecanismos linguístico-discursivos, Em cena, Em atividade)*. Os gêneros trabalhados que analisamos foram: entrevista, resumo, verbete, manifesto, lenda, conto e carta opinativa.

Já a obra *Língua portuguesa: linguagem e interação* é dividida em 4 unidades, cada uma com 2 capítulos, totalizando 8 capítulos. Ela é organizada em 6 seções, sendo elas: *Para entender o texto; As palavras em contexto; Linguagem e texto; Diálogo com a literatura; Língua – análise e reflexão; Práticas de linguagem*. Os gêneros trabalhados são conto, romance (presentamos quatro primeiros capítulos), reportagem, ensaio e anúncio publicitário. Analisamos a subseção *Praticando o gênero* do primeiro livro e a seção *Práticas de linguagem*, do segundo livro.

Quanto às solicitações de reescrita textual, é perceptível que uma grande parcela delas não menciona nenhum critério de revisão e avaliação do texto produzido, ou, quando existentes, os critérios são muito vagos:

“1) Solicitação de reescrita: entrevista (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 40):

i. Depois de transcrita a entrevista, façam uma revisão e digitem o texto final, que deverá ser divulgado, no mínimo, na escola”.

“2) Solicitação de reescrita: conto (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 303):

i. Submeta seu texto à observação de um ou dois colegas e solicite a eles que teçam comentários que possam enriquecê-lo.

ii. Reveja as características do conto estudadas neste capítulo, corrija e melhore seu texto e passe-o a limpo”.

“3) Solicitação de reescrita: carta opinativa (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 338):

i. Reveja, neste capítulo, como deve ser construída a carta e faça um rascunho. Mostre-a a um ou dois colegas, solicitando que faça(m) comentários com base nos elementos apontados neste capítulo”.

“4) Nota ao professor: conto (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 75):

i. Se considerar pertinente, sugira aos alunos que revisem o próprio texto, informando-lhes que será retomado no próximo capítulo”.

“5) Nota ao professor: anúncio publicitário (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 317):

i. Sugira aos alunos que trabalhem em duplas, trocando com um colega os trabalhos iniciais para que cada um, com base em alguns tópicos estudados ao longo dos capítulos desta Unidade, comente a produção lida e devolva-a ao produtor do texto”.

Em 1), 2), item i, e 4), não há critérios de avaliação para que os alunos neles se pautem ao analisar seu texto ou o do outro. Indagamos, então, como o aluno pode fazer comentários para enriquecer o texto do colega se ele não tem em que se embasar? Às vezes, mesmo havendo critérios, os alunos podem não conseguir avaliar um texto, então, na ausência destes, é bem provável que haja dificuldade no momento de se colocar a respeito do que leram, já que eles não saberão exatamente o que considerar. Já em 2), item ii, 3), e 5), o aluno, para avaliar o texto do outro, precisa se basear em tudo que foi visto ao longo do(s) capítulo(s) anterior(es). É preciso lembrar que não se pode garantir que o aluno compreendeu o que vem sendo estudado a ponto de, a partir disso, criar, sozinho, critérios para avaliar um texto. Isso é incumbi-lo de uma tarefa cujo resultado provavelmente não será interessante, pois, sendo vagos os critérios, a avaliação tende a ser superficial e se concentrará, provavelmente, em problemas gramaticais e ortográficos.

Também em 2), item ii, percebe-se que faz parte dos critérios a serem utilizados na avaliação e revisão do texto produzido os aspectos formais do gênero textual trabalhado, como pode ser percebido em:

“6) Solicitação de reescrita: verbete (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 105):

i. Submeta o verbete à apreciação de um ou dois colegas. Se for preciso, refaça-o, considerando as características do gênero verbete e seus mecanismos linguísticos”.

“7) Solicitação de reescrita: manifesto (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 142):

i. Revejam o texto, verificando se o tema foi bem abordado, se as características composicionais do manifesto foram respeitadas e se foram usados recursos linguísticos apropriados, especialmente os de coesão (argumentação por contraposição)”.

“8) Solicitação de reescrita: lenda (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 232):

i. Troque de lenda com um colega para que um faça a leitura do texto do outro e observe se o material tem estrutura narrativa, se apresenta elementos de coesão, se está claro e correto etc”.

Em 6), há instruções claras no sentido de que o texto do outro deve ser apreciado considerando características do gênero, tanto no sentido da forma, critério formal, quanto em relação aos mecanismos linguísticos próprios do verbete. No caso de 7), o aluno deve autoavaliar-se pensando nas características que dizem respeito ao gênero manifesto, ou seja, nos aspectos formais, critério formal, e nos elementos de coesão que estão ligados ao que é mais comum no manifesto: argumentação e contraposição. Além disso, é solicitado que o aluno indague-se quanto à elaboração do tema, o que constitui um critério discursivo. Já em 8), a avaliação em dupla deve acontecer observando a existência ou não da estrutura narrativa no texto do colega, aspecto formal da lenda, e, tal qual em 7), é preciso atentar para a questão coesiva, critério discursivo. Soma-se a esta solicitação pensar se o texto lido é claro e correto; a clareza diz respeito ao fato de o texto ser entendível; em contrapartida, indagamos: a ideia de “claro” está ligada a quê? Podemos inferir que, muito provavelmente, está se falando de questões estritamente linguísticas.

Noutra solicitação, dentre os critérios de avaliação também está o cuidado com a forma do gênero, associado a outros critérios que são explicitados para o aluno:

“9) Solicitação de reescrita: ensaio argumentativo (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 294):

i. A questão polêmica foi claramente formulada?

ii. A tese (a opinião do grupo sobre a questão polêmica) ficou explicitada no início do ensaio?

iii. Os argumentos são suficientes para justificar e dar consistência à opinião formulada como tese?

iv. Foram utilizadas formas de modalização que contribuem para a construção dos argumentos?

v. O grupo valeu-se das expressões circunstanciais (causa, consequência, tempo, finalidade, etc.) na construção de seus argumentos?

vi. O texto procura convencer os leitores com argumentos baseados em informações, conceitos e noções pesquisados?

vii. Há problemas de linguagem? (Se houver, será preciso revisar o texto. Nesse caso, se precisar, peça ajuda ao professor).

viii. A linguagem utilizada, o nível de linguagem lhe parece adequado ao gênero de texto?

ix. Os possíveis leitores conseguirão compreender as ideias formuladas?”

Em 9), os critérios adotados são: discursivo (itens i, ii, iii, iv, vi, ix); linguístico (itens v, vii; e viii). Há uma clara predominância de critérios

discursivos que dizem respeito à explicitação das ideias e aspectos argumentativos. Um ponto curioso a ser comentado é o vii, pois somente nele o professor é mencionado e a ele é atribuída a tarefa de resolver problemas de linguagem. Ele também é mencionado em outro capítulo com a mesma finalidade:

“10) Nota ao professor: escrita dos capítulos do romance (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 149):

i. Se considerar pertinente, estabeleça com os alunos um cronograma para eles lhe entregarem as versões dos capítulos que forem sendo escritos. Assim, você poderá auxiliá-los no processo de escrita, fazendo sugestões e apontando possíveis problemas”.

Diante de ambas as situações, percebe-se que o professor perde *status* de interlocutor do aluno para ser encarado como um identificador e solucionador de erros, além de não haver critérios para considerar o que é ou não problema, o que reforça a ideia de correção em detrimento da avaliação.

Outra solicitação de reescrita textual parece-nos importante de ser analisada, haja vista sua natureza, que se diferencia das demais:

“11) Solicitação de reescrita: reportagem (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 257):

i. O título e a linha fina chamam a atenção do leitor, despertam sua curiosidade para a leitura do texto?

ii. Há lide?

iii. O desenvolvimento do texto detalha as informações mais importantes do tema pesquisado?

iv. As informações lhes parecem relevantes? Estão justificadas com base na fala dos especialistas pesquisados?

v. Vocês empregam o discurso relatado sempre que necessário?

vi. Há modalizações?

vii. É possível complementar o texto com elementos paratextuais (fotografias, desenhos,

ilustrações, infográficos, etc.)?

viii. Há problemas de linguagem que podem ser eliminados?”

No caso de 11), itens i, ii, e vii, percebemos uma preocupação com o que Leite e Pereira (2010) chamam de *mecanismos supratextuais*, que dizem respeito a elementos ligados à organização mais ampla e à diagramação do texto, como título, lide, e elementos paratextuais. Outro critério utilizado é o discursivo, que aparece tanto no item vi, ligado à modalização, quanto nos itens iii, iv e v, ligados às informações presentes no texto e à presença do discurso dos entrevistados. O item viii, por sua vez, tem a ver com problemas de linguagem, provavelmente questões ortográficas (aspecto linguístico).

Ademais, na produção escrita do gênero resumo (CAMPOS;

ASSUMPÇÃO, 2016, p. 74) não há solicitação de reescrita. É proposto que os alunos trabalhem a avaliação em dupla, tomando como critério a fidelidade do resumo ao texto original, e, em seguida, é fornecido um quadro intitulado “Etapas para fazer um resumo”, que elenca os pontos: 1. Primeira leitura; 2. Segunda leitura; 3. Terceira leitura; 4. Organização; 5. Redação; 6. Revisão. São contempladas as etapas de esboço, escrita, avaliação (ainda que com critérios vagos) e revisão, porém a reescrita não é mencionada na tabela nem fora dela, o que, em nossa visão, é problemático.

Quadro 1: Critérios presentes nas solicitações de reescrita textual de Campos e Assumpção (2016)² e Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016).

Gêneros	Critérios das solicitações de reescrita textual					
	Ausentes	Vagos	Formais	Discursivos	Linguísticos	Supratextuais
1) Entrevista	x					
2) Conto ³ (CAMPOS; ASSUMPÇÃO)	x		x			
3) Carta opinativa		x				
4) Conto (FARACO; MOURA; MARUXO JR)	x					
5) Anúncio publicitário		x				
6) Verbete			x			
7) Manifesto			x	x	x	
8) Lenda			x		x	
9) Ensaio argumentativo				x	x	
10) Romance (escrita dos capítulos)		x				
11) Reportagem				x	x	x

Fonte: nossa autoria.

Com base na tabela, percebemos que Campos e Assumpção (2016), em seu trabalho com os gêneros 1), 2), 3), 6), 7) e 8), apresentados ao longo de sua obra, em 66,5% dos casos usam critérios formais, em 33,3% dos casos não apresentam critérios, em 33,3% dos casos utilizam critérios linguísticos, em 16,5% dos casos fazem uso de critérios vagos, e em 16,5% dos casos usam critérios discursivos. Ou seja, predomina a presença de critérios ligados a questões formais.

No que diz respeito a Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), no seu trabalho com os gêneros 4), 5), 9), 10) e 11), expostos ao longo de sua obra, em 40% dos casos utilizam critérios vagos, em 40% dos casos fazem uso de critérios linguísticos, em 40% dos casos utilizam critérios discursivos, em 20% dos casos fazem uso de critérios supratextuais, e em 20% dos casos não apresentam critérios. Portanto, há predominância de critérios vagos, linguísticos e discursivos.

.....

² Obs.: o gênero resumo, anteriormente comentado, não aparece na tabela, pois no trabalho com ele Campos e Assumpção (2016) não solicitam nem propõem o trabalho com a reescrita.

³ No quadro 1, apenas o gênero conto, apresentado nos pontos 2) e 4), possui a referência das obras que dele se utilizaram. Isso se dá, pois tanto Campos e Assumpção (2016) quanto Faraco, Moura e Maruxo Jr (2016) fazem uso deste gênero textual-discursivo e a referência apontada serve para identificar o trabalho com o conto desta e daquela obra.

Chama-nos atenção o fato de que, somadas as porcentagens da ausência de critérios de ambas as obras, o resultado é 53,3%. Isso revela a insuficiência das duas obras, pois deixa o aluno sem um norte a seguir. Curiosamente, o Guia de livros didáticos do PNLD 2018, ao longo das resenhas que abordam tanto a obra de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), quanto a obra de Campos e Assumpção (2016), não apresenta críticas ao trabalho com o eixo da escrita nem com a reescrita textual. Em outras palavras, na análise das obras, não foram percebidos os problemas aqui mencionados.

4. conclusão

As obras mostram interesse pela atividade de reescrita. Isso fica evidente, pois, no trabalho a ser feito com os onze gêneros textuais previstos, somente em um não há solicitação de reescrita. A ideia de língua como espaço de interação é posta em prática quando se propõe que alunos trabalhem em duplas, e trios, e analisem o texto de seus colegas. Foi possível percebermos, também, a importância dada à prática de rascunhar o texto, por parte de Campos e Assumpção (2016), que, em mais de uma atividade de produção textual, ratificam que deve haver uma preparação para a escrita, o que envolve o rascunho do texto.

Observamos, ainda, que o trabalho com a reescrita textual precisa ser aprimorado para que os critérios de avaliação do texto sejam mais bem elaborados, auxiliando, assim, o aluno em suas produções textuais e na reescrita do seu texto. As obras trazem critérios que dizem respeito aos níveis da escrita de um texto: discursivo, formal, linguístico, supratextual. No entanto, a reunião desses critérios, que seria o ideal, não foi verificada em nenhuma das atividades propostas. Ainda, a interação entre docente e discente também merece atenção para que o professor seja percebido enquanto interlocutor do texto do aluno e não apenas como um corretor, pondo em prática o que Suassuna (2011, p. 119) define como “forma dialógica de mediação pedagógica”.

Consideramos que as solicitações de reescrita sem critérios de avaliação ou mediante critérios vagos, presentes nas duas obras analisadas, em muito prejudicam os alunos, os quais sentirão, provavelmente, frustração por não saberem exatamente o que avaliar no seu texto ou no texto do outro. Trabalhar para formar um aluno autoavaliador também é uma boa estratégia de trabalho proposta em ambas as obras, no entanto, para que isso tenha maior êxito, é necessário não só propor que o aluno se autoavale, mas fornecer critérios que deem consistência ao processo de avaliação, revisão e reescrita.

Apesar dos problemas aqui apontados, afirmamos que, de maneira geral, o trabalho com o eixo da escrita é satisfatório em ambas as obras. No que diz respeito à reescrita, em particular, achamos que ela precisa ser cada dia mais discutida e teorizada para que, assim, os professores

possam se nortear e realizar um trabalho cada vez melhor. Esperamos, por fim, que nossas conclusões sejam motivadoras de mais trabalhos sobre o tema por nós abordado.

referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2016. pp. 90-111.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. pp. 73-117.
- CAMPOS, Maria; ASSUMPÇÃO, Nivia. *Esfemas das linguagens*, 2º ano, ensino médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- FARACO, Carlos. *A produção textual de um estudante ao final do ensino médio*. Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/INEP. Brasília, 2014, pp. 1-10. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html>>. Acesso em 10 Nov. 2017.
- ; MOURA, Francisco; MARUXO JR., José. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, 2º ano, ensino médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- GERALDI, Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. pp. 59-79.
- LEAL, Leiva. A Formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In COSTA VAL, Maria; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. pp. 52-83.
- LEITE, Evandro; PEREIRA, Regina. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. *Calidoscópio*, Rio Grande do Sul v. 8, n. 1, jan/abr. 2010. pp. 3-13.
- MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. pp. 50-61.
- SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In ELIAS, Vanda (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119-134.
- TOLDO, Cláudia. O trabalho com a leitura e a escrita na escola. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009. pp. 48-59.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. pp. 70-80.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, pp. 55-71.