



A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa

Adair Vieira Gonçalves* e Alice Ane Napolitano

Universidade Federal da Grande Dourados, Rua João Rosa Góes, 1761, 79825-070, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Autor para correspondência. E-mail: adairvgoncalves@gmail.com

RESUMO. A partir do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003), dos aportes teórico-metodológicos para o ensino de língua materna de Schneuwly e Dolz (2004) e em concepções de reescrita dialógica (GONÇALVES; BAZARIM, 2009), investigaremos como duas coleções de Livros Didáticos recomendadas pelo Ministério da Educação - MEC- abordam a reescrita de gêneros no Ensino Fundamental – ciclo II. Para sua efetivação, nos apoiaremos no *folhado textual* de Bronckart (2003), que contempla a infraestrutura textual, os componentes de ação, discursivos e linguístico-discursivos. A coleção *Português – uma proposta de letramento* – foca capacidades discursivas em detrimento de capacidades acionais e linguístico-discursivas, além de as propostas de escrita/reescrita não pertencerem ao mesmo gênero dentro de uma unidade temática. A coleção *Linguagens no século XXI*, ao contrário, focaliza as três capacidades de linguagem analisadas e, sobretudo, favorece a escrita/reescrita do mesmo gênero dentro da unidade do LD.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo, livro didático, gêneros, reescrita.

The rewriting of texts portuguese didactic books

ABSTRACT. Parting from the epistemological frame of Bronckart's (2003) sociodiscursive interactionism, on the theoretical-methodological supports for the teaching of mother tongue of Schneuwly and Dolz (2004) and the dialogical rewriting' conceptions (GONÇALVES; BAZARIM, 2009), we investigate how two collections of didactic books recommended by Ministry of Education and Culture-MEC- approach textual gender's rewriting in Primary Education cycle II. For its fulfillment, we will uphold on Bronckart's (2003) *textual leafy*, which contemplates textual infrastructure, discursive and linguistic-discursive components of action. The *Português – uma proposta para o letramento* collection - focus discursive capacities in detriment of actions and linguistic-discursive capabilities, besides the writing/rewriting's proposals don't belong to the same textual genre inside a thematic unity. The *Linguagens no Século XXI*'s collection, in contrast, focus the three analyzed language's capabilities, and, especially, favors the writing/rewriting inside the same textual genre inside the unity of the Didactic Book.

Keywords: socioiscursive interacioism, didactic book, genres, rewriting.

Introdução

A pesquisa procura abordar como os livros didáticos (doravante LD) propõem a reescrita de textos. Para realizá-la, selecionamos duas coleções: *Português: uma proposta para o letramento*, de autoria de Magda Soares (2002a); *Linguagens no século XXI*, de autoria de Heloísa Harue Takazaki, em virtude de sua ampla circulação em todo o Brasil.

Orientados pela concepção sociointeracionista de linguagem, desenvolveremos a pesquisa seguindo os postulados para o ensino de gêneros textuais proposto pelo grupo de Genebra. Para atingir tal objetivo, dividimos o artigo em quatro tópicos: primeiramente, será feita uma breve explanação sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e discorreremos acerca da entrada do conceito 'análise linguística' nos estudos da linguagem e a entrada dos

gêneros nos LD, com o intuito de observar como a reescrita é proposta. Na seção seguinte, trazemos metodologia utilizada. Por fim, analisaremos a orientação para o trabalho de reescrita nos LD selecionados, observando particularmente se as atividades propiciam o desenvolvimento do domínio da escrita, isto é, se favorecem o emergir das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas de acordo com o gênero proposto e se as atividades propostas orientam os estudantes a reescreverem seus textos de acordo com sua arquitetura interna, denominada de folhado textual por Bronckart.

O ancoradouro

A perspectiva interacionista sociodiscursiva (daqui para frente – ISD) surgiu na Suíça, mais

precisamente em Genebra e desenvolveu-se, principalmente, a partir dos estudos de Bronckart (grupo LAF-Language-Action-Formation), Schneuwly e Dolz (grupo GRAPHE-*Groupe de Recherche pour l'analyse du Français Enseigné*), os quais, junto de outros pesquisadores, desenvolveram pesquisas acerca do uso dos gêneros textuais no ensino de língua francesa, entre outras questões inter-relacionadas. As pesquisas do grupo foram (são) desenvolvidas na Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça, na unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE). No Brasil, as pesquisas são realizadas por pesquisadores do 'Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem' (LAEL) da (PUC), São Paulo, além de outros programas de pós-graduação (UEL, Unicamp, UFGD etc.). Os pesquisadores do grupo apresentam críticas aos princípios teóricos behavioristas e se baseiam nos princípios psicológicos desenvolvidos por Leontiev, Vygotsky e Luria. O ISD é denominado por Bronckart (2003) como ciência do humano (grifo nosso), desse modo, a corrente não pertence à Linguística, à Psicologia ou mesmo à Sociologia, ainda que tal afirmação possa constituir um paradoxo, já que a teoria ocupa-se da problemática da linguagem.

Segundo Bronckart (2003, p. 23-24), a abordagem interacionista adota contribuições de outras correntes teóricas. Para uma primeira análise, utiliza-se do estruturalismo de Saussure,

Mas, devido a seus postulados fundadores (ou behaviorista ou neonativistas), essas correntes, geralmente, se impedem de considerar os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas. São então as abordagens que integram essas dimensões psicossociais a que o interacionismo se refere, de preferência. Aos recentes trabalhos centrados nas interações verbais [...] e, sobretudo, à análise dos gêneros e tipos textuais provenientes de Bakhtin (1978, 1984) e à análise das formações sociais elaboradas por Foucault (1969), proposições que expandem a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem desenvolvidas segundo Wittgenstein (1961, 1975). Mas, é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem.

Ainda, segundo esse autor, trata-se de uma teoria inacabada, continuação do interacionismo social, o qual analisa

[...] as condutas humanas como ações significantes, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um

produto da socialização (BRONCKART, 2003, p. 21, grifo do autor).

Machado (2005, p. 238-239), constata que o diálogo entre os pesquisadores genebrinos e brasileiros proporcionou a repercussão dos estudos sobre gêneros a partir dos aportes teóricos do ISD no Brasil. O foco desses estudos é agrupado por ela da seguinte forma:

- a) Nas ferramentas de ensino, com o levantamento de características de gênero (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
- b) No aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino;
- c) No professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a situação em particular em que se encontra; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planejadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas;
- d) Na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;
- e) Na interação professor em formação - (ferramenta) - formador, com análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

Nosso trabalho, de acordo com o espectro de Machado, está nas ferramentas de ensino e na análise de capacidades linguageiras em gêneros textuais. Definida, de forma geral, a origem, os mentores e o objetivo central do ISD, são necessários entendermos alguns conceitos fundamentais dessa corrente epistemológica.

Níveis de análise textual e capacidades de linguagem

O ISD entende a ação como “[...] resultado da ‘apropriação’, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2003, p. 42, grifo do autor). Desse modo, esta ação, unidade psicológica por excelência, produz formas semiotizadas que veiculam os conhecimentos coletivo-sociais. A ação de linguagem materializada pelo autor de um texto, portanto, explora os recursos de uma dada língua natural em uso em sua comunidade e se realiza tomando emprestado um gênero disponível no intertexto social.

Decorrente das afirmações acima, o autor (BRONCKART, 2003) defende que os textos se

organizam de acordo sua arquitetura interna, denominada de folhado textual pelo autor. O folhado textual é formado por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização, e os mecanismos enunciativos. De forma bastante sintética, a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo do texto, formada pelo “[...] plano geral, pelos tipos de discurso que o comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 2003, p. 120).

O plano geral é o planejamento do conjunto do conteúdo temático mobilizado pelo agente-produtor, ao passo que os tipos de discurso são segmentos de texto que se dividem em: discurso interativo, relato interativo (implicado) discurso teórico e narração (autônomo). As sequências são os modos de planificação da linguagem: sequências narrativa, argumentativa, dialogal, descritiva, explicativa, injuntiva.

Em relação aos mecanismos de textualização, estes atuam no nível intermediário (entre o plano geral e os mecanismos enunciativos) sendo responsáveis por criar séries isotópicas. O autor apresenta três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, os quais estabelecem a coerência entre as partes constituintes do texto, ou seja, “[...] contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2003, p. 122).

Os mecanismos de conexão são os articuladores (lógicos ou temporais) que estabelecem a linearidade textual. Essa progressão temática ocorre por meio de organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos proposicionais, grupos nominais e segmentos de frases) que podem marcar a segmentação entre os tipos de discursos, entre as fases de uma sequência, podem marcar a união das frases que compõe cada fase de uma sequência, além de articular as orações de um mesmo período, fazendo a ligação por justaposição (orações coordenadas) e encaixamento (orações subordinadas). Em síntese, sua função é costurar as partes do texto.

Para a análise da coesão nominal, observa-se a introdução de novos temas e personagens, por meio de retomadas e substituições (anáforas e catáforas), representadas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, reflexivos e possessivos, sintagmas nominais e, no caso da língua portuguesa, também pelas elipses. A coesão verbal é realizada pela utilização de tempos verbais, a fim de estabelecer a conexão temporal entre estados, acontecimentos ou ações. Ela é marcada principalmente por advérbios, tempos verbais e organizadores textuais.

Por fim, os mecanismos enunciativos marcam as vozes (do autor, sociais e das personagens) e as modalizações (julgamentos, opiniões, sentimentos) feitas pelo agente-produtor e que favorecem a coerência pragmática do texto. A função das vozes é estabelecer o posicionamento enunciativo de seu responsável; as modalizações, de outro modo, marcam o posicionamento do agente-produtor e o orienta na leitura do texto, sendo subdivididas em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Neste momento, torna-se oportuno expor questões do ISD relacionadas ao ensino. Nesse sentido, é necessário trazeremos à discussão as proposições de Schneuwly e Dolz (2004). Os gêneros, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são (mega) instrumentos que orientam o agir em situações de linguagem, além de permitir o controle de situações de comunicação. Do ponto de vista adotado pelos autores, “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 74). Os autores, acreditando na pertinência dos gêneros no processo de ensino/aprendizagem, apresentam três capacidades que devem ser dominadas pelos estudantes: capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva. Sucintamente, temos:

a) Capacidade de ação: adaptação do texto ao contexto de produção (destinatário, conteúdo e objetivo). Em outras palavras, refere-se à adaptação da ação linguística às características do contexto e do referente.

b) Capacidade discursiva: mobilização de modelos discursivos e de sequências tipológicas, isto é, saber escolher o tipo de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva ou dialogal), que predominam e/ou compõem cada gênero, em razão de seus propósitos comunicativos.

c) Capacidade linguístico-discursiva: implica conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes do texto. Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas, como é realizada a adequação do vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas. Resenhando os autores, Freire (2002, p. 24) diz que, para o desenvolvimento dessas capacidades,

[...] as estratégias de ensino supõem, portanto, a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação

que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

A reescrita como prática de análise linguística

Segundo Aparício (2006, p. 75),

[...] o conceito de 'prática de análise linguística' em contexto escolar foi inicialmente introduzido por João Wanderlei Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981, [...] publicado no livro *O texto na sala de aula: Leitura e Produção* (Grifo nosso).

Este texto, baseado numa concepção de linguagem interacionista, aponta três práticas a serem observadas em relação ao trabalho com o texto: prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística. No que diz respeito à prática de análise linguística, Geraldi (1984, p. 63) defendia que esta deve basear-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções textuais,

[...] a preparação das aulas de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática da análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise.

Na revisão deste mesmo livro, publicada em 1997, Geraldi (apud Aparício 2006) responde a alguns questionamentos sobre o termo análise linguística. Nele explica:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu

texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI apud APARÍCIO 2006, p. 74, grifo do autor).

Em seguida, completa sua explicação ao afirmar que o objetivo dessa atividade é a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes, o que não impede "[...] o professor de organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa" (GERALDI apud APARÍCIO 2006, p. 74).

Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que o ensino da produção textual passou por três momentos, a saber: em um primeiro momento (década de 1980), o texto foi usado como 'simples' objeto de uso, mas não de ensino, sendo utilizado para fins de análise linguística e leitura. Na década seguinte, passou a ser tomado como um suporte que possibilitaria o desenvolvimento de estratégias de "[...] leitura, escrita e análise epilinguística ou metalinguística" (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 8). De acordo com Geraldi (1993, p. 24-25), análises epilinguísticas são aquelas que,

[...] independente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o trabalho do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos que estão usando. [...] Essas atividades incidem ora sobre aspectos 'estruturais' da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização (Grifo do autor).

Já nas análises metalinguísticas, a linguagem, desvinculada da ação interativa, é objeto de análise e o texto é um suporte para a aprendizagem. Nessa segunda fase, o texto ainda não era objeto de ensino e servia para fundamentar o trabalho com as formas canônicas: narração, dissertação e descrição, as quais eram enfocadas em sua forma global, sem atentar-se, por exemplo, que não existe narração, mas textos que são constituídos por esse tipo de sequência.

Esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser 'pretexto' não somente para um ensino da gramática, mas também da gramática textual, na crença de quem sabe as regras gramaticais sabem proceder (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9, grifo nosso).

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), na 3ª fase,

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos quanto a

significação que nelas é construída e, naturalmente a noção de gêneros (textuais ou discursivos) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Tais referenciais tomam por base os estudos de Bronckart (2003), Schneuwly; Dolz (2004), além da concepção de gênero advinda do filósofo russo Bakhtin (2000 [1952/1953]). Reinaldo (2001, p. 93) observa que a produção textual:

[...] passou a ser orientado pela idéia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um processo do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Essa mediação deverá dar condições de o produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, dentre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual.

Contrapondo-se à visão mecanicista de escrita, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que o processo de escrita não deve terminar na primeira produção, contudo se fazem necessárias sucessivas reescritas para a efetiva produção de sentidos no texto. Os autores partem não da visão de linguagem pronta e acabada, monológica, mas de uma visão dialógica. Compreendem a produção textual, com base numa visão enunciativo-discursiva, a qual é descrita por Koch (1998, p. 22), como:

[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade intencional em que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Trata-se, portanto, de uma produção textual feita na escola e não mais produzida para a escola. Em consonância com Schneuwly e Dolz (2004), advogamos a favor da reescrita como uma das oportunidades de letramento para o estudante. Desse modo, acreditamos que a artificialidade que predominou, e ainda existe, em relação às produções textuais dos alunos, necessita dar lugar ao caráter dialógico da linguagem. A reescrita do texto do aluno não deve focar tão somente os desvios gramaticais, mas, a nosso ver, no modelo didático do gênero em foco. As reescritas do texto, como postulam Evangelista et al. (1998), permitem ao professor trabalhar as dificuldades que os alunos

apresentam ao produzir seus textos, pois são esses ‘erros’ que indicam seu nível de desenvolvimento.

A Entrada dos gêneros nos LD

Na escola, o trabalho com a escrita, por um longo período, ocorreu por meio de redações baseadas nas tipologias textuais, narração, descrição e dissertação, sucessivamente. As primeiras propostas para introduzir os gêneros em sala de aula como objetos de ensino surgiram em 1998, com a publicação dos PCNs. Esse ‘surgir’ decorre, porém, das propostas e orientações curriculares produzidas por alguns estados da federação (São Paulo, como exemplo) e que vinham sendo debatidas antes da publicação dos PCNs¹. Entretanto, é sabido que tanto Geraldí quanto os autores do grupo genebrino já abordavam o trabalho com a escrita numa perspectiva dialógica. Antes desse momento, os gêneros começavam a circular timidamente nos LD. Bezerra (2001) nos relata que, em 1973, Magda Soares em seu LD *Comunicação em Língua Portuguesa* começou a introduzir gêneros não literários; no entanto, os textos literários ainda eram predominantes e os gêneros que circulavam nos LD não eram objeto de ensino, mas pretexto para o ensino da gramática.

A ‘análise’ desses materiais até então era realizada pelo programa do livro didático (PLID). A partir de 1985, o PLID transforma-se no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Segundo Bunzen (2009, p. 69),

No início, o PNLD volta-se mais para ‘aquisição’ e ‘distribuição’ por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983 e extinta em 1997. Neste caso, a ‘avaliação’ da qualidade dos livros e da adequação da proposta pedagógica para as escolas públicas não era central na política pública. Apenas nos anos 90 é que iremos encontrar uma preocupação maior com a qualidade do livro escolar através do estabelecimento de critérios gerais e específicos para cada área do conhecimento, causando um impacto no processo de edição dos livros didáticos brasileiros (Grifos do autor).

Em termos gerais, segundo Rojo (2000, p. 35), as bases que orientam o PNLD na classificação dos LD pautam-se nas seguintes propostas dos PCN:

[...] as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a

¹Como exemplo dessas orientações temos os “Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus, coletânea de textos em três volumes e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) dirigida ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998).

linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo proposto neste trabalho aborda a reescrita de gêneros textuais. Trata-se de uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada e informada [a pesquisa] pela abordagem de investigação qualitativo-interpretativista. Segundo Moita-Lopes (1994, p. 331), tal modalidade “[...] tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. As pesquisas inseridas no paradigma qualitativo tiveram origem na tradição epistemológica e receberam o nome de interpretativismo, porque visa interpretar os significados culturais das ações em contexto determinado. Nessa perspectiva de análise, “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 32).

Nesse sentido, nosso intuito de interpretar o processo de reescrita proposto pelos LD e, conseqüentemente, a escolha desse material como objeto de pesquisa, se justifica, já que, em consonância com as concepções de Jurado e Rojo (2006), acreditamos que o LD seja o principal material utilizado em sala de aula.

As escolhas das coleções *Português: uma proposta para o letramento*, de autoria de Magda Becker Soares (2002a), e *Linguagens no século XXI*, de autoria de Heloísa Harue Takazaki (2002), deveu-se à classificação que receberam pelo PNLD e à ampla utilização dessas coleções no Estado de São Paulo (BUNZEN, 2009). Para efeito didático, limitamos a análise aos volumes finais de cada material, ou seja, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II.

Análises do LD *Português: uma proposta para o letramento*²

Nos livros da coleção *Português: uma proposta para o letramento* de autoria de Magda B. Soares, há propostas de escrita em todas as unidades de cada série/ano escolar, entretanto a atividade de reescrita não é solicitada em todas as seções. A respeito da reescrita, a autora apresenta, no manual do professor (SOARES, 2002b) daqui para frente somente MP, três perspectivas orientadoras: avaliação do texto sob a perspectiva da qualidade da interação discursiva que promove;

avaliação do texto sob a perspectiva de seu nível de textualidade; avaliação sob a perspectiva da utilização dos padrões da escrita – ortográficos e morfossintáticos. Ao tratar da avaliação de textos sob o aspecto discursivo, afirma a autora que

[...] considerados os objetivos das atividades de Produção de Texto, a avaliação mais relevante do texto produzido é aquela que se faz sob a perspectiva da interação discursiva suscitada por ele: o objetivo e o interlocutor que geraram o texto foram atingidos: o texto suscita, realmente, um processo de interlocução, de interação? A variedade linguística e o registro utilizado são adequados à situação de interlocução? (SOARES, 2002b, p. 20).

Entendemos que tais perspectivas dialogam com as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas defendidas por Schneuwly e Dolz (2004) apontadas anteriormente. Entretanto, feitas as análises, identificamos que as atividades abordam apenas os elementos estruturais do texto. Soares (2002a), em quase todas as unidades didáticas, apresenta gêneros diferentes dos propostos para a escrita, enfocando tais atividades na leitura e compreensão dos textos trabalhados, por meio de perguntas e debates. Embora o gênero escrito solicitado não seja o mesmo posto em evidência na seção, o tema da escrita é o mesmo dos textos que compõem a unidade. Tal fato leva o aluno a conhecer a temática sobre a qual irá escrever, visto que os questionários e os debates propiciam a reflexão sobre o tema abordado³.

Na primeira unidade do livro da 7ª série, são apresentados dois exemplares do gênero crônica. No entanto, é solicitado ao aluno escrever um texto dissertativo/argumentativo; portanto, gêneros pertencentes a agrupamentos⁴ diferentes. Já primeira unidade do livro da 8ª série, são apresentados quatro textos: um artigo de opinião (agrupamento do argumentar), uma reportagem, um relato publicado em jornal (agrupamento do narrar) e uma entrevista (agrupamento do expor). Na seção de produção textual, é-lhes novamente requerida a escrita de uma dissertação. Nessas solicitações de escrita/reescrita, como nas outras, o trabalho com o texto se restringe a

³Aqui, ao julgarmos pertinente a leitura e a reflexão com base em exemplares do gênero que será escrito/reescrito, não defendemos que os gêneros sejam modelos estanques; respaldamos-nos, entretanto, nas orientações dos documentos oficiais. Constatamos nestes que o professor, ao trabalhar com a escrita na escola, deve oferecer atividades de reflexão a partir da leitura de textos pertencentes ao gênero trabalhado. Muito embora os gêneros não sejam estruturas fechadas em si, possuem particularidades que lhes são próprias, de maneira que nossos estudantes necessitam observar/analisar práticas de linguagem do gênero posto em cena na sala de aula. Principalmente, como para este trabalho nos apoiarmos nas ferramentas didáticas defendidas por Schneuwly e Dolz (2004), a produção inicial e a final devem ser dentro de um projeto de comunicação que se atualiza num determinado gênero de texto.

⁴Encaminhamos o leitor a Schneuwly e Dolz (2004) para aprofundamento nestas questões.

²A metodologia de análise efetuada neste artigo ancora-se no trabalho de Conclusão de Curso de Evandro Gonçalves Leite, referenciado no final (2009). Sobretudo, este trabalho acaba ratificando também as conclusões a que chegara Leite, ao analisar outras coleções de LD.

perguntas de interpretação textual, não havendo preocupação em analisar a relativa estabilidade do gênero textual lido. Vejamos agora como a autora solicita a reescrita, a título de representatividade dos dados gerados, desses dois textos dissertativos⁵ ou mesmo argumentativos (trabalhado como dissertação):

(1) Solicitação de reescrita do gênero dissertação/8º ano

Com a orientação do professor, reúna com um colega:

- a) Você lê o texto dele e ele lê o seu texto.
- b) Você dá opiniões sobre o texto de seu colega, verifica se está bem estruturado, se há transições adequadas entre os parágrafos se o título é adequado e atraente, sugere correções e ele faz o mesmo com o seu texto. Se necessário peça ajuda ao professor.
- 4) Reescreva seu texto, com as correções e sugestões de seu colega, numa folha de papel. Capriche: ao final, seu texto vai ser exposto na sala de aula! (SOARES, 2002a p. 140).

(2) Solicitação de reescrita do gênero dissertação/9º ano

- a) O tema é introduzido de forma atraente, despertando o interesse do leitor.
- b) O texto está adequadamente estruturado, apresentando de forma clara as duas posições diante da questão.
- c) As partes do texto estão bem articuladas, com o uso apropriado de expressões de transição.
- d) Os argumentos que fundamentam cada posição são apresentados com clareza, uma sequência adequada.
- e) As citações não são muito numerosas e foram bem escolhidas.
- f) A linguagem é formal, adequada a um texto dissertativo-argumentativo (SOARES, 2002a, p. 51).

As orientações de Soares (2002a) nas outras unidades do LD, são muito semelhantes às anteriormente apresentadas. Ambas as propostas de reescrita assemelham-se a uma lista de controle/constatações, conforme denominação de Schneuwly e Dolz (2004) e Gonçalves (2007). No 8º ano, no momento de solicitar ao estudante que verifique as transições entre os parágrafos, Soares (2002a) evidencia a capacidade discursiva, mais especificamente as fases de uma sequência tipológica; entretanto, a proposta de reescrita não foca mecanismos de textualização tampouco os mecanismos enunciativos. Em relação à proposta de escrita para o 9º ano, Soares (2002a), no nosso entender, focaliza as capacidades discursivas: uso de citação, uso de argumentos, articulação das fases de uma sequência argumentativa, por exemplo. Por outro lado, coloca em

segundo plano as capacidades contextuais (capacidades acionais) e linguístico-discursiva (enunciativos).

No que se refere às orientações ao destinatário, conteúdo e objetivo (capacidade de ação), estas são direcionadas sempre ao professor, incumbindo-lhe, em seu projeto didático autoral (BUNZEN, 2009), de fazer a mediação de solicitação de reescrita. As atividades que antecedem a atividade de escrita não focam os elementos constituintes do folhado textual, visto que os gêneros didatizados e a solicitação de escrita pertencem a gêneros diferentes. Tal fato ocorre inclusive nos raros casos em que o gênero trabalhado é idêntico ao solicitado. Fica-nos a impressão de que, para efetuar a reescrita, basta um aluno ler o texto do outro e sugerir correções sem parâmetros. A seguir, são apresentadas as Tabelas sintetizadoras das propostas de escrita/reescritas nos volumes analisados.

Nas Tabelas 1 e 2, são sintetizadas as propostas de reescrita presentes na coleção de *Português: uma proposta para o letramento*. O resultado aponta para a não frequência de propostas de reescrita, entendidas aqui como atividade de análise linguística (BRASIL, 1998). Como já evidenciado, a coleção segue a tendência de não abordar questões atinentes às especificidades do gênero. Apenas em alguns casos, temos a leitura e a produção do mesmo gênero, procedimento que ocorre nas unidades 2 e 4 do livro do 8º ano. Nelas, há a leitura de uma crônica, mas ao longo das referidas unidades não são oferecidas atividades de reflexão relacionadas ao gênero, apresentam-se apenas questões de compreensão, as quais possibilitam a reflexão do conteúdo abordado. Como exemplo, na unidade 3 do 9º ano é oferecida para leitura uma fábula e, após atividades de compreensão, pede-se a produção de um exemplar do gênero.

Tabela 1. Propostas de escrita/reescrita no LD do 8º ano.

Unidade	Proposta de escrita	Reescrita ⁶
1	Anotações	Não
	Dissertação/Argumentação	Sim
	Lista e Tabela	Não
	Relato de resultados de entrevistas	Não
2	Dissertativo e/ou argumentativo	Sim
	Notícia e Não notícia	Não
	Crônica	Sim
	Notícia	Não
3	Resumo de notícia e análise crítica da foto da notícia	Não
	Texto poético (em prosa)	Sim
	Relatório de observações	Não
4	Argumentação	Não
	Cartaz	Não
	Mensagem	Não
	Argumentação	Não
	Descritivo ou descritivo-narrativo	Sim

Fonte: Soares (2002a).

⁵A dissertação, a narração e a descrição são compreendidas pela autora da coleção como gêneros escolares, ou seja, pertencem à esfera escolar e, portanto, podem ser produzidos e circular nesse contexto.

⁶O sim e o não significam, respectivamente, presença e ausência de atividades de reescrita.

Tabela 2. Proposta de escrita/reescrita no LD do 9º ano.

Unidade	Proposta de escrita	Reescrita
1	Dissertação/Argumentativa	Sim
2	Narrativo e/ou Dissertação Bilhete ou dissertação ou depoimento Narrativo, informativo ou argumentativo	Sim Sim Não
3	Fábula Narrativa ou Dissertação Argumentação	Não Sim Sim
4	Dissertativo, argumentativo, informativo, narrativo Registro de fala Argumentação Dissertativo e/ou argumentativo	Não Sim Sim Sim

Fonte: Soares (2002a).

Análises do LD *Linguagens no século XXI*

As propostas de escrita da coleção *Linguagens no século XXI* estão presentes em todas as unidades, com exceção da primeira unidade de cada livro. As orientações acerca da reescrita são desenvolvidas por meio de atividades ao longo da unidade e possuem estreita relação com o gênero a ser produzido. A solicitação de escrita/reescrita é realizada em seções que são nomeadas de acordo com o gênero a ser trabalhado. A seção de didatização do gênero *resenha* é intitulada de ‘você é crítico’; a seção em que é solicitado o gênero *conto* recebe o nome de ‘oficina de escritores’.

No LD *Linguagens no século XXI*, Takazaki (2002) segue um caminho oposto ao trabalhado na coleção *Português uma proposta para o letramento*. Toda a coletânea de textos pertence ao gênero a ser escrito na unidade. A seção de leitura provoca a reflexão das características do gênero: destinatário, conteúdo e objetivo, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Em outras palavras, elas propiciam o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Outro ponto a ser destacado refere-se à solicitação de um único gênero por unidade, que é trabalhado em várias etapas, o que permite trabalhar esmiuçadamente cada gênero. Passemos a observar a proposta de reescrita feita para a resenha crítica e para o conto:

(1) Solicitação de reescrita do gênero Resenha Crítica 8º ano:

Guie-se pelas seguintes perguntas para revisar seu texto:
Apresente o nome do filme, do diretor e dos principais atores?

Conte a história do filme de forma bem resumida?

Apresente minha opinião de forma impessoal?

Fundamentei essa opinião com argumentos a partir da análise do filme?(TAKAZAKI, 2002, p. 59)

(2) Solicitação de reescrita do gênero Conto 9º ano

Voltem à primeira versão do conto que estão escrevendo. Comparem o trabalho com o de outros

companheiros, levando em consideração os seguintes aspectos:

- Incluíram o título? Ele orienta o leitor ou, ao contrário, desorienta-o?
- Responde às características do tipo de conto escolhido (realista, fantástico, maravilhoso, de ficção científica)?
- Há referência de lugar e tempo?
- A sequência (situação inicial, conflito e resolução) é reconhecível?
- Os conectivos temporais foram adequadamente empregados? Eles se repetem?
- Há expansões – descrições, diálogos, reflexões do narrador sobre algum personagem?
- O clima ou os atributos dos personagens estão de acordo com o efeito que se quer produzir?
- Os personagens, ajudantes e seus oponentes estão definidos?
- Mantém-se o tipo de narrador escolhido ou não? Por quê? Lembrem-se de que todas as escolhas que vocês fizerem devem relacionar-se diretamente com o efeito que vocês pretendem produzir.
- Revisem os tempos verbais; considerem se localizaram as ações em diferentes níveis de uso dos tempos pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito. Se quiserem podem incluir alguma reflexão ou comentário no tempo presente.
- Revisem a ortografia e façam a versão final do texto. (TAKAZAKI, 2002, p. 95-99).

Nas duas propostas de reescrita, Takazaki (2002) fornece uma de lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2007), defendida por Schneuwly e Dolz (2004) como eficiente instrumento para orientar o aluno a escrever e refletir sobre sua produção. No primeiro pedido de reescrita, é chamada a atenção dos estudantes para as características relativamente estáveis gênero ‘resenha crítica’ (nome do filme, do diretor e dos principais atores; resumo sucinto do enredo; impessoalidade ao argumentar e fundamentar esses argumentos na análise do filme). O aluno, ao ser inquirido a reescrever seu texto, já está instrumentalizado, em termos de capacidades de linguagem, já que, ao longo da unidade, são abordados vários aspectos da resenha em sua esfera de circulação.

Na segunda proposta, Takazaki (2002) faz as orientações para a reescrita, interrogando o aluno sobre seu texto. De (a) até (d), as perguntas fazem referência à infraestrutura geral do texto (plano geral, tipos de discurso, articulação dos tipos de discurso e sequência), em (e) e (j) o questionamento recai nos mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal), de (f) a (i) a preocupação centra-se no uso dos mecanismos enunciativos (marcam as vozes, as modalizações e permitem a

coerência pragmática do texto); por fim, em (k) a autora chama a atenção para a ortografia (elementos da microestrutura).

Podemos afirmar que as propostas de reescrita presentes na coleção *Linguagens no século XXI* favorecem o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, em especial, por trabalhar o gênero a ser escrito por meio de atividades que levam à reflexão sobre as características e peculiaridades de cada gênero textual.

A seguir, está apresentada a Tabela 3 e 4 resumidoras das propostas de reescritas dos dois volumes avaliados.

Tabela 3. Proposta de escrita/reescrita no LD do 8º ano.

Unidade	Proposta de escrita	Reescrita
1	Não (trabalha com gêneros orais)	Ø
2	Resenha crítica de filme	Sim
3	Conto	Sim
4	Relato mitológico	Sim
	Conto mitológico	Sim
5	Entrevista	Sim
6	Carta ao leitor	Sim
7	Anúncio publicitário	Sim

Fonte: Takazaki, 2002.

Tabela 4. Propostas de escrita/reescrita no LD do 9º Ano.

Unidade	Proposta de escrita	Reescrita
1	Não (explica os tipos sequência)	Ø
2	Poema	Não
3	Conto	Sim
4	Novela	Sim
5	Discurso político	Sim
6	Charge	Sim
7	Site de notícias	Não

Fonte: Takazaki, 2002.

Com a análise, identificamos ser recorrente a solicitação de escrita como a leitura seguida de atividades de reflexão (análise linguística) em torno do gênero que será produzido. Nos exercícios desenvolvidos em cada unidade, os estudantes são questionados a respeito de aspectos relacionados ao contexto de produção (quem produz, onde, quando, com qual objetivo), da organização das sequências, os elementos coesivos, a coesão verbal e nominal. Dessa maneira, o aluno é munido de conhecimento que lhe dá suporte para produzir seu texto.

Considerações finais

Mesmo com as constantes avaliações de materiais didáticos de órgãos municipais, estaduais e federais, estes [os materiais] ainda apresentam lacunas, no caso específico desta pesquisa, referindo-nos às proposições de reescrita.

Tais mudanças de enfoque para o ensino estão intrinsicamente ligadas às 'novas' orientações para o

trabalho com textos, advindas, primeiramente, de Geraldini (1984) e, posteriormente, e em consonância com os estudos de Geraldini, com pesquisas desenvolvidas por Jurado e Rojo (2006), dentre tantos outros pesquisadores brasileiros, e mais recentemente no Brasil, com a divulgação dos estudos dos pesquisadores de Genebra, dentre estes, Bronckart, Schneuwly e Dolz que advogam a favor do ensino com base em gêneros textuais e a escrita desses associados a sucessivas reescritas. Corroborando pesquisas acerca do trabalho com o texto em sala de aula, a concepção de escrita/reescrita que nos orientou na análise pode ser descrita nas palavras de Marcuschi (2008, p. 80)

[...] o texto não se dá como [...] um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção e sua escrita é sempre [...] a materialização de um gênero textual específico, escrito por um determinado autor, tendo em vista um leitor, propósitos e necessidades postos pelas práticas de escrita socialmente construídas.

Logo, se entendemos a escrita como um processo que implica sucessivas reescritas e para reescrever seu texto o aluno precisa compreender o gênero de texto, não podemos nos eximir de, por meio de atividades adequadas, ensinar esse aluno a produzir um texto de acordo com cada gênero.

Referências

- APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, M. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do livro didático – PNLD**. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado; Pericles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.

- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- EVANGELISTA, A. A. M.; CARVALHO, G. T.; LEAL, L. V. F.; VAL, M. G. C.; STARLING, M. H. A. R.; MARINHO, M. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998. v. III. Ano II.
- FREIRE, F. N. **Quando a premissa é persuadir**: a argumentação pela interlocução. 2002. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.
- JURADO, S.; ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.
- LEITE, E. G. **A reescrita textual no livro didático de língua portuguesa**. 2008. 60f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada)-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2008.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (Org.). **Gêneros**: Teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 236-259.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.
- ROJO, R. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-40.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002a.
- SOARES, M. Manual do professor. In: SOARES, M. (Ed.). **Português**: uma proposta para o letramento. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002b. p. 1-31.
- TAKAZAKI, H. H. **Linguagens no século XXI**: língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2002.

Received on April 5, 2011.

Accepted on February 18, 2012.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.