

(Re)escrita e avaliação processual sob o enfoque do letramento acadêmico⁴

Lúcia Regiane Lopes-Damasio

UNESP – FCL Assis

RESUMO: Este trabalho apresenta uma estratégia metodológica de ensino de escrita, vinculada à avaliação processual e diagnóstica, que tem como base o procedimento de reescrita, tomado em distintos momentos do processo constitutivo e cooperativo de produção textual. O resultado dessa estratégia é, de modo genérico, a explicitação de aspectos do letramento acadêmico que, muitas vezes, embora ocultos no processo de ensino-aprendizagem, são cobrados em exames que testam os conhecimentos dos estudantes por meio da escrita.

Palavras-chave: letramento; reescrita; avaliação processual.

Introdução: do conceito à metodologia

Parto do pressuposto de que o ato de avaliar⁵ tem como objetivo principal investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista, a partir dos dados fornecidos por essa investigação, proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, no âmbito da produção de textos no modo escrito de enunciação. Nessa perspectiva, a avaliação é, antes de tudo, diagnóstica e processual. Investir no processo significa adotar um conjunto de procedimentos que torne possível o alcance de um resultado satisfatório e condizente com os objetivos de ensino.

Nessa direção, assumo uma visão teórico-pedagógica que compreende o ser humano como “ser em desenvolvimento” e que, portanto, está sustentada na concepção de avaliação que, por se contentar apenas com resultados efetivamente desejados, divide, com os estudantes, a responsabilidade na investigação das causas de resultados insatisfatórios, assim

4 Nesta abordagem, especialmente voltada ao fornecimento de subsídios sobre (re)escrita de textos aos professores do Projeto Mediadores de Leitura, o entendimento de “letramento acadêmico” extrapola o âmbito da academia, propriamente dita, estendendo-se a todos os contextos, formais ou institucionalizados, de ensino-aprendizagem, identificáveis com o ambiente de “sala de aula”. As estratégias apresentadas aqui podem ser utilizadas, portanto, em cursos de formação (continuada) de professores, bem como por professores em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

5 Adoto a concepção de “Avaliação” de Luckesi (cf. vários artigos e entrevistas do autor publicados na Revista ABC EDUCATIO, em jornais e revistas da área, no período de 2001 a 2010, e disponibilizados no site <http://www.luckesi.com.br>).

como na busca e realização de ações capazes de dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Essa proposta de ensino, voltada diretamente para a construção de resultados e que investe, pois, no processo, é imprescindível para o alcance de produtos significativos e satisfatórios. Processo e produto são tomados, portanto, de forma não-dicotômica, ou seja, nenhum resultado nos chega *ex-abrupto*, mas sempre a partir de um processo que o produz. Um entendimento diverso desse estaria partindo de um projeto de ensino que, simplesmente, não tem um objetivo – um resultado esperado/parâmetro para o dimensionamento e controle das ações pedagógicas.

Assim, o diagnóstico e a intervenção são realizados a partir de instrumentos estruturados para uma coleta de dados que possa ser base para uma investigação sobre o desempenho e a aprendizagem dos estudantes no que se refere à escrita. Neste capítulo, o foco está, justamente, na apresentação de uma abordagem que, para além de garantir o mesmo nível de complexidade entre o que é ensinado e o que é cobrado, garante também uma relação efetivamente intrínseca entre avaliação e processo de ensino-aprendizagem, numa ação colaborativa e contínua entre professor e estudante, conforme estou apresentando aqui.

Essa abordagem, que poderia ser traduzida em “aprender a escrever (re)escrevendo”, tomando de empréstimo o título de um livro de Possenti (2005), está fortemente vinculada a uma avaliação inclusiva, que dá suporte para que o estudante possa tomar consciência de seu processo de aprendizagem e de sua relação com a linguagem, durante esse mesmo processo. A avaliação atua, pois, de forma contínua, durante um ensino e uma aprendizagem que se dão igualmente, de forma contínua, diagnosticando os eventos desse processo de construção da relação entre o sujeito e a linguagem.

A dinamicidade dessa proposta é inerente tanto à concepção de avaliação adotada – e, vale pontuar, a única concepção suficiente para subsidiar as reflexões que serão apresentadas – enquanto ato de construir resultados satisfatórios, quanto à metodologia e às estratégias associadas a essa concepção e diretamente relacionadas à avaliação-aprendizagem da escrita via procedimento de reescrita. Da mesma forma que não há um conceito próprio de avaliação para o Ensino Fundamental, Médio e Superior, havendo, portanto, um mesmo ponto de vista conceitual, a proposta metodológica que será aqui apresentada, fundamentada na prática da (re)escrita, pode ser também estendida a todos os níveis, reservadas, entretanto, suas especificidades etárias, psicossociológicas e culturais. Sendo assim, as reflexões, aqui realizadas, no âmbito de uma revisão no processo de avaliação da escrita, associado à prática da reescrita, podem estender-se a todos os níveis de ensino.

O ensino da escrita

De acordo com Cabral (2004), a investigação na área do ensino de escrita tem demonstrado que o ato de escrever, em contexto escolar-acadêmico, é distinto do ato de escrever associado a contextos cotidianos dos indivíduos fora das instituições de ensino. As diferenças apontadas residem: (a) na existência ou ausência de um destinatário real para os textos produzidos; (b) nas intenções de escrita dos autores dos textos; (c) nas finalidades das tarefas de escrita; e (d) na diversificação de gêneros e formatos textuais.

A primeira diferença reside na resposta à questão *Para quem se escreve?* (cf. SWALES; FEAK, 1999). O destinatário dos textos produzidos pelos estudantes, no caso da escrita acadêmica, é, geralmente, o professor, tanto no seu papel de orientador do processo de ensino, quanto no seu papel de avaliador das aprendizagens construídas nesse mesmo processo. Em consequência, afirma Cabral (2004, p. 276), o autor do texto, numa relação pedagógica equilibrada, conhece as expectativas do destinatário de seu texto, assim como – ainda que, muitas vezes, apenas intuitivamente – as normas e convenções que serão valorizadas, por ele, no texto construído sobre um determinado assunto. Nessa direção, a escrita acadêmica, circunscrita ao âmbito do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, obedece a finalidades distintas, se comparadas àquelas da escrita produzida fora desse contexto – que estou chamando aqui de “contextos cotidianos” –, intrinsecamente associada a outros objetivos e a outros destinatários.

Nas respostas obtidas pelos sujeitos participantes das pesquisas de Cabral (2004, no prelo) e Cabral *et al.* (2002),⁶ verifica-se que a escrita realizada em contexto de sala de aula limita-se à tomada de notas às margens do texto, à anotação de apontamentos durante as apresentações orais dos professores e à realização de exercícios de gramática. Ou seja, a prática de escrita de textos autônomos e, ainda, a prática da reescrita, não é frequente e, assim, não faz parte do cotidiano acadêmico. Todos os participantes da pesquisa responderam que, na academia, suas produções escritas estão, de alguma forma, associadas aos momentos de avaliação.⁷ Em contexto extra-aula, os sujeitos referiram que, com alguma frequência, são solicitadas produções de textos de análise literária, comentários sobre outros textos diversos, sínteses de leitura e, com menor frequência, resenhas críticas sobre capítulos ou livros

6 De modo genérico, os estudos de Cabral, aqui apontados, tiveram como objetivo a divulgação de resultados pautados nas concepções e representações de escrita de alunos finalistas de cursos de formação de professores de línguas em Universidades Portuguesas.

7 Aqui, avaliação deve ser entendida como “exame”, com função classificatória e focalizado no produto.

recomendados pelos professores. Esse quadro evidencia que há uma separação estanque entre a produção do texto escrito e o processo de ensino-aprendizagem.

A competência para ensinar a escrever está associada a um conhecimento pedagógico sobre o modo como os estudantes desenvolvem o domínio profundo da escrita ao longo do percurso escolar e sobre as estratégias que melhor promovem esse desenvolvimento. Não há dúvidas de que estratégias que desvinculam a produção de texto do processo de ensino-aprendizagem e da própria avaliação, também essa contínua e processual, não são capazes de fazer surtir, nos estudantes, as competências necessárias para torná-los bons leitores e produtores de textos, bem como bons futuros professores.

A importância da reescrita no processo de constituição da escrita

O papel do escrevente – estudante

A identificação da escrita com um processo recursivo é consensual (cf. ABAURRE *et al.*, 2002) na literatura linguística. Nesse processo, incluem-se as fases de *planificação*, *produção* e *revisão* (CABRAL, 2004, p. 278).

Na *planificação*, em que se encontram os sub-processos de geração de ideias, organização do plano de escrita e estabelecimento de finalidades comunicativas, ganha importância a consideração de determinados aspectos, a saber: (a) as intenções do escrevente; (b) suas experiências prévias de escrita; (c) o conhecimento que tem do assunto sobre o qual vai escrever; (d) a representação do destinatário, da tarefa que vai realizar, assim como das suas dificuldades. Todos esses aspectos influem, diretamente, na segunda fase, em que são organizadas as ideias e as escolhas linguísticas que serão feitas na *constituição/produção* do texto propriamente dito. Na fase de *revisão*, que ocorre durante ou a seguir ao processo de textualização, o escrevente procede a uma avaliação do texto produzido. Para tanto, volta a acionar todas as informações de que dispõe, assim como seus conhecimentos metalinguísticos, suas capacidades estratégicas e discursivas com o intuito de avaliar o texto produzido ou em vias de produção, tendo em vista a representação que dele construiu no início do processo de escrita (GRABE; KAPLAN, 1996; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987 apud CABRAL, 2004).

Nessa perspectiva, o processo de revisão pode ser definido como uma atividade de avaliação, estratégica e intencional, realizada, primeiramente, por parte daquele que escreve, como parte constitutiva da própria produção textual. Pressupõe uma leitura atenta do texto e

abrange tanto a identificação de aspectos que, nele, precisam de correção, como os procedimentos necessários para essa correção.

Assim, a revisão pode ser entendida como parte de um processo que implica a ativação de sub-processos cognitivos específicos: representação da tarefa, avaliação, representação dos “problemas”, detecção, diagnóstico, seleção de estratégias de remediação (CARVALHO, 1999, p. 85). Ou seja, ainda como parte integrante da fase de produção textual, o escrevente realiza uma leitura do texto com a finalidade de avaliar e rever as ideias nele apresentadas, reconsiderar as opções retóricas, a sua adequação às convenções sociais e do gênero, assim como detectar, identificar e solucionar outros “problemas” possivelmente existentes. Durante a leitura do texto, o escrevente identifica, na medida do possível, as incorreções de natureza linguística (adequação vocabular, morfológica, sintática etc.), a dissonância na lógica da construção e estruturação das ideias, face às suas intenções comunicativas, além de avaliar a adequação do texto aos seus objetivos de comunicação previamente estabelecidos.

Esse processo de leitura e avaliação do próprio texto leva o escrevente a outro processo, o de reescrita, com a finalidade de aproximar seu texto da representação de texto construída e, por vezes, reconstruída.

Como destaca Cabral (2004, p. 280), as opções de revisão do escrevente, nos níveis micro e/ou macro textual, ou seja, em relação a aspectos linguísticos e/ou a aspectos de coerência, de argumentação, relativos ao gênero discursivo a que o texto pertence etc., parecem estar associadas às suas capacidades e conhecimentos, que lhe permitem, evidentemente: (i) tomar consciência das representações construídas sobre a tarefa de escrever/produzir um texto, os contextos de realização dessa tarefa, o destinatário, o texto pretendido e assim por diante; bem como (ii) ler, criticamente, o próprio texto e identificar os aspectos “problemáticos” de distintas naturezas e graus de complexidade, relacionados ao processo de construção da textualidade.⁸

No contexto da própria aula, a opção por uma abordagem processual da escrita, como esta que estou apresentando, implica que, aos estudantes, seja dada a oportunidade para desenvolver todas as fases do processo de escrita, incluindo a fase de avaliação/revisão e reescrita dos textos por eles produzidos. Esse é o primeiro passo para avaliar a produção escrita, em contexto acadêmico, uma vez que sempre que o professor assume sozinho a responsabilidade pela avaliação dos produtos escritos por seus estudantes está negando a eles a possibilidade de se envolverem, de fato, nesse processo avaliativo, assim como a

⁸ “Construção da textualidade” aqui significa construção de “sentidos do texto”, ou seja, está ligada ao entendimento de “texto” como um todo significativo no processo de comunicação inscrito em práticas sociais.

oportunidade de se envolverem em práticas de escritas promotoras, por si mesmas, do desenvolvimento das capacidades necessárias à concretização do processo de avaliação/revisão/reescrita de seus próprios textos.

Em outras palavras, entendo o processo de revisão intrinsecamente associado ao de reescrita e ambos, por sua vez, como integrantes indispensáveis da avaliação contínua e processual em contexto de produção de textos escritos, no qual professor e estudante atuam de forma cooperativa.

O papel do leitor – professor

Cabe ao professor um papel bastante relevante nesse processo, centrado na reescrita como mecanismo de ensino-aprendizagem, relativo a uma abordagem específica de prática avaliativa. O professor, portanto, precisa colaborar para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas que permitirão, aos estudantes, revisar e reescrever seus textos de forma, cada vez mais, eficiente, tomando consciência das representações construídas em/a partir de seus textos e tornando-se leitores críticos deles.

Para tanto, a escrita deve ser encarada, no contexto acadêmico, como uma atividade que deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita e, conseqüentemente, da relação madura e autônoma entre o sujeito escrevente e a linguagem. Assim, a insistência deve recair nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita textual como formas eficazes de aprender a escrever textos aceitáveis, em que se configure o domínio efetivo das normas gramaticais e de textualidade.

Seguindo de perto a proposta de Possenti (2005), defendo a ideia de que escrever bem, no espaço acadêmico ou em âmbito escolar – que é, antes de tudo, um espaço de aprendizado – é escrever considerando uma tradição culta. Não significa uma condenação, fique claro, a outras alternativas de escrita, mas, única e exclusivamente, uma defesa das exigências escolares que são mais ou menos conservadoras. Com isso, sugiro, em consonância com o autor, que, ao ensino da escrita, não parecem adequados modelos como, por exemplo, os de diálogos em *chats*, embora as características dos gêneros façam parte da aprendizagem das adequações linguístico-contextuais que devem ser observadas na produção de um texto coerente às suas intenções comunicativas. Isso equivale a afirmar que à escola ou à academia, em especial na formação de professores, cabe assegurar o domínio de gêneros que o aluno desconhece. Não há necessidade de se trabalhar, na escrita, com gêneros que ele já domina e utiliza em seu cotidiano.

O domínio da escrita, segundo Possenti (2005, p. 9), é certamente consequência de uma prática que pode ser tomada em dois sentidos, que, embora distintos, estão inerentemente associados a ela: (i) o domínio da escrita é facilitado se a escrita acadêmica passar a considerar o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se a prática da escrita em contexto acadêmico considerar determinadas características que a escrita possui, como características que lhe são constitutivas, na sua prática social; (ii) o domínio da escrita depende de sua prática, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, fora do ambiente escolar e, principalmente, nele. Ou seja, a escrita não pode ser identificada como uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui toda uma sistematicidade metodológica.

No que tange a essa sistematicidade metodológica, proponho alguns fatores capazes de fazer com que, no contexto acadêmico, a escrita tenha sentido: (1) a “primeira” escrita deve decorrer de um projeto e ser fruto de alguma pesquisa, fato etc., ou seja, subjacente a esse fator está a necessidade de que a escrita de um texto deva levar um certo tempo para ser elaborada (não pode ser uma atividade instantânea, desvinculada de um contexto e das condições de sua produção); (2) a produção do texto deve incluir, em sua dinâmica própria, sua revisão, conforme apontado em seção anterior; e (3) o texto entregue, ou a versão entregue, deve ainda ser alvo de revisão(ões) e reescrita(s), como parte de um processo avaliativo em que atuarão, cooperativamente, professor e estudante (são os resultados desse processo colaborativo, em (3), que conferirão ao estudante as ferramentas necessárias para que possa atuar, em (2), de forma cada vez mais autônoma e suficiente em relação ao seu próprio texto).

Uma proposta metodológica

Com o intuito de explicitar essa proposta metodológica de ensino-aprendizagem de escrita, associada a um processo avaliativo conjunto entre professor e aluno, parto, em um primeiro momento, do que pode ser denominado de “textos originais”; aqueles que, embora já tenham sido alvo de revisão, por parte de seu escrevente – revisão que integra sua produção, conforme exposto aqui –, passarão, ainda, por um processo de reescrita, encaminhado pelo trabalho do professor, em sala de aula, conjuntamente aos outros estudantes.

Esse trabalho parte da detecção dos aspectos que podem ser considerados “problemáticos” tendo em vista os objetivos comunicativos do texto e sua adequação a tais objetivos. Trata-se de uma prática altamente recomendável e produtiva, no contexto de sala de

aula, em que os alunos tornam-se colaboradores na atividade e não apenas receptores passivos de textos previamente corrigidos. O texto original pode ser transcrito e apresentado a todos os estudantes, que trabalharão em conjunto na sua revisão, discutindo, perguntando e considerando outros exemplos, com o intuito de entender o que está sendo avaliado como “problemático”, no contexto de produção do texto em análise, no âmbito das relações ortográficas, gramaticais, sintático-semânticas e também discursivo-pragmáticas.

Dessa forma, não se trata de simples intervenção do professor, que corrige e devolve o texto, mas, sim, de uma atividade cooperativa, que permite, ao mesmo tempo, o esclarecimento da natureza da inadequação e sua eliminação progressiva, em um processo que, sendo avaliativo, apresenta um objetivo que está intimamente associado à obtenção de um produto desejado: um texto bem escrito.

De acordo, ainda, com a proposta de Possenti (2005), nesse trabalho de identificação do que pode ser considerado problemático em cada texto, em análise, o professor deve dedicar-se, primeiramente, às construções dialetais que são objeto de discriminação, associando-as às inadequações – que, vulgarmente, são chamadas de “erro” – que devem ser foco de revisão e reescrita. Em seguida, a atenção se voltaria para formas linguísticas menos marcadas, para, só num terceiro momento, recair naquelas que não são socialmente marcadas. Em outras palavras, o professor se preocupará mais com a consistente análise das alternativas/variantes disponíveis e com as atitudes que elas provocam do que com a equivocada divisão em certo ou errado. No entanto, há um valor social nessa divisão que deverá ser considerado como extremamente relevante pelo professor. Por essa razão, “corrigir” é uma das atividades fundamentais nesse processo.

Seguindo tal critério, o trabalho, no sentido de identificar características linguísticas que são objeto de discriminação, e, progressivamente, no sentido de adotar as que indiciam o padrão culto, deve constituir-se como parte de um investimento necessário e diário no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que se fará, segundo Possenti (2005), também por meio da leitura e interpretação de textos. É importante, no entanto, esclarecer que, aqui, não estou tomando tais atividades como sinônimas de “identificação de conteúdos explicitados nos textos”. Mais importa, no desenvolvimento da capacidade de leitura, chamar a atenção para:

- (i) certas construções que não são típicas da variedade linguística usada pelos estudantes, mas que ocorrem e devem ocorrer nos textos escritos, destacando-as e tornando-as acessíveis ao trabalho de reescrita;

- (ii) o léxico, tanto para suas especificidades quanto para seus sentidos diversos, tornando o estudante cada vez mais sensível a esse tipo de tratamento;
- (iii) a estrutura do texto, tornando explícitos, aos olhos do estudante, aspectos como: a forma de organização textual, o modo como remete a outros textos, o tipo de leitor que pressupõe – e, nessa direção, a motivação de ser facilmente compreendido ou não –, o gênero a que pertence e quais características suas sustentam essa classificação.

Essa abordagem focaliza os aspectos mais ocultos no texto escrito, que são requisitados na avaliação da escrita acadêmica, mas que, frequentemente, permanecem implícitos no ensino, seguindo, de perto, a proposta de Street (2009).

Apresento, agora, um exemplo de texto, extraído de Possenti (2005), em que se podem fazer sucessivos trabalhos de revisão/reescrita, nessa etapa do processo:

(1) Eu acho que nas escolas devia ter polícia, porque tem muita briga e também não tem muitos funcionários nas escolas, também os alunos picham muito as salas de aula.

A versão que segue ilustra uma alternativa à qual uma classe pode chegar a partir do trabalho sugerido aqui:

(1.1) Eu acho que nas escolas devia ter polícia, porque tem muita briga. Também não tem muitos funcionários nas escolas; por isso, os alunos picham muito as salas de aula.

A partir de uma versão como esta, o professor pode conduzir o trabalho, levando em conta os fatores de (i) a (iii), apresentados há pouco, propondo, conjuntamente aos estudantes, outras possibilidades de reescrita, tais como pode ser observado de (1.2) a (1.5):

(1.2) Eu $\left[\begin{array}{l} \text{acho} \\ \text{penso} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{que nas escolas deveria haver polícia, porque tem} \\ \text{muita briga. Se houvesse mais funcionários nas} \\ \text{escolas, os alunos} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{não} \\ \text{pichariam} \\ \text{pichariam} \\ \text{menos} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{muito} \\ \text{tanto} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{as salas de} \\ \text{aula} \end{array} \right.$

(1.3) Minha $\left[\begin{array}{l} \text{opinião} \\ \text{posição} \\ \text{avaliação} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{é que as escolas têm dois tipos de problemas:} \\ \text{muita briga, e por isso deveria haver polícia na} \\ \text{escola. E tem muita pichação, o que só poderia} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{ser} \\ \text{controlado} \\ \text{melhorar} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{se} \\ \text{mais} \\ \text{funcionários na} \\ \text{escola.} \end{array} \right.$

(1.4) Eu $\left[\begin{array}{l} \text{acho} \\ \text{penso} \\ \text{gostaria} \\ \text{preferiria} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{que} \\ \text{nas} \\ \text{escolas} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{deveria} \\ \text{haver} \\ \text{houves-} \\ \text{se} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{polícia} \\ \text{polícia-} \\ \text{mento} \\ \text{a pre-} \\ \text{sença da} \\ \text{polícia} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{por-} \\ \text{que} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{tem} \\ \text{há} \\ \text{existe} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{muita briga. Se} \\ \text{houvesse mais} \\ \text{funcionários} \\ \text{nas escolas, os} \\ \text{alunos} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{não} \\ \text{picha-} \\ \text{riam} \\ \text{picha-} \\ \text{riam} \\ \text{menos} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{muito} \\ \text{tanto} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{as salas} \\ \text{de} \\ \text{aula.} \end{array} \right.$

(1.5) Eu $\left[\begin{array}{l} \text{acho} \\ \text{deveria} \\ \text{polícia} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{que} \\ \text{haver} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{perto} \\ \text{não muito longe} \\ \text{a pouca distância} \\ \text{nos arredores} \\ \text{nas vizinhanças} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{das escolas,} \\ \text{para que ela} \\ \text{pudesse} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{atender} \\ \text{rapidamente a} \\ \text{chamados} \\ \text{quando há} \\ \text{controlar a} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{violência. E, além} \\ \text{disso, se houvesse} \\ \text{mais funcionários (nas} \\ \text{escolas), eles poderiam} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{controlar} \\ \text{assustar} \\ \text{inibir} \end{array} \right.$

$\left[\begin{array}{l} \text{os} \\ \text{que} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{alunos,} \\ \text{então} \\ \text{assim} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{(não)} \\ \text{pichariam} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{muito} \\ \text{tanto} \\ \text{menos} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{as salas de aula.} \\ \text{Acredito que} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{ainda é necessário(a)} \\ \text{muita gente ainda} \\ \text{precisa de} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{algum tipo de} \\ \text{alguma forma} \\ \text{de} \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{controle.} \\ \text{repressão.} \end{array} \right.$

O conjunto de atividades que integram esse processo de produção textual acadêmica, envolvendo, de forma intrínseca, correção – revisão – reescrita, dentro de um processo que não deixa de ser avaliativo, pode resultar num instrumento didático de importância reconhecida para o bom empreendimento dessa tarefa em seu aspecto global. Estou me referindo, de fato, a características que deixam de estar “ocultas”, no processo de ensino-

aprendizagem e, principalmente, de avaliação da escrita, tornando-se, assim, explícitas, bem como esperadas. Vejamos uma das possíveis formas de organização dessas características:

GRADE GENÉRICA	
(1) TEMA	- recorte temático proposto; - atividade de (re-)contextualizar as informações para um tipo específico de destinatário, um leitor que supostamente não teve contato com os textos lidos pelo produtor do texto.
(2) COLETÂNEA	- qualidade da leitura dos excertos - qualidade da articulação dos excertos em relação ao tema - informações externas trazidas e incorporadas ao texto
(3) COERÊNCIA	- “conteúdo” do que é discutido - qualidade dos argumentos - informações externas trazidas e incorporadas ao texto
(4) MODALIDADE/ COESÃO	- ortografia - acentuação - crase - pontuação - concordância verbal e nominal - regência verbal e nominal - flexão/derivação verbal e nominal - colocação pronominal - qualidade do conjunto lexical – avaliação de impropriedades (informalidade, coloquialismo, inadequação) e imprecisões (vagueza, ambiguidade) - coesão: no interior das orações e dos parágrafos, e entre parágrafos
(5) ÍNDICES DE AUTORIA	-coerência interna da argumentação -validade dos argumentos empregados -originalidade do tratamento dado ao problema -profundidade da análise -alcance de suas conclusões e consequências

Quadro 1: Proposta de grade de correção

Essa grade genérica, naturalmente, pode modificar-se de acordo com a focalização de um determinado tipo ou gênero textual ou de um determinado trabalho que se desenvolve no contexto de sala de aula. Mais importante do que isso, no entanto, é reconhecê-la, ao mesmo tempo, como *resultado* de um processo avaliativo, que é fundamentalmente diagnóstico,⁹ e como *instrumento didático* que se presta ao trabalho de produção escrita, ou seja, como um integrante importante nesse *processo* de construção textual, em todas as suas etapas: tanto na fase em que o escrevente introjeta, em sua produção, a revisão/reescrita textual, quanto na fase de correção, em que o professor, ainda junto dos estudantes, trabalha nessa mesma tarefa de detecção de “problemas” e, conseqüentemente, de revisão/reescrita, ambas, portanto, concebidas como partes constitutivas do processo de avaliação.

⁹ Ou seja, só se pode construir uma grade genérica a partir de uma avaliação diagnóstica que traz à tona os aspectos que precisam ser, necessariamente, observados na produção do texto, conforme o trabalho que se está realizando, em contexto acadêmico, em relação a um gênero textual específico, levando em conta as expectativas dos possíveis leitores desse texto, ou, em outras palavras, as antecipações que o escrevente deve fazer ao produzi-lo.

Considerações finais

Neste trabalho procurei descrever o desenvolvimento de um conjunto de conceitos e práticas voltado para capacitar professores e estudantes a dirigirem questões envolvendo a escrita acadêmica. Para tanto, focalizei as características que são requisitadas na avaliação dessa escrita – e que, frequentemente, permanecem implícitas ou ocultas (cf. STREET, 2009) –, tomando-as como critérios explícitos, que devem ser usados na avaliação que o produtor do texto faz, durante o próprio processo de sua produção, assim como na avaliação que o professor realiza, durante o trabalho de revisão e de reescrita com o estudante.

O desenvolvimento dessas características textuais, assim como a apropriação delas por parte do estudante, deve ser, conforme proposto, alcançado de modo mais interativo e menos formulaico, a partir da consideração de amplos aspectos das práticas sociais da escrita acadêmica.

Estão subjacentes, aqui, os pressupostos do Letramento Acadêmico, conforme desenvolvidos por Lea e Street (2006), a partir da base teórica dos estudos do Novo Letramento (GEE, 1990; STREET, 1984, 1995). O modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social dentro de um contexto institucional e disciplinar, destacando a influência de fatores como o poder e a autoridade sobre a escrita do estudante.

Conclusões de estudos realizados a partir dessa abordagem sugerem uma brecha fundamental entre o estudante e a sua capacidade de entendimento das exigências feitas a partir de sua escrita, o que pode refletir, diretamente, no nível da habilidade técnica, da competência linguística e assimilação cultural.

Nessa direção, o trabalho realizado a partir da explicitação das características da produção escrita acadêmica, da prática de (re)escrita contínua e cooperativa, em contexto de sala de aula, bem como de sua íntima relação com o processo de avaliação, pode alcançar resultados coerentes a um produto objetivado e, por isso, esperado: a formação de autores de textos escritos, em contexto acadêmico ou escolar, uma vez que pode estender-se igualmente a outros contextos de produção.

Espero que esta proposta, de alguma forma, possa contribuir para o diálogo, nesse campo, entre a teoria e a prática, possibilitando a implementação de um olhar através do *feedback* de ambos, estudante e professor, relacionando sua aplicação à prática avaliativa, que deve ser cotidiana nas instituições de ensino.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga-Portugal, vol.17, 2, p. 275-303, 2004.
- _____. *Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior*. In J. A. Carvalho (org.). *A escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, no prelo.
- _____; GUERRA, J.; HENSHALL, A. *A escrita vista por alunos de licenciatura em ensino de línguas: uma análise das representações de escrita num contexto de pré-acção educativa*. In M. N. Trindade (coord.). *Literacias e Cidadania: Convergências e Interfaces*. Évora: Centro de Investigação em Educação “Paulo Freire”, 2002.
- CARVALHO, J. A. *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45: 4, 368-377, 2006.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem... mais uma vez*. *Revista ABC Educatio*, 46, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Prática educativa: *processo* versus *produto*. *Revista ABC Educatio*, 52, dez/2005-jan/2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Avaliação da aprendizagem e ética. *Revista ABC Educatio*, 54, 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? *Revista ABC Educatio*, 54, 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Por uma prática educativa centrada na pessoa do educando. *Revista ABC Educatio*, 60, 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Entrevista à revista Nova Escola sobre avaliação da aprendizagem, 2001. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- _____. Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

STREET, B. 'Hidden' Features of Academic Paper Writing. Draft final version to be published in Working Papers in Educational Linguistics, University of Pennsylvania, in Spring, 2009.

SWALES, J.; FEAK, C. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

Atividades

I – Leia o poema a seguir e, a partir de sua interpretação, produza um breve texto que revele o seu aprendizado sobre a vida.

Eu aprendi...
...que ignorar os fatos não os altera;
Eu aprendi...
...que quando você planeja se nivelar com alguém, apenas está permitindo que essa
pessoa continue a magoar você;
Eu aprendi...
...que o AMOR, e não o TEMPO, é que cura todas as feridas;
Eu aprendi...
...que ninguém é perfeito até que você se apaixone por essa pessoa;
Eu aprendi...
...que a vida é dura, mas eu sou mais ainda;
Eu aprendi...
...que as oportunidades nunca são perdidas; alguém vai aproveitar as que você
perdeu.
Eu aprendi...
...que quando o ancoradouro se torna amargo a felicidade vai aportar em outro
lugar;
Eu aprendi...
...que não posso escolher como me sinto, mas posso escolher o que fazer a respeito;
Eu aprendi...
...que todos querem viver no topo da montanha, mas toda felicidade e crescimento
ocorre quando você está escalando-a;
Eu aprendi...
...que quanto menos tempo tenho, mais coisas consigo fazer.

 William Shakespeare (Fonte: http://pensador.uol.com.br/eu_aprendi/)

SUGESTÕES DE TRABALHO PARA O PROFESSOR

1. Leia o poema e, a partir de sua interpretação, recorte um tema para a proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo.

(Sugestão: o tema pode ser “aprendizado”);

2. Fazer um levantamento de informações que poderão figurar no texto a ser produzido, contextualizando-as para um tipo específico de destinatário.

(Sugestão: definir esse destinatário como um leitor que não teve contato com o poema lido pelo produtor do texto);

3. Estimular e promover a atividade de pesquisa sobre o tema em materiais de natureza diversa. Em seguida, promover uma discussão acerca da qualidade da articulação possível dos excertos em relação ao tema, de modo a incorporar as informações externas trazidas no texto que será produzido;
4. Antes do início da produção escrita do texto, ler e enfatizar os itens (3), (4) e (5) da *Grade de correção*, de modo a despertar, nos escreventes, o processo de correção-revisão-reescrita, e tornar explícitos os aspectos que devem apresentar-se no texto;
5. Finalizada a primeira fase da escrita, após a leitura cuidadosa do professor, escolher trechos de textos para serem trabalhados, coletivamente, quanto às possibilidades de reescrita, conforme exemplo apresentado de 1.1. a 1.5, neste Capítulo;
6. Finalizada a primeira fase – coletiva – do exercício de reescrita, indicar, no próprio texto e de forma individual, sugestões de reescritas possíveis de trechos considerados “problemáticos”, para que o aluno observe outras possibilidades de materialização de suas ideias no texto; e
7. Finalizar a atividade com a leitura de alguns exemplares de textos produzidos, conforme a disponibilidade dos alunos.

LEITURA COMPLEMENTAR

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e linguística portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4914/showToc>>.