

# A reescrita de textos na sala de aula: uma abordagem dos direcionamentos do livro didático de língua portuguesa

*Rewriting texts in the classroom: an approach to the directions of portuguese language textbooks*

Ana Maria de Oliveira Paz <sup>1</sup>

Renilson Nóbrega Gomes <sup>2</sup>

Claudia Gean Carneiro Araujo <sup>3</sup>



## RESUMO

É crescente a ênfase que os estudiosos têm determinado para o processo de escrita com foco na escolarização dos gêneros textuais. Nesse processo, coexistem várias etapas, as quais se somam de modo que uma torna-se dependente da outra na construção do texto. Em virtude do exposto, objetivamos investigar a etapa direcionada à autoavaliação e à reelaboração textual, procurando focalizar como o livro didático de Língua Portuguesa orienta o aluno para a prática em pauta. A metodologia se fundamenta nas considerações da pesquisa de natureza documental (Gil, 1989). Para tanto, lançamos mão de duas propostas de produção escrita apresentadas no exemplar do 6º ano, da coleção de livros didáticos intitulada "Português: conexão e uso" de Delmanto e Carvalho (2018). Os conceitos teóricos adotados estão firmados nos dizeres de Gasparotto e Menegassi (2013), Passarelli (2004), Paz (2010), Reinaldo (2003), Acorverde e Arcoverde (2007), Ruiz (2010), Serafine (2003), dentre outros. Além desses embasamentos, apoiamos-nos nos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As conclusões sinalizam que as propostas em estudo, sobretudo no que diz respeito à fase da autocorreção dos textos, devem ser reinventadas, para que de fato cumpram com a finalidade estabelecida, que é apoiar o aluno na revisão e reelaboração de seus textos. Isso foi observado através do fornecimento de orientações, mediante a apresentação de categorias gramaticais que podem não ser de domínio do discente, o que poderá não auxiliar o estudante na prática de reescrita dos textos que desenvolve em contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Processo de escrita. Autoavaliação. Reescrita.

## ABSTRACT

Scholars have increasingly emphasized on the writing process, with a particular focus on the teaching of textual genres. Within this process, several stages coexist, which are interconnected in such a way that each one depends on the other in the construction of the text. Based on this perspective, our aim is to investigate the stage related to self-assessment and textual reworking, focusing on how the Portuguese Language textbook guides the student in this practice. The methodology is grounded in documentary research (Gil, 1989). For this purpose, we analyzed two written production included in the 6th grade volume of the textbook collection *Portuguese: connection and use* by Delmanto and Carvalho (2018). The theoretical framework draws on the works of Gasparotto and Menegassi (2013), Passarelli (2004), Paz (2010), Reinaldo (2003), Acorverde and Arcoverde (2007), Ruiz (2010), Serafine (2003), among others. In addition, we relied on the guidelines of the National Curricular Parameters for Portuguese and the National Common Curricular Base. The findings indicate that the proposals analyzed, especially with regard to the self-correction stage, need to be reformulated so that they actually achieve their intended purpose, of supporting students in revising and rewriting their texts. This limitation was observed in the way the proposals offer guidance, often by presenting grammatical categories that students may not yet master, which does not effectively assist them in the rewriting process within the school context.

**KEYWORDS:** Textbook. Writing process. Self-assessment. Rewriting.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. E-mail: hamopaz@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: renilson.professor@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. E-mail: profclaudiagean@gmail.com.

## 1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo promove reflexões acerca dos direcionamentos apontados pelo Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) para o processo de revisão e reelaboração de um texto. Nesse sentido, voltamos a nossa atenção para os critérios a serem tomados como pontos de investigação, antecedendo, portanto, ao processo de reescrita das produções escolares.

Com o objetivo de investigar a etapa direcionada à autoavaliação e à reelaboração textual, procuramos focalizar como o livro didático de Língua Portuguesa orienta o aluno para a prática em pauta. Entendemos a relevância do aluno vivenciar cada etapa que constitui o processo de escrita (planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração) de um gênero textual, com destaque para a etapa de refacção, ou seja, a revisão e a reelaboração da produção. Assim, o discente deve ser orientado não somente para a construção do texto, mas também para a sua reconstrução, visto que partimos da premissa de que um texto não é resultado de uma única versão de escrita, de forma que não tenha passado por aprimoramentos com vistas a atingir uma versão mais elaborada.

De acordo com o Parâmetro Nacional Curricular – PCN (Brasil, 1998, p. 77), “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos”. Para o documento, muitos alunos não identificam seus erros, concentram-se na ortografia e acentuação das palavras, reproduzindo, assim, o que a escola realiza, deixando à deriva outros conhecimentos, como progressão textual, fluxo de tópico e economia descritiva.

Ademais, o PCN estabelece que “a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens” a fim de que se chegue a uma versão mais aprimorada em termos linguísticos-discursivos. Sendo assim, “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (Brasil, 1998, p. 77).

Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 78) pontua estratégias de produção de um texto, quais sejam: “planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos”. Essas etapas devem considerar outros elementos, a saber: adequação ao contexto de produção, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, aos enunciadores envolvidos, ao gênero, ao suporte, à esfera/campo de circulação, além da norma-padrão etc.

Esses elementos, como sabemos, poderão compor os critérios de análise no decorrer da autocorreção de um texto, devendo, para isso, serem esclarecidos para os alunos por meio da produção coletiva de um roteiro-corretor que guiará a reescrita dos textos, cuja autoria deve ser do professor e dos estudantes, em uma ação conjunta. Na construção desse roteiro-corretor, não cabe ao docente elencar critérios que contemplem terminologias linguísticas temporariamente desconhecidas pelos alunos, pois elas pouco podem contribuir para a atuação satisfatória do discente nas fases da revisão e refacção dos textos. Logo, espera-se que seja uma tarefa que o oportunize conhecer não somente um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar), conforme preconiza o PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998).

É possível reconhecer que o LDLP tem se preocupado em aprimorar suas propostas e abordagens, em termos de atividades de leitura e de escrita, com vistas a estar adequado aos estudos linguísticos-discursivos voltados para o processo de produção textual. Mesmo

com esses esforços, ainda há, no entanto, alguns aspectos que merecem ser retomados e refletidos. Dentre esses aspectos, podemos mencionar questões alusivas às propostas da autocorreção do texto, prática que deve ser desenvolvida satisfatoriamente na escola a fim de que o aluno possa compreendê-la, de modo a aplicá-las às demais situações de interação escrita que ultrapassam o domínio das atividades escolares, como a esfera do trabalho, por exemplo.

Um bom escritor deve ser também um bom avaliador de seu próprio texto. Isso não dispensa, portanto, o olhar de um revisor para auxiliá-lo a intervir nos aspectos ou requisitos que devem contemplar os gêneros textuais produzidos.

Com base nessa ideia, neste estudo, nosso propósito é investigar como ocorrem as etapas de autoavaliação e reelaboração textual orientadas pelo LDLP. Assim, para efeito de sistematização, organizamos o texto do presente artigo em três seções: na primeira, tecemos algumas considerações acerca do processo de escrita; na segunda, viabilizamos uma reflexão sobre a reescrita do texto escolar, focalizando a necessidade de um roteiro-corretor; na terceira e última seção, debruçamo-nos a analisar duas propostas de reescrita de um LDLP.

## 2 O PROCESSO DA ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nas palavras de Reinaldo (2001), duas ordens de fatores agem no processo de produção de um texto, são eles: os sociais (relacionados às práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os cognitivos (inerentes ao conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto). Além desses fatores, a autora cita dois importantes estágios que marcam o ato de escrever: o primeiro, relacionado à fase que antecede à prática da escrita e o segundo, à efetivação da escrita propriamente dita.

Vejamos o que diz Reinaldo (2001, p. 92) sobre o estágio A, assim como o estágio B:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela materialização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto).

O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção do texto propriamente dito. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio é expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modificam os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial.

Assim, como observamos nos estágios apresentados, a produção de texto é uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial. Nesse sentido, avança-se na escrita, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada para o momento, para o propósito assumido ou para o prazo que temos para cumpri-la. Logo, a escrita desenvolvida como processo, ativa as potencialidades cognitivas do aprendiz, fazendo-o recorrer ao seu conhecimento de mundo e aos diversos modelos de

texto, oportunizando-lhe compreender que o processo de escrita envolve várias revisões do texto<sup>4</sup>.

Nesse viés, Paz (2010, p. 155), apoiada nos pressupostos de Meurer (1997), pontua que “os sujeitos podem atuar como examinadores de suas próprias produções a partir da leitura e análise dos seus textos em termos de conteúdo e organização de ideias para efetuar as modificações que considerar necessárias”. A autora ainda destaca que “o retorno e a refacção de um texto se encerram quando a produção alcança nível satisfatório, em termos de aspectos sociocognitivos e linguístico”. Além disso, assinala que “o caráter recursivo assumido na escrita se justifica não apenas pela detecção de incoerências, mas pelo surgimento de novas ideias que podem conduzir o escritor a melhorar o seu texto” (Paz, 2010, p. 156).

Reinado (2001) discorre sobre a necessidade de, na sala de aula, o professor trabalhar com o aluno um plano que o direcione na revisão do texto assinalada no estágio B, cuja orientação concebe a escrita ativada em caráter processual. Essa orientação se deve a diagnósticos encontrados pela estudiosa em suas pesquisas, tendo o livro didático como objeto de investigação quando ela afirma que:

[...] outra orientação para a produção de texto nos LDP, inspirada nessa abordagem, é a que inclui na instrução a etapa de revisão individual. Trata-se de uma atividade que visa ao desenvolvimento da capacidade de o aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos. Essa orientação, entretanto, só é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão, o que não tem acontecido com os manuais que incluem essa etapa da escrita em suas orientações (Reinaldo, 2001, p. 93).

Ainda sobre o apoio a ser dado ao aluno para que ele possa revisar o próprio texto, Reinado (2001, p. 93) sugere:

Articulado a essa visão teórica, que surge o procedimento didático da criação de eventos interativos (com participação do par mais competente – professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que representam problemas de compreensão ao leitor, exigindo transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso.

Além do exposto, Reinaldo (2001) assegura que os conhecimentos sociocognitivos não têm contribuído para orientar o complexo processo de produção de texto plenamente, ressaltando que a reflexão das práticas interativas sobre a escrita, no contexto escolar, evidencia a importância da participação do outro (o professor – outro par mais experiente na escrita) nos procedimentos cognitivos do aprendiz na escrita. Em adição, Beloti e Menegassi (2017) assinalam que os diversos olhares sobre o texto contribuem “com o processo de escrita, a fim de atender ao comando estabelecido e desenvolver as habilidades de escrita do estudante”. Assim, emana um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto – o paradigma sociointeracionista, que se instala como uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução.

Sobre a redefinição da noção de linguagem que tem a interlocução como centro, Reinaldo (2001, p. 93) afirma que:

[...] outros conceitos foram sendo consolidados, como o de ensino-aprendizagem da escrita, que passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro.

<sup>4</sup> Para a aquisição e prática dessa competência, adiante, chamamos a atenção do escritor, recomendando-o, quando necessário, que altere os seus dizeres, considerando a textualidade, o tipo e gênero textual, dentre outros conhecimentos materializados no seu texto.

Dessa forma, vimos que o paradigma sociointeracionista adiciona outro elemento não contemplado pelos pressupostos sociocognitivos, a exemplo do professor, durante e após o percurso da escrita, bem como um interlocutor diferente, a depender da situação de interação em que o texto será utilizado. Em outras palavras, é preciso saber para quem o texto produzido deverá deslocar-se e como favorecer a escrita com foco na interação entre autor e leitores.

Ainda sobre o processo de escrita, Paz (2010), apoiada nos postulados de Meurer (1997), acentua que a construção de um texto tem como ponto de partida a motivação espontânea ou imposta. Nesse sentido, o escritor inicia o percurso da produção textual formando uma representação mental dos aspectos dos fatos/realidade a que quer se referir. Assim, o sujeito escreve voluntariamente ou atendendo às demandas requeridas por instâncias sociais como escola, trabalho, religião, dentre outras.

No entanto, além das fases que constituem o processo de escrita às quais fizemos referência (planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração), Paz (2010) acrescenta outras informações<sup>5</sup>, que, em nossa opinião, também são necessárias para apoiar o sujeito em seu percurso de escrita. Nesse sentido, Paz (2010, p. 15) salienta que:

Na geração das representações que antecedem a materialização do texto, o escritor recorre às experiências discursivas, aos contatos estabelecidos com discursos institucionais<sup>6</sup>, a efetivação de práticas sociais e os parâmetros textuais que fornecem suporte às suas produções.

Em seu dizer, observamos que as histórias discursivas se vinculam às vivências de cada um, cujas experiências fazemos usos quando atribuímos sentido às situações a que estamos expostos. Assim, o acesso a diferentes gêneros como também a suportes em que são publicados, também contribuem para que o escrevente possa ter uma melhor desenvoltura em suas práticas de escrita.

Vemos, assim, que a prática da escrita desenvolvida com base na perspectiva processual (Gasparotto; Menegassi, 2013; Passarelli, 2004) permitirá ao escritor reunir conhecimentos e experiências necessárias para que ele consiga realizar o aprimoramento de seus textos. Destas, explanamos em seguida a reescrita, reconhecendo a sua relevância, não desconsiderando as outras etapas, no momento de revisão e reelaboração dos textos.

A revisão com foco no aprimoramento de um texto é uma competência que o professor poderá construir junto ao estudante, devendo, para isso, orientar e apontar encaminhamentos com a finalidade de que ele, além de produzir o texto, seja capaz de relê-lo, identificar equívocos linguísticos/discursivos e efetivar as alterações necessárias com vistas a alcançar uma melhor versão de sua produção escrita. Na seção, a seguir, apresentamos como ocorre tal fase da escrita processual em discussão.

### 3 REESCRITA DO TEXTO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA EM REFLEXÃO

É perceptível em uma parte considerável dos livros didáticos de Língua Portuguesa, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apontamentos direcionados a orientar o aluno a atuar como leitor crítico de seu próprio texto, além do mais, a efetivar as alterações que julgar necessárias no aperfeiçoamento de sua produção textual.

<sup>5</sup> Neste trabalho, a abordagem feita sobre os gêneros textuais, decorre de informações que Paz (2010), aqui, faz referência.

<sup>6</sup> Citando Meurer (1997), Paz (2010) define discursos institucionais como um conjunto de princípios focalizados por meio dos textos, que indicam ou normatizam o que é aceito ou não nas instituições.

Assim, a autoavaliação vem permeando algumas práticas docentes em Língua Portuguesa, desfazendo a concepção de escrita como produto (Geraldi, 1984; 2010). Ou seja, aquela produção em que cabe ao professor o papel de corrigir e avaliar o texto do aluno sem chamar a sua atenção ou orientá-lo para que retorne ao texto e, com base em comentários de correção, possa reler e refazer o que escreveu.

Nas palavras de Serafini (2003), o tempo destinado à revisão de um texto, em sala de aula, deve viabilizar condições para que o aluno reveja aspectos relacionados tanto ao conteúdo quanto à forma de um determinado gênero textual. Para isso, ele precisa receber as orientações do professor a fim de que possa intervir na melhoria de suas próprias produções ou nas produções de seus colegas.

Nessa direção, a autora aponta para o campo do conteúdo os seguintes elementos que deverão ser analisados e revistos nos textos: clareza da tese, apresentação de uma ideia principal em cada parágrafo, pressupostos claros, exemplificação necessária e ligação entre as ideias e contribuições para obter a atenção do leitor. Já no campo da forma, destaca: frases curtas e claras, eliminação das palavras e expressões supérfluas, eliminação de pronomes supérfluos, eliminação de frases feitas, eliminação de duplas negação e assimetrias e erros de sintaxe.

Com atenção para o exposto, defendemos a importância de os professores compartilharem esses direcionamentos com os estudantes, tendo em conta, em nossa opinião, o ano escolar, a faixa etária em que esses alunos se encontram, e os conteúdos linguístico/discursivos relativos aos gêneros textuais já estudados. Para tanto, que considerem, nesse processo, ainda, o fato de que possam lançar mão dessas orientações no processo de revisão e autocorreção de seus textos no âmbito escolar.

Nesse sentido, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 12) orientam que:

Ao revisar um texto, podemos substituir termos, insistentemente usados, por outros, que se adequem melhor ao contexto de produção. Podemos, também, apagar termos que decidimos retirar do texto para melhorar o sentido dos enunciados. Podemos, ainda, deslocar termos que por alguma razão não devem estar naquele local e, finalmente, podemos acrescentar termos para ampliar nossas ideias, dando maior consistência ao que queremos enunciar.

Para que as operações de substituição, apagamento, deslocamento e acréscimo (Arcoverde; Arcoverde, 2007) se efetivem durante a revisão de um texto, o professor deverá capacitar o aluno para essas práticas. Nessa direção, acreditamos que os conhecimentos adquiridos, eventualmente, repetem-se quando vivenciados. Assim, na sala de aula, é esperado que o docente adote uma prática alinhada ao que propõem as referidas autoras, que sirva de orientação para o aluno, levando em consideração as operações sinalizadas. Para isso, será necessário que muitos professores repensem a concepção de que a revisão de um texto somente poderá ser realizada por alguém mais experiente do que quem escreve, a exemplo do que ainda acontece na escola: quem escreve é o aluno, mas compete aos professores a correção do texto, como ressaltamos.

Essa revisão também poderá se efetivar pelos próprios alunos, ou seja, por meio de atividades orientadas que possibilitem aos discentes o compartilhamento de seus textos com colegas de turma, na perspectiva de que os seus pares tenham a oportunidade de ler, apreciar e sugerir mudanças capazes de colaborar com a melhoria das produções em processo de construção.

Para a prática de escrita baseada na concepção processual, o trabalho do professor deverá partir de uma reflexão acerca do tipo de correção que adota. Nesse viés, a correção do tipo textual interativa (Ruiz, 2010) nos parece ser a que mais se filia aos propósitos com os



quais discutimos. Essa espécie de correção possibilita ao aluno-escritor a oportunidade de, por meio dos apontamentos de correção do professor, perceber os problemas identificados no seu texto, reconhecendo os pontos elencados que deverão ser melhorados e os procedimentos a serem efetivados na reescrita de sua produção textual.

De modo igual, Abaurre e Abaurre (2012, p. 44), no tocante à correção, afirmam que:

[...] o trabalho com a produção de textos escritos traz consigo um desafio: como analisar, de modo objetivo, o desempenho dos alunos? O propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar a sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem.

Assim, vemos que o trabalho de correção desenvolvido pelo professor deve servir de orientação para o aluno saber em que aspectos necessita rever o seu texto, de maneira que atue na pretensão de refazê-lo. No entanto, mesmo sendo mencionados os aspectos que o discente deverá contemplar em seu texto, os comentários de correção devem estar ao alcance de seu entendimento no intuito de que possa saber como proceder para reverter os equívocos cometidos. Se, na primeira versão, os direcionamentos repassados não forem contemplados, na segunda, também poderão não ser, levando em conta a falta de clareza com os quais chegaram até o aluno.

Logo, faz-se necessário que o estudante disponha de um instrumento que norteie a revisão para a reescrita de seu texto. Segundo o PCN (1998, p. 78)

[...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto).

Ao lado da sugestão apresentada, Abaurre e Abaurre (2012, p. 52) debatem sobre a grade de correção, definindo-a como um instrumento que:

[...] associa a descrição de algumas características gerais observáveis com relação a cada um dos critérios estabelecidos a um conjunto de pontos ou a diferentes notas. Assim, cada vez que ler um texto e se perguntar sobre como o aluno se saiu ao desenvolver a tarefa proposta, o professor terá o apoio de alguns parâmetros bem definidos, o que facilita a avaliação objetiva do texto.

Sabemos que somente os critérios de correção não são suficientes para nortear a prática de avaliação do professor na apreciação de um texto escolar. No entanto, a grade de correção se faz necessária, reconhecendo o apoio que dará aos docentes durante a análise das produções de seus alunos com mais critérios e segurança. Nesse sentido, Abaurre e Abaurre (2012) evidenciam propostas, como veremos a seguir nos quadros 1, 2 e 3, na perspectiva de basear o trabalho didático-pedagógico o qual se discute.

**Quadro 1:** Leitura e desenvolvimento da proposta

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ausência de um projeto de texto; ideias dispersas, desconexas.
2	Identificação de um projeto de texto cujo desenvolvimento apresenta problemas, truncamentos, desarticulações localizadas.
3	Projeto de texto claro, ainda que ingênuo e próximo do senso comum.
4	Projeto de texto mais amadurecido: indícios de autoria.
5	Projeto de texto amadurecido: autoria plena.

**Fonte:** Abaurre e Abaurre (2012, p. 56)

Com base no quadro 1, o professor dispõe de orientações para direcionar o trabalho de correção de texto, levando em conta o aspecto *Leitura e desenvolvimento da proposta*. Em uma escala de 1 a 5, ele atentará para a não expressão ou a expressão parcial, mediana ou total do objeto de aprendizagem avaliado. Assim, atribuirá 1 ponto quando o aluno não apresentar um projeto de texto, além de ideias dispersas e não concatenadas; 2 pontos para

o texto com truncamentos e ideias desarticuladas; 3 pontos para o texto que evidenciar ideias ingênuas e equivalentes ao senso comum; 4 pontos para o texto com sinalização de autoria; e, por fim, 5 pontos para o texto com expressões de autoria plena.

**Quadro 2:** Desenvolvimento do gênero discursivo proposto

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

**Fonte:** Abaurre e Abaurre (2012, p. 56)

Por meio do quadro 2, o professor conta com critérios que remetem ao aspecto *Desenvolvimento do gênero discursivo proposto*. Similar ao critério precedente, em uma escala de 1 a 5, ele atentará para a não expressão ou a expressão parcial, mediana ou total do objeto de aprendizagem avaliado. Desse modo, ele concederá 1 ponto para o texto que evidenciar traços do gênero proposto para ser realizado precariamente; 2 pontos para o texto que demonstrar algumas marcas próprias do gênero pedido na proposta textual; 3 pontos para o texto que evidenciar elementos característicos do gênero pedido na proposta textual; 4 pontos quando observar que as características estruturais do gênero contribuíram para o projeto de texto; e, por último, 5 pontos para o texto cuja estrutura favoreceu o desenvolvimento do projeto de texto.

**Quadro 3:** Aspectos gramaticais

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas da oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismos, usos de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.

**Fonte:** Abaurre e Abaurre (2012, p. 57)

A partir do quadro 3, o professor centrará a correção do texto escolar, reconhecendo como critério *Aspectos gramaticais*. De igual modo, como sugerido para os dois critérios citados, em uma escala de 1 a 5, ele observará a não expressão ou a expressão parcial, mediana ou total do objeto de aprendizagem analisado. Assim, receberá 1 ponto o texto que apresentar erros diversos, além de marcas de oralidade, principalmente em expressões indevidas; 2 pontos, o texto que evidenciar alguns erros ou marcas de oralidade em expressões não permitidas; 3 pontos, o texto com poucos erros de ausência de marcas da oralidade em situações inesperadas; 4 pontos, o texto com ausência de erros de estruturas típicas da escrita do texto, além do mais, com estrutura própria do gênero desenvolvido; e, por fim, 5 pontos, o texto com inversão sintática, paralelismo e linguagem figurada, além de domínio da modalidade escrita.

Essa proposta é reforçada por Serafini (2003, p. 116) quando ela defende que “convém especificar numa planilha todos os elementos sobre os quais deve ser baseada a correção; a planilha pode ser utilizada para uma avaliação mais analítica da redação”. Em



outras palavras, a pesquisadora sugere o que as autoras denominaram anteriormente de grade de critérios de correção.

Por último, julgamos interessante que essa estratégia seja implementada pelo professor junto ao aluno e, para cada gênero, haja uma grade ou planilha, uma vez que há marcas ou características que diferenciam um texto do outro. Como aponta Serafini (2003, p. 161), “os textos podem ser agrupados segundo o gênero a que pertencem; a cada gênero correspondem características como o tipo de informação presente, a escolha de linguagem e a estrutura organizacional”.

Desse modo, salientamos que a grade ou planilha a ser usada na revisão e, conseqüentemente, na reelaboração do texto de uma notícia, não servirá para uma carta de leitor. Logo, como já dissemos, os gêneros em sua diversidade requerem orientações também diferentes para a prática da fase processual de escrita da qual se discute – revisão e reescrita.

Na próxima seção, discutimos como os autores de LDLP têm atuado frente à reescrita dos textos em sala de aula. Assim, ainda neste trabalho, trazemos em cena a descrição de duas propostas, acrescentadas de nossas considerações.


#### 4 A REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE DUAS PROPOSTAS


A coleção de livros didáticos *Português: conexão e uso*, de Delmanto e Carvalho (2018), proposta para trabalho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, contempla os eixos Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Aqui, interessa-nos o segundo eixo, conforme a ordem que os elencamos, uma vez que extraímos deste, o *corpus* para análise e discussão (proposta de produção escrita).

Cada manual didático da referida coleção é formado por oito unidades, sendo oferecidas ao professor oito propostas de produção escrita, nas quais, dentre as etapas que constituem o processo de escolarização dos gêneros textuais, encontra-se a fase direcionada à reescrita dos textos.

Nesse sentido, dentre os quatro manuais didáticos estudados, escolhemos a edição do sexto ano, da qual extraímos duas propostas de produção para discussão. A primeira se encontra na unidade 2, que é uma carta de reclamação (Figura 1); e a segunda, na unidade 6, que é um relato de viagem (Figura 2). Essa escolha se efetivou devido trabalharmos com turmas de aluno para as quais as propostas foram utilizadas como objeto de ensino, motivando-nos, assim, a repensar como as acolheria e o que faríamos, no decorrer do planejamento, antes de aplicá-las.

Figura 1: Proposta de produção escrita de carta de reclamação


**Produção escrita**

 Não escreva no livro!

### 1 Carta de reclamação

Escrever cartas a jornais, revistas, sites e plataformas de reclamação, empresas, canais ligados a órgãos públicos, etc. para expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo é uma ação pessoal, mas também pode envolver questões de interesse coletivo. Muitas vezes a solução de uma questão pessoal pode se ampliar, beneficiando um grupo de pessoas ou uma comunidade inteira.

Com os colegas e seu professor, assista ao vídeo indicado e reflita sobre quais são os problemas apresentados nesse vídeo, como eles prejudicam os moradores do local, principalmente as pessoas com deficiência visual e restrição de locomoção, e de que forma e para quem os moradores poderiam reclamar melhorias.




Reprodução de cena do vídeo que acompanha a matéria "Calçadas irregulares e obstáculos dificultam a circulação de pessoas com deficiência no estado", disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/calçadas-irregulares-e-obstáculos-difícultam-a-circulação-de-pessoas-com-deficiência-no-estado.ghtml>> (acesso em: 2 abr. 2018).

Para participar mais ativamente de questões de interesse coletivo como as que você viu no vídeo, é preciso agir sobre o problema. Que tal envolver-se na discussão sobre problemas da comunidade que afetam os moradores, ou mesmo de sua própria escola? A proposta é produzir e enviar uma carta de reclamação a fim de reivindicar aos responsáveis a solução do problema e, assim, procurar assegurar os direitos de um grupo de pessoas ou de toda a comunidade.

### Antes de começar

1. Para se inteirar dos problemas que afetam sua escola ou sua comunidade, é preciso se informar. Para isso, você e os colegas podem tirar fotografias que comprovem algum problema, descaso, desrespeito a direitos do cidadão, etc. e, a partir delas, planejar com a turma a carta de reclamação.
2. Você e os colegas também podem entrevistar outros alunos, professores e funcionários da escola, familiares, vizinhos, amigos e fazer um levantamento de problemas que podem ser motivo de reclamação ou de solicitação de providências. Antes de fazer as entrevistas, criem, juntos, um breve roteiro com perguntas para as pessoas que serão entrevistadas.
3. Ao realizar sua entrevista, não se esqueça de coletar os argumentos apresentados pelos entrevistados. Se possível, grave ou anote as respostas deles. Depois, faça uma tabela para relacionar os problemas encontrados e, desse modo, verificar qual é o mais grave ou o que tem mais argumentos para justificar a reclamação.

 Digitalizado com CamScanner

Unidade 2 53

4. Se possível, pesquise em jornais de sua cidade ou na internet notícias sobre os problemas que encontrou; se já foi tomada alguma providência; por que ainda não foi resolvido, etc. Acrescente esses dados a sua tabela.
5. Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

### Planejando o texto

#### 1ª etapa

1. Defina para quem sua carta será enviada.
2. Como vimos, o texto de uma carta de reclamação pode ser dividido em algumas partes:

Introdução – apresentação do problema;
Desenvolvimento – o relato do problema, com argumentos para justificar a reclamação;
Conclusão – síntese das ideias e sugestão para resolução do problema apontado;
Despedida;
Nome do remetente.

A partir dos dados coletados, organize o texto em parágrafos. Por exemplo, no primeiro parágrafo, escreva a introdução descrevendo o problema; em seguida, apresente os argumentos para justificar a reclamação. Se relatar mais de um problema, insira um novo parágrafo. No último parágrafo, redija a conclusão, indicando sugestões para os problemas levantados. Por fim, faça a despedida e escreva seu nome.

3. Lembre-se de que a reclamação é coletiva, ou seja, diz respeito ao problema de um grupo ou de uma comunidade. Por isso, o texto deve ser escrito de modo impessoal.
4. Adeque a linguagem a quem se destina a carta, verificando o grau de formalidade necessário à situação. Certifique-se de não cometer erros de grafia ou concordância. Se houver dúvidas, retome as informações do box *Para lembrar*.
5. Não se esqueça de usar:
  - a) verbos no presente para descrever o problema; verbos no passado para relatar o que aconteceu;
  - b) expressões para ordenar a sequência do texto, como: **em primeiro lugar, além disso, em resumo;**
  - c) conjunções como **porém** e **mas** para fazer questionamentos e opor ideias.

#### 2ª etapa

1. Em dia combinado com o professor, reúna-se em grupo com dois ou mais colegas. Façam a leitura da carta de cada um. O grupo deve escolher uma das cartas para ser lida para o restante da turma. Conversem entre si e, juntos, selecionem aquela que o grupo considerar mais relevante.
2. Se sua carta for a escolhida, apresente-a aos demais colegas, explicando qual o problema enfocado e como você chegou a ele.

### 54 Unidade 2

CS Digitalizado com CamScanner



3. Depois da leitura das demais cartas, a turma escolherá somente uma para ser enviada aos responsáveis pela resolução do problema.

#### Avaliação e reescrita

1. Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se:
  - todos os elementos necessários a uma carta de reclamação estão presentes;
  - o relato do problema e os argumentos estão claros e organizados adequadamente em parágrafos;
  - a linguagem, a grafia e a pontuação estão adequadas.
2. Façam a reescrita coletiva da carta, ajustando o que for necessário.
3. Dividam as tarefas entre a turma:
  - a) pesquisa do endereço dos responsáveis pela resolução do problema (e-mail ou endereço para postagem pelo correio);
  - b) seleção de foto, caso decidam enviar para comprovar o problema;
  - c) revisão da versão final do texto.
4. Combinem como será feito o envio da carta (por e-mail ou pelo correio). Nos dias seguintes, fiquem atentos para uma possível resposta à reclamação feita por vocês ou solução do problema pelos responsáveis.

**Cultura digital**

**Experimente fazer!**

 Não escreva no livro!

### Reclame nas redes!

Você e seus colegas escolheram uma das cartas para enviar aos responsáveis pela resolução do problema. Agora, conversem com o professor sobre a possibilidade de tornar público o problema que motivou a produção da carta por vocês em um espaço da internet, assim como fez o autor da carta da *Leitura 1*. Para isso:

1. Escolham em que espaço vão postar a reclamação de vocês: sites de jornais, revistas ou portais de notícias que tenham um espaço para reclamações de leitores, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação.
2. Façam as adequações necessárias no texto, considerando a forma de postagem e o canal de reclamação selecionado.
3. Ao final, conversem com o professor sobre como publicarão a reclamação do grupo nas redes.



Professora auxilia alunos a usar notebooks em sala de aula em El Salvador, 2010.

Pesquisem e escolham um espaço que dê mais visibilidade à reivindicação de vocês, a fim de que a reclamação seja ouvida e possa de fato promover mudanças ou soluções.

CS Digitalizado com CamScanner

Unidade 2 55

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 53-55)

A propósito da primeira proposta de produção escrita, observamos que Delmanto e Carvalho (2018) contextualizam o gênero carta de reclamação ou solicitação, motivam os alunos e o professor a assistirem a um vídeo<sup>7</sup> para, em seguida, identificarem e refletirem sobre os problemas nele contidos. Ademais, as autoras estimulam os estudantes a pensarem em como tais problemas prejudicam a população, as pessoas com deficiência visual e restrição de locomoção e, sobretudo de que forma e a quem os moradores poderiam reclamar e solicitar medidas capazes de atenuar os efeitos da problemática em questão.

<sup>7</sup> O vídeo proposto para ser assistido é *Calçadas irregulares e obstáculos dificultam a circulação de pessoas com deficiência no estado*, disponibilizado no link <http://g1.globo.com/am/amazonas/videos/t/todos-os-videos/v/calçadas-irregulares-e-obstáculos-difícultam-a-circulação-de-pessoas/6566358/>

Logo após, as estudiosas propõem que os alunos respondam a cinco questões. Na primeira, eles são direcionados a fazerem fotografias que comprovem algum problema, descaso, desrespeito aos direitos do cidadão etc., e, a partir de um deles, planejar com o restante da turma uma carta de reclamação às autoridades.

Na segunda, os alunos são instigados a entrevistarem outros estudantes, professores e funcionários da escola, familiares, vizinhos, amigos, objetivando, assim, identificar problemas que podem ser motivo de reclamação ou solicitação.

Na terceira, os alunos são orientados a coletar os argumentos apresentados pelos entrevistados, gravando ou anotando as respostas deles. Depois, esses estudantes precisam escolher o problema mais grave ou o que tem mais argumento para justificar a reclamação.

Na quarta, é solicitado que os alunos pesquisem em jornais da cidade onde vivem ou na internet notícias sobre os problemas que encontraram, investigando se já foi tomada uma providência ou não e quais motivos.

Na quinta e última atividade, os alunos deverão escolher o tema da carta de reclamação que irão redigir, bem como dois argumentos que sustentem o seu ponto de vista, tornando-os repertórios de seu texto..

Diante da execução desses procedimentos, contextualizado o gênero a ser escrito e encontrado o assunto para desenvolvê-lo, Delmanto e Carvalho (2018) apresentam as etapas seguintes, ou seja, o planejamento do texto, a avaliação e a reescrita.

Na parte correspondente ao planejamento do texto, as autoras pedem, no momento inicial, que os alunos definam para quem a carta de reclamação será destinada e chamam a atenção para a estrutura e características do gênero, orientando que os alunos deverão escrever em cada parte que o constituem. Também frisam como deve ser a flexão verbal, considerando que a carta tem autoria coletiva. Logo, o verbo deve estar na primeira pessoa do plural, além do estilo (formal), expressões que oportunizem a sequenciação do texto e conjunções que estabeleçam oposição de ideias (porém, mas).

Já no segundo momento, Delmanto e Carvalho (2018) sugerem que os alunos socializem, em grupo, as cartas por eles escritas, conversem entre si e escolham uma a ser apresentada aos demais colegas, explicando qual o problema enfocado e como se chegou a ele. Após a leitura e compartilhamento de todas as cartas, a orientação é que a turma escolha somente uma para enviar ao responsável pela resolução do problema.

Selecionada a carta, é chegado o momento da sua avaliação e reescrita. Para tanto, as autoras elencam os pontos em que os alunos devem centrar a avaliação. Dentre esses, são sugeridos: elementos que compõem a carta de reclamação; apresentação do problema e argumentos em parágrafos diferentes; o nível de linguagem, a grafia e a pontuação do texto. Na sequência, solicitam que eles efetivem a reescrita coletiva, aprimorando o que for necessário.


Para concluir, é orientado que se definam por equipes as seguintes ações: endereço do responsável pela resolução do problema (e-mail ou endereço para postagem pelo correio); seleção de foto que comprove o problema; e revisão da versão final do texto. Em acréscimo, as autoras motivam que estabeleçam como será feito o envio da carta.

Sobre a segunda proposta (Figura 2), Delmanto e Carvalho (2018) iniciam questionando o aluno se ele gosta de viajar e informam que existem pessoas que tanto viajam como compartilham vivências turísticas em relatos e diários de bordos, a exemplo da família Schurmann, motivando-o a leitura do trecho da notícia "*Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic*" publicada no Diário Catarinense, seção A notícia, em 12 abr. 2017. Em seguida, apresenta um trecho do diário de




bordo que a referida família mantém na internet, com o propósito da leitura ser utilizada na resolução de três questões complementares apresentadas.


Figura 2: Proposta de produção escrita de relato de viagem



**Produção escrita**



**PRODUÇÃO DO ANO**



**Não escreva no livro!**

### Relato de viagem

Você gosta de viajar? Sabia que existem pessoas e até famílias inteiras que dedicam grande parte de sua vida a viagens e que gostam de compartilhar o que viveram em relatos e diários de bordo? Um desses casos é o da família Schurmann, que se tornou conhecida por ter viajado quase o mundo todo e ter feito inúmeros relatos de suas experiências. Leia este trecho de uma notícia sobre ela.

#### Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic




Foto do acervo da Família Schurmann em seu veleiro no Taiti. Foto de 2015.


[...]

A série *Expedição Oriente*, que vai mostrar a viagem da Família Schurmann até a Ásia em busca de informações sobre a teoria de que os exploradores chineses teriam sido os primeiros a navegar ao redor do mundo, conhecendo lugares como Caribe, América do Sul e Antártica décadas antes dos europeus, estreia no dia 25 de abril, às 22h30, no National Geographic. A produção, com 11 episódios de uma hora cada, é dirigida pelo cineasta David Schurmann, filho de Vilfredo e Heloísa.

A bordo do veleiro sustentável Kat – que, além de homenagear a caçula da família que faleceu em 2006, tem sistema de geração de energia limpa por meio de eólicos, painéis solares e hidrogeneradores, compactador de lixo reciclável, sistema de tratamento de esgoto, reaproveitamento de lixo orgânico e até uma horta orgânica a bordo –, a família atravessou os mares durante dois anos. A expedição nasceu após o estudo da história do navegador português Fernão de Magalhães, conhecido por idealizar, no século XVI, a primeira viagem ao redor do globo. Ele afirmava ter dados sobre diferentes rotas marítimas que não constavam nos documentos oficiais da época.

[...]

DIÁRIO Catarinense. Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic. A notícia, 12 abr. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.dicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/noticia/2017/04/viagem-da-familia-schurmann-para-a-asia-e-tema-da-serie-expedicao-oriente-danational-geographic-9770369.html?impressao=sim>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

 Digitalizado com CamScanner

Unidade 6 207



**Não deixe de acessar****Site da família Schurmann**

Em 1984, Heloisa e Vilfredo abandonaram o conforto da vida em terra firme e partiram de Florianópolis (SC) com os três filhos, à época com 7, 10 e 15 anos de idade, com o objetivo de realizar um sonho: dar a volta ao mundo a bordo de um veleiro.

Disponível em: <<http://schurmann.com.br/familia-schurmann>>. Acesso em: 24 maio 2018.

Que tal você também fazer o relato de uma viagem ou de um passeio que tenha feito?

Pense em um lugar que você tenha conhecido e na experiência vivida que tenha sido marcante. Pode ser uma viagem, uma excursão, uma visita a familiares que moram em outra cidade, um passeio interessante que tenha feito. Pode ser até mesmo uma viagem imaginária a um lugar a que você sonha ir um dia. Com a ajuda do professor, você poderá publicar seu relato no blogue da turma. Afinal, nada mais natural do que visitar lugares e compartilhar nossas experiências com outras pessoas.

Seus leitores serão também os leitores do Almanaque, nossa Produção do ano.

**Antes de começar**

O trecho a seguir faz parte de um relato do diário de bordo que a família Schurmann mantém na internet. Leia-o para responder às questões a seguir.

[...]

Nesses dois anos de expedição, tivemos muitos momentos de ficar sem fôlego de tantas experiências lindas que vivenciamos, de desafios que passamos, e de muitas saudades de quem amamos.

[...]

Ah! Eu tinha me esquecido como foi de tirar fôlego chegar em Xangai com milhares de barcos, navios e chatas cruzando nosso caminho no rio para redescobrir o grande almirante Zheng He, o venerado herói das grandes navegações chinesas.

A China, inspiração de nossa expedição, mostrou seu lado tradicional milenar e o que há de mais moderno em suas cidades de Xangai e Pequim.

Em Bornéu, estar de frente com um orangotango e ver o olhar profundo desse animal quase tão humano foi uma experiência incrível.

Na Indonésia, os cultos mais diferentes em um mesmo espaço nos levaram de mesquitas e templos budistas, hindus em cerimônias milenares e muito espirituais.

A travessia do Oceano Índico por 12 dias e 2 800 milhas foi a mais longa, a mais rápida e a mais difícil de todas. Com mar de ondas de 3 até 5 metros e ventos fortíssimos, era difícil a vida a bordo [...].

FAMÍLIA Schurmann. Uma expedição de tirar o fôlego. *Família Schurmann*, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://schurmann.com.br/pt/uma-expedicao-de-tirar-o-folego/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

1. Nesse trecho, aparecem algumas expressões que indicam lugar e tempo.
  - a) Anote no caderno duas que indicam lugar.
  - b) Anote no caderno uma expressão ou frase que indique tempo.
2. No caderno, escolha e registre outras expressões que marquem tempo e lugar e que você poderia usar em seu relato de viagem.
3. Observe o uso dos tempos verbais no relato da família Schurmann: estão no presente ou no passado?

### Planejando o texto

Para planejar seu relato de viagem real ou imaginária, faça um roteiro no caderno com base nos itens a seguir.

1. Para que lugar foi sua viagem ou seu passeio?
2. Qual foi o objetivo da viagem, o itinerário seguido e quantos dias durou?
3. O que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?
4. Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?
5. O que você aprendeu nessa viagem? Quais foram suas reflexões sobre o que viu, fez e aprendeu?

.....  
**Dica:** Complemente o que você já sabe sobre o local do seu relato pesquisando mais informações em livros, revistas, jornais ou sites. Anote o que julgar necessário.

- Cite fatos e faça observações sobre aspectos geográficos, históricos ou culturais.
  - Faça comentários e reflexões sobre o que viu.
  - Utilize palavras do campo semântico da viagem ou do local.
  - Use os tempos verbais adequados e expressões que marcam tempo e lugar, dando atenção à pontuação e à ortografia.
  - Utilize seus conhecimentos de concordância.
  - Se possível, selecione fotos para compor seu relato.
- .....

### Autoavaliação e reescrita

1. Após a finalização do texto, releia-o, verificando se os elementos mais importantes de um relato estão presentes.
  - a) O itinerário e a ordem dos acontecimentos da viagem estão claros para o leitor?
  - b) Foram incluídos trechos narrativos, descritivos e expositivos, se/quantos necessários?
  - c) Foram usadas formas verbais no passado e expressões para indicar tempo e lugar?
2. Após a autoavaliação, reescreva o texto fazendo os ajustes necessários e apresente o relato ao professor.
3. Depois de pronta a versão final, crie um título que chame a atenção do leitor e adicione uma ou mais fotos.
4. Guarde a produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano.

#### Não deixe de ler

**As viagens de Marco Polo**, tradução de Carlos Heitor Cony, Ediouro.

Marco Polo tinha 17 anos quando chegou às terras do imperador mongol Kublai Khan. Inteligente e observador, procurou conhecer os recursos naturais e os costumes dos povos que encontrou em suas viagens pelo Extremo Oriente. Seu relato revelou aos europeus a riqueza e o desenvolvimento do Oriente.

Leia a obra completa para saber mais sobre essa aventura.

.....

Unidade 6 209

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 207-209)

Na primeira questão, constituída de duas alternativas (a, b), as autoras sugerem que o aluno cite expressões que indiquem lugar e tempo. Na segunda, ele é motivado a escolher essas expressões adverbiais e usá-las em seu relato de viagem. Na terceira, é instigado a identificar o tempo verbal empregado no relato da família Schurmann.

Na sequência, as autoras apresentam um roteiro com cinco questões a fim de que o aluno as utilize no planejamento do seu relato de viagem que pode ser real ou imaginário. *Para que lugar foi sua viagem ou seu passeio?; Qual foi o objetivo da viagem, o itinerário seguido e quantos dias durou?; O que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?; Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?; O que você aprendeu nessa viagem? Quais foram suas reflexões sobre o que viu, fez e aprendeu?*

Ao lado destas questões, Delmanto e Carvalho (2018) complementam fornecendo dicas para que o aluno insira no texto a ser produzido os seguintes elementos: fotos, comentários, reflexões, palavras do campo semântico da viagem ou local, expressões que

marquem o tempo e o lugar, concordância e reenfazem a relevância da inserção de fotos na composição do relato. Nesta proposta, podemos observar uma mescla de conhecimentos a serem considerados, dentre eles, o enciclopédico e o linguístico, como também a ausência de enfoque a outros dois saberes que deverão constituir um texto, a nosso ver, muito relevantes, como já os mencionamos: o conhecimento textual e o interacional.

Concluindo o processo de escrita sugerido para a segunda proposta em análise, as autoras tratam de outros pontos com foco na autoavaliação e reescrita do texto, ou seja, da produção escrita a ser elaborada pelo estudante. Os pontos contemplam: a) itinerário e a ordem dos acontecimentos da viagem; b) a inclusão de trechos narrativos, descritivos e expositivos; c) as formas verbais no passado e expressões que indicam tempo e lugar. Em seguida, recomendam que o discente reescreva o texto, fazendo os ajustes necessários; crie um título e adicione fotos; e guarde a produção, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do Ano, porém, não deixando claro o propósito com o qual o texto foi proposto tampouco o evento no qual possa ser utilizado, ou até mesmo publicizado.

Em resumo, no tocante à primeira proposta de produção escrita analisada, partindo dos pressupostos teóricos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e Bronckart (1999), no que propõem para a escolarização da escrita de um determinado gênero de texto, os primeiros, quanto à sequência didática e o segundo, quanto aos módulos, vemos a necessidade de atividades de leitura para que o aluno conheça o gênero carta de reclamação e se aproprie dos conhecimentos que configurem a sua estrutura e características. Isso se faz necessário, visto que não basta dizer como tal carta é dividida e o que constitui cada parte; é indispensável, em nossa opinião, que o discente seja orientado a observar esses conhecimentos em um ou mais textos referentes ao gênero.

A leitura e o estudo de vários textos relacionados ao gênero a ser escrito pode ser uma estratégia que conduza o aluno a observar e, por conseguinte, a empregar as regularidades do gênero carta de reclamação ou de solicitação.

Outra observação que fazemos, diz respeito à ausência de um roteiro-corretor<sup>8</sup> que pontuem explicitamente o que aluno deverá revisar para poder reescrever os textos de forma satisfatória, conforme as exigências do gênero a que pertence. Nesse sentido, a forma que Delmanto e Carvalho (2018) sugerem para guiar a mencionada etapa do processo de escrita do gênero carta de reclamação, poderá não auxiliar os alunos no processo de reescrita do texto.

Já na segunda proposta, observamos que as autoras centram o processo de autoavaliação e reescrita em três aspectos: ordem dos acontecimentos da viagem, considerando que o gênero a ser escrito, é um relato de viagem; inserção de trechos narrativos, descritivos e expositivos; e expressões que indicam tempo e lugar.

No entanto, o que foi posto por elas sob a forma de dicas – enfoques a aspectos geográficos, históricos ou culturais; palavras do campo semântico da viagem ou do local visitado; pontuação e ortografia; e concordância – não reaparece na etapa do processo de escrita em abordagem. Logo, percebemos que, em dado momento, as solicitações requeridas pelas autoras, no decorrer da análise do texto, não direcionam o aluno a

<sup>8</sup> Em sua dissertação de Mestrado em Letras, precisamente na parte 3.1.8 *Corpus da pesquisa: produção inicial*, Gomes (2019) discute sobre um exemplo de roteiro-corretor, o que nos leva a recomendar o conhecimento desse relevante recurso de ensino e aprendizagem citado neste trabalho.



investigar se empregou tal aspecto, se precisa de reformulação na reescrita do relato de viagem que escreverá.

Entre o exposto e o discutido, no que tange às propostas de produção escrita analisadas, fechamos esta seção chamando a atenção do leitor para a relevância de se alterar a etapa do processo de escrita destinado ao aprimoramento e à reelaboração do texto, pontuando em um roteiro-corretor diferenciado, uma vez que cada gênero requer um roteiro específico, com clareza, os pontos que o aluno deverá observar se foram ou não empregados no seu texto ou possam ser melhorados. Esta sugestão se deve por defendermos a importância de, na escola, o aluno ser orientado para revisar seu próprio texto, uma vez que, socialmente, na família, local de trabalho ou em outro espaço terá de atuar frente à sua produção, lendo, revisando e efetivando os ajustes necessários antes da versão final e da circulação do texto.

Chamamos a atenção para a relevância de o roteiro/corretor ser construído com a participação do aluno, evitando-o que se depare com terminologias linguísticas, a exemplo de concordância, e não saiba do que se trata e como tal conhecimento se manifesta na escrita. Um aluno no 6º ano já domina esta categoria gramatical? Fica a reflexão para este e outros assuntos que são indicados para análise dos textos. Também destacamos a importância de o roteiro-corretor contemplar critérios que remetam os conhecimentos textuais, discursivos, enciclopédicos, linguísticos e interacionais (Koch; Elias, 2017).

Nessa direção, postos estes esclarecimentos com foco nos direcionamentos que o LDLP aponta para a reescrita de um texto, chamamos a atenção para o que apresentamos em nossas conclusões finais.

## 5 PALAVRAS FINAIS

Neste artigo, trouxemos para a discussão um tópico de grande importância que remete ao eixo produção de texto, ou seja, a reescrita. Essa abordagem se deu com olhar voltado para a sala de aula, de modo mais preciso para as propostas de produção escrita que o LDLP apresenta para ser praticada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Assim, vislumbramos, com base nos referenciais teóricos, que o processo da escrita se faz presente no LDLP pesquisado da coleção Português: conexão e uso (Delmanto; Carvalho, 2018); todavia, carece da intervenção do professor para que seja aprimorado e auxilie, de fato, o aluno ao escrever, dizendo de outra forma, atuar em cada etapa que compõe a metodologia de trabalho com foco na produção de seus textos.

Isso posto, entre as etapas abordadas, percebemos que as orientações dadas para a revisão e a reelaboração, tanto da carta de solicitação quanto do relato de viagem precisam ser revistas, contemplando critérios mais esclarecedores e compatíveis com o ano escolar – 6º ano – que o livro é destinado. Do contrário, a finalidade para os quais são propostas as produções de texto poderá não se concretizar.

Para tanto, reconhecemos as sugestões de Abaurre e Abaurre (2012), dentre outros teóricos, no que toca às orientações para compor uma grade de correção. De posse desse recurso, o professor conduzirá a correção dos textos escolares dos discentes de modo a observar se essas produções atendem às demandas sociocomunicativas. Assim, espera-se que o docente eleja critérios relacionados ao gênero e tipo textuais, bem como ao propósito comunicativo, repertório para ser desenvolvido, além dos mais, dos conhecimentos linguísticos – paragrafação, ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência.

Um gênero pede uma grade de correção diferente de outro; logo, uma grade não pode funcionar para a produção e avaliação de todos os gêneros.

Nesse sentido, reconhecemos também a relevância do professor trazer ao conhecimento do aluno essas informações. O conhecimento da proposta de produção textual deve ocorrer, a nosso ver, concomitantemente aos critérios que se espera que o estudante expresse no desenvolvimento de seu texto. Nesses termos, ele saberá não somente o que deverá contemplar textualmente, como também no que baseará a correção de seu texto. Assim, a grade de correção se torna um instrumento que servirá não apenas à correção do texto; ela guiará o processo de sua elaboração textual.

Embora tenhamos nos detidos à etapa de reescrita de um texto, uma das fases que compõe o processo de escrita, vemos a necessidade das demais etapas serem discutidas com o aluno para que assim ele possa atender aos objetivos de ensino desenhados para o domínio de um determinado gênero textual. Sendo assim, o planejamento, a produção inicial, a revisão, a reescrita e a edição final antes da publicação devem se presentificar no processo de elaboração textual. Cada fase exige planejamento, assim como a definição de estratégias de ensino e de aprendizagem focada na construção de um texto. Uma etapa não sobrepõe à outra; elas devem se dar conjuntamente focadas na elaboração textual.

É bem verdade que o LDLP tem pautado suas propostas de ensino e aprendizagem nas noções teóricas postuladas por áreas como a linguística, por exemplo. No entanto, estas não têm sido o suficiente para dispensar as intervenções dos professores no sentido de preencher lacunas como as apontadas no presente artigo. Com isso, não queremos omitir, tampouco descredibilizar suas contribuições para o trabalho docente, precisamente, no campo da linguagem. Pretendemos, sim, elevar a ideia de que esse suporte de ensino e de aprendizagem não deve ser considerando um instrumento com propostas que dispensam alterações, de forma que sejam seguidas sem passar por adaptações com base no que discorrem os estudiosos, a exemplo dos trazidos à baila neste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. **O ato de escrever**: perspectivas teóricas. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 9–32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22297/dl.v6i1.2396>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/870>. Acesso em: 19 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso. 6º ano: Ensino Fundamental: anos finais.** São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWKY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWKY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de texto de aluno do Ensino Médio. **Calidoscópio.** v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopia/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, R. N. **A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação:** uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. 2019. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos (UFRN), 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita:** o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PAZ, A. M. de O. A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, D. dos; GALVÃO, M. A. M.; DIAS, V. C. de A. (org.). **Dizeres díspares:** ensaios de literatura e linguística. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

REINALDO, M. A. G. de M. A Orientação para a Produção de Texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever Textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

---

### Declaração de contribuição dos autores

Todos os três autores contribuíram com a produção do artigo. Todos eles participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, a primeira autora contribuiu na redação de todas as seções do artigo e na revisão da redação do artigo; o segundo autor contribuiu na redação da revisão teórica, dos resultados e do resumo do artigo; e a terceira autora colaborou no desenvolvimento da análise estatística, na redação dos resultados, orientação e revisão da redação do artigo.

### Declaração de uso de IA

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.



*Artigo recebido em: 22/06/2025*

*Artigo aprovado em: 20/09/2025*

*Artigo publicado em: 27/10/2025*

COMO CITAR

PAZ, A. M. de O.; GOMES, R. N.; ARAUJO, C. G. C. A reescrita de textos na sala de aula: uma abordagem dos direcionamentos do livro didático de língua portuguesa. [Diálogo das Letras](#), Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-21, e02523, 2025.