

INTERVENÇÃO INTERATIVA NA FORMA DE “BILHETES” COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA TRABALHO COM REESCRITA TEXTUAL

Manoela Tanan FERREIRA¹
Paula Avila NUNES²

Resumo: Pautando-se nas concepções sociointeracionistas de linguagem e de ensino, o presente artigo busca avaliar a eficácia da intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para que alunos superem problemas linguísticos, mais especificamente de coesão e coerência, nas produções de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião. Nesse sentido, tomou-se como base para esta pesquisa, com propósito descritivo, um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma das escolas da Prefeitura de São Paulo, cuja Sequência Didática contida no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, material de referência para o ano, foi aplicada com algumas adaptações. Coletados e analisados os dados obtidos a partir da comparação dos artigos produzidos pelos alunos durante o processo, concluiu-se que as intervenções em forma de “bilhete” têm demonstrado bons resultados como estratégia didática para ensino de reescrita textual, principalmente com alunos de proficiência leitora e escritora mediana ou superior. No entanto, observa-se também que outras estratégias, tais como listas de constatações e a intervenção presencial do professor junto ao aluno, também são, por vezes, recursos necessários para conduzir o discente a uma reescrita reflexiva, logo, significativa e eficaz para se atingirem os objetivos pretendidos.

Palavras-chave: Produção de texto. Artigo de opinião. Reescrita. Intervenção interativa.

1 PMSP-SME – Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação – EMEF Professor Leão Machado. São Paulo – São Paulo – Brasil. 04186-100 – mtananf@gmail.com

2 UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação. Curitiba – Paraná – Brasil. 80230-901 - paulanunes@utfpr.edu.br

Introdução

A produção de textos ainda se configura como um processo fatigante e desgastante para educandos e professores, sobretudo devido à complexidade da atividade, mas também por parecer, algumas vezes, um processo inócuo, visto que a escrita dos aprendizes revela resultados muito aquém do desejado, como há muito já apontava Geraldi (1997). Muitas produções apresentam grande número de problemas linguísticos e textuais, os quais, mais do que afetar o sentido dos textos, expõem a falta de familiaridade dos alunos com o processo de elaboração textual, dando vazão à perspectiva – equivocada – de que escrever bem é uma habilidade que ou se tem, ou não se tem, em oposição a uma atividade laboriosa, que demanda tempo e esforço, além de não acabar na primeira versão escrita do texto.

Não é à toa, portanto, que a questão do ensino de produção textual é (e precisa ser) recolocada constantemente na ordem do dia, especialmente em uma sociedade em que, dado o acesso ainda pequeno – mas crescente – de usuários a Internet, dá à escrita uma centralidade nunca antes vista.

Conseqüentemente, ponderações sobre ensino-aprendizagem da produção textual, bem como reflexão acerca das possíveis estratégias a serem empregadas para a promoção das intervenções nessas produções, tornam-se imperativas, e não menos importante é ter conhecimento sobre as teorias e processos que subjazem ao ensino de produção textual, de forma a sustentar o trabalho docente.

Nesse viés, atualmente, os estudos no campo da Linguística Aplicada propagam a adoção de práticas organizadas em torno de Sequências Didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as quais envolvem o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim, aspectos que envolvem a produção do texto (produtor, interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação), além do ensino da produção escrita de forma processual, exigindo, portanto, planejamento, escrita, revisão, reescrita, editoração e avaliação formativa por parte do professor (PASSARELLI, 2012), precisam ser conscientemente trabalhados pelo docente em sua prática pedagógica, e são elas também que pautam a perspectiva teórica adotada aqui.

Destarte, é na tentativa de mostrar uma forma de trabalho com produção textual que leve em conta todos esses fatores que este artigo se constrói. O que se propõe aqui está, pois, alinhado com a visão de linguagem do sociointeracionismo de Vygotsky, acrescido das contribuições de Bakhtin, e em consonância com a concepção de ensino adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), doravante PCN, de Língua Portuguesa,

objetivando avaliar a eficácia de uma estratégia de ensino em particular – os “bilhetes” – como técnica para orientação de produções textuais discentes na forma de um *feedback* mais direcionador, que ajude o aluno a avaliar seu próprio texto e melhorá-lo, fazendo com que desempenhe os papéis de escritor, leitor, revisor e avaliador crítico de sua produção, essenciais para o desenvolvimento de maior proficiência escrita.

Dada a extensão restrita deste artigo, foca-se especificamente no compartilhamento e análise da eficácia dessa estratégia didática, aplicada a dois aspectos linguísticos e textuais particulares, quais sejam, a coesão e a coerência, uma vez que, como explanado mais adiante, trata-se de dois problemas que interferem sobremaneira na construção do sentido do texto, elemento, a nosso ver, mais importante do que questões linguísticas mais pontuais, restritas a níveis de análise específicos, como sintaxe e ortografia, além de se figurar como fator de bastante dificuldade para os alunos-sujeitos desta investigação.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa aplicada, de cunho descritivo, durante a qual foram coletados os dados que integram a presente exposição, tendo como sujeitos de pesquisa 22 alunos do 9º ano de uma escola pública da Prefeitura de São Paulo. O objeto de análise são os textos, do gênero artigo de opinião³, produzidos ao longo de uma sequência didática, promovida por uma das autoras deste escrito. Espera-se, assim, verificar em que medida tal estratégia de intervenção didática é útil no processo de produção textual discente, sem desconsiderar, evidentemente, suas limitações para os propósitos assinalados.

A concepção metodológica que baliza o trabalho

O Sociointeracionismo de Vygotsky (1991), no campo da Psicologia, e os estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, no campo da Linguística, trouxeram grandes contribuições para a área educacional. Em comum, subjaz a essas teorias o entendimento de que os seres humanos são indivíduos constituídos sócio-historicamente, que se utilizam da linguagem para, por meio da interação com o outro, se desenvolver.

Vygotsky (1991), procurando compreender o funcionamento das atividades cognitivas humanas, criou, entre tantas contribuições importantes, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, traduzida como

³ A escolha por esse gênero decorre, entre outros fatores, de sua presença como conteúdo a ser desenvolvido no ano escolar em pauta, estando presente, inclusive, no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* da Prefeitura de São Paulo. Demais razões serão comentadas em seção mais adiante neste trabalho.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

A partir desse conceito, passou-se a interpretar que cabe à escola trabalhar em favor do nível de desenvolvimento potencial do indivíduo e que, portanto, as práticas escolares precisam pautar-se na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, decorrem também dessa noção os estudos de Vygotsky (1991) sobre a internalização das funções mentais superiores. Isto é, para ele: o desenvolvimento intelectual da criança tem origem no aprendizado que é socioculturalmente construído e mediado pela linguagem e pelo outro. Assim, a partir das relações dialógicas interpessoais com adultos, como o professor, ou com colegas mais experientes, a criança vai, gradualmente, se tornando capaz de transformar a linguagem, o pensamento e a aprendizagem em um processo intrapessoal, isto é, interno, reflexivo, autônomo. Consequentemente, entende-se a importância do papel do professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, sendo o membro mais “desenvolvido” sobre o qual o aprendiz pode se apoiar para desenvolver suas habilidades.

Já a perspectiva bakhtiniana, cuja ressonância encontra-se presente no texto que constitui os parâmetros para a educação nacional, amplia os preceitos do Sociointeracionismo de Vygotsky ao incorporar o aspecto vivo e ideológico da linguagem, e volta-se mais especificamente ao estudo do texto como enunciado, mostrando-se mais completo ao nosso propósito.

Ao se posicionar partidário de um trabalho em que o foco das práticas de ensino de produção de texto e de leitura deve ser a reflexão sobre a linguagem com vistas à sua compreensão e utilização, empregando-se, para isso, textos reais em situações de interação social dentro do espaço escolar, fica explícita a estruturação dos PCN de Língua Portuguesa nos ideais bakhtinianos e, da mesma forma, tal esteio teórico ampara o estudo aqui proposto.

Para esse estudioso, a linguagem tem um caráter dialógico e, portanto, deve ser entendida como fruto da interação verbal entre os sujeitos do discurso, ou seja, sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN, 2003, p. 335). A partir dessa visão, o interlocutor passa a desempenhar uma atitude responsiva ativa, isto é, ele não é mais apenas um receptor ou ouvinte inerte à mensagem que lhe é transmitida; pelo contrário: dele emana uma resposta, comunicando-se com o outro sujeito do discurso e acaba se constituindo também como um locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290), sem desconsiderar que o caráter dialógico coloca cada locutor também em relação ao social, e cada novo enunciado em relação a um já-dito. Nessa

perspectiva (BAKHTIN, 2003, p. 320), “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado”. Tudo isso está implicado no contexto social de produção dos discursos, melhor dizendo, nas condições sócio-históricas e ideológicas em que se formam e, conseqüentemente, na noção de gêneros do discurso, entendido como os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), originados do uso da linguagem em cada esfera da sociedade.

Levando tais contribuições da teoria bakhtiniana para o campo educacional, os PCN (BRASIL, 1998) assumem a linguagem como fruto da interação social, cujo contexto sócio-histórico e ideológico de circulação é impossível dissociar:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, [...] Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. [...] (BRASIL, 1998, p. 20)

Depreende-se dessa definição não apenas o conceito de gênero, mas também ao que ele se relaciona: o objeto e o objetivo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. O primeiro, traduzido como o “conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22); e o segundo, enquanto objetivo geral, revela a intenção de se aprimorar a capacidade discursiva do aluno nas mais variadas situações sociocomunicativas de uso da linguagem.

Assim, os PCN elencam os gêneros em todos os eixos de conteúdos nele delimitados (escuta, leitura, produção textual escrita e oral, reflexão linguística e aquisição do código), visto que se ligam aos aspectos sócio-históricos e culturais de constituição do texto, evidenciados através de seu contexto de produção (o papel social dos autores e interlocutores do texto e suas ideologias, a finalidade, o momento histórico etc.). Contexto que, unido ao tema, à forma composicional e ao estilo, constitui fator essencial para a compreensão, a aquisição e o domínio do processo de produção textual, pois comportam o conjunto de ações que o aluno precisa conhecer e empregar nas suas produções, justificando a concepção de um currículo baseado em gêneros para o ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, não é descartável a ideia de que todo esse referencial metodológico só encontra sustentação em uma concepção de ensino pautada na figura de um professor-pesquisador. Isso

significa que o professor deve assumir uma atitude crítico-reflexiva sobre seu próprio trabalho, ou seja, deve desenvolver um pensamento autônomo com o objetivo de se aprimorar. Nesse sentido, ele se torna também pesquisador e construtor de seu saber, pois busca aprofundar seus conhecimentos teórico-científicos, a fim de examinar sua práxis e reformulá-la de maneira que ela se torne mais significativa para si e para seu aluno (ALARCÃO, 1996, p. 174-175).

Nesse contexto, como aponta Nóvoa (1992, p. 53-76), há necessidade de investimentos em uma formação contínua, reflexiva e interativa do próprio professor, em que haja troca de conhecimentos e experiências, investigação e experimentação de métodos e estímulos para que esse educador não seja mero reprodutor de ideias, mas sim o (co)autor delas.

Assim, o professor crítico-reflexivo acaba por contribuir para a construção de um educando também reflexivo e autônomo, que, nas devidas proporções, é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado a partir da interação com o outro, tornando o próprio processo de ensino-aprendizagem bem mais interessante (ALARCÃO, 1996, p. 176) e coerente com o esteio teórico anteriormente aludido. É na perspectiva de compartilhamento desses métodos e estímulos pedagógicos, bem como de uma visão crítica deles, próprias de um professor reflexivo, que nossa experiência é aqui relatada.

A escolha pelo gênero artigo de opinião

Na esteira dos pressupostos teóricos supracitados, escolheu-se, como gênero-alvo do trabalho a ser desenvolvido e analisado, o artigo de opinião. Através dele, jornais e revistas, impressos ou *on-line*, possibilitam o posicionamento de instâncias da sociedade sobre questões polêmicas importantes que afetam a vida da coletividade, contribuindo para o debate sobre tais questões.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem do referido gênero insere o aluno em meio a esses debates, não só contribuindo para um melhor desempenho dos aprendizes na produção de textos comumente requisitados em exames educacionais, mas, principalmente, para o aprimoramento de suas habilidades de argumentação e de análise das ideologias dominantes inseridas nesses discursos, atendendo-se também aos objetivos preconizados pelos PCN:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente [...] [e ainda] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, [...] (BRASIL, 1998, p. 7)

Logo, o professor, especialmente aquele que trabalha com as periferias, como é o nosso caso aqui, não pode prescindir do ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, pois o domínio desse gênero, junto a tantos outros, permite ao educando a reação no processo de interação verbal, assegurando-lhe uma participação mais efetiva na construção de sua cidadania, na medida em que pode combater, na esfera jornalística, os determinantes de sua exclusão social.

Outro aspecto bem característico dos gêneros argumentativos, e, portanto, do artigo de opinião, que acreditamos ser fundamental na construção linguístico-discursiva dos aspectos da coerência e da coesão, que mais nos interessam aqui, diz respeito ao trabalho realizado na Sequência Didática sobre um dos componentes da forma composicional: a argumentação. Explorar os tipos de argumentos utilizados (de autoridade, de exemplificação, de princípio etc.) e os movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação), conforme nos é apresentado no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, do 9º ano, por exemplo, é importante para a reflexão sobre como ocorre o processo de fundamentação das teses por meio da utilização de argumentos e contra-argumentos durante as leituras dos textos repertoriadores.

Além disso, entendemos que analisar se os argumentos empregados estão coerentes com o tema, bem construídos e fundamentados, diferenciando-se de meros apelos persuasivos, conforme explicado em Rosenblat (2000, p. 191), bem como relacioná-los aos aspectos linguísticos do texto, desenvolvendo uma análise linguística, além de entender os porquês disso, também contribui para o aprendizado dos mecanismos de coerência e coesão e o entendimento de sua função.

O trabalho com coesão e coerência

Sabemos que, dentro do processo de superação das dificuldades linguísticas no ato da produção de texto, o autor tem que se atentar a muitos fatores, como a pontuação, a seleção lexical, a concordância, os recursos coesivos, a coerência etc. Porém, na prática cotidiana de muitas salas de aula, o ensino da produção textual e das intervenções na escrita dos educandos continua sendo fragmentado e descontextualizado, centrando-se basicamente na formatação estrutural do texto em narrativas ou dissertações e na correção de aspectos gramaticais mais superficiais, como a ortografia. Isso nos leva a questionamentos, por exemplo, quanto à

formação deficiente dos professores, visto que ela não promove meios eficazes para a incorporação dos conhecimentos teóricos às ações desses profissionais em sala de aula.

Contudo, é sabido que a adoção de práticas tradicionais voltadas apenas ao produto final, ou seja, que só apontam os erros dos discentes, sublinhando-os ou circulando-os (correção indicativa), ou naquelas em que o próprio professor os resolve (correção resolutiva), com vistas tão somente à higienização do texto, não possibilitam ao educando refletir sobre sua escrita e, em razão disso, os mesmos problemas aparecem em novas produções textuais.

Logo, tem-se as perguntas: como aliar o ensino da produção de texto sob a perspectiva dos gêneros do discurso à intervenção sobre os aspectos linguísticos e/ou textuais? Que estratégias didáticas poderiam ser empregadas para a superação de problemas linguísticos e/ou textuais na (re)escrita dos artigos de opinião no Ensino Fundamental? Foram essas indagações que nos levaram a realizar este trabalho, visto que, na nossa experiência particular de aplicação da sequência didática presente no já referido material dos 9º anos com os quais trabalhamos, temos conseguido superar satisfatoriamente os problemas relacionados ao contexto de produção, à forma composicional e ao conteúdo temático do gênero em questão por meio do recurso de “bilhetes” como *feedback* direcionador.

Pensando-se, assim, nas características constitutivas mais recorrentes em relação ao estilo do gênero supracitado, relacionadas no próprio *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* dos 9º anos, concentramos nossos esforços em avaliar procedimentos didáticos, na fase da revisão textual, que visem a solucionar os problemas textuais de coerência e coesão apresentados nas produções dos artigos dos alunos. Antes, porém, torna-se necessário precisar o que entendemos pelos termos coesão e coerência.

Como coerência, seguimos a definição dada por Koch e Travaglia (2001, p. 21), para quem

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. [...] Portanto, para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma unidade ou relação entre seus elementos.

Desse conceito, é possível depreender que a coerência não existe simplesmente por fatores internos ao texto, mas, sobretudo, em razão da interação autor-texto-leitor. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores (2001), o leitor atua como um “participante” ativo do

texto, capaz de acionar seus conhecimentos cognitivos, discursivos, linguísticos, culturais e interacionais para o estabelecimento de elos que não estão, necessariamente, explicitados; ou seja, ele pressupõe a certeza de uma coerência textual e se esforça para interpretar o que o autor disse ou buscou dizer. Assim, quando as informações do texto são recuperáveis por intermédio dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores, pelo contexto linguístico do próprio texto, pelo contexto situacional em que se dá a interação, ou por serem informações apresentadas sobre um mesmo tema e, por isso, entendidas como verdadeiras, podemos afirmar que há unidade/continuidade de sentido e, portanto, coerência textual.

Em razão disso, neste trabalho, ao nos referirmos às questões de “incoerência textual”, estaremos nos reportando àquelas que Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 35-40) classificam como incoerência local, ou seja, aos fatores internos do texto, que não prejudicam completamente a interpretação do sentido global, mas complicam a tarefa. Dessa forma, para esses autores, a incoerência poderia ser de ordem: *a) semântica*: entre “os elementos do texto como um todo” ou entre “os significados dos elementos das frases em sequência em um texto”, como em “executar problemas” em vez de “resolver problemas”; *b) sintática*: em um aspecto da coesão, como o mau uso dos conectivos, pronomes etc.; *c) estilística*: quando da quebra do estilo do texto, por exemplo, ao se empregar expressões vulgares em situações formais; e *d) pragmática*: na ruptura das sequências de atos de fala, como em vez de pedido-atendimento/recusa ocorrer pedido-ameaça.

Ainda em Koch e Travaglia (2001), podemos também encontrar a definição de coesão textual e, mais do que isso, sua ligação com a coerência:

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto, [...] (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 40)

Em Koch (2001, p. 19), a autora complementa que “o uso dos elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” e, apesar de um texto coeso não necessariamente se constituir em um texto coerente, o fato de a coesão se configurar como um recurso superficial de manifestação da coerência a torna um fator de textualidade veementemente requisitado.

Sucintamente, podemos dizer que a coerência e a coesão, de uma forma geral, influem na construção e entendimento dos sentidos do texto. A coerência se refere à lógica textual, trabalha o tema de maneira que não haja distorções e utiliza os “conhecimentos compartilhados” para promover a significação, a compreensão da mensagem e o processo comunicacional. A coesão é responsável pelas articulações gramaticais entre as palavras, frases e orações e se relaciona com a coerência textual.

A transposição dos gêneros para a sala de aula: a escolha por Sequências Didáticas

Sendo os PCN parâmetros norteadores para um currículo nacional mais ou menos unificado, é necessário que formas de transposição de seus princípios metodológicos, objetivos, conteúdos e orientações existam. Apontadas no próprio escopo do documento estão as “organizações didáticas especiais: projetos e módulos didáticos”, este último definido por “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

Tal procedimento está afinado com o proposto pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as *Sequências Didáticas*, definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Ainda segundo os autores (p. 83), o trabalho com sequências didáticas objetiva o domínio gradual e significativo de um gênero textual pelos alunos, de maneira que possam adquirir, ampliar e aprofundar conhecimentos para falar e escrever adequadamente numa situação comunicativa que lhes seja totalmente nova ou de difícil interiorização. Logo, são ferramentas didáticas apropriadas para o ensino-aprendizagem da produção textual.

Na proposição dos referidos autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83-91), a Sequência Didática constitui-se da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e da produção final. Na apresentação da situação, deve ser bem explicitada a proposta da Sequência Didática para a produção de um texto. Nesse momento, os alunos entram em contato com as condições da situação de produção (gênero, objetivo, função social que desempenharão etc.). A produção inicial expõe os tópicos que os educandos dominam e evidencia em quais demonstram mais dificuldades, definindo, portanto, aqueles sobre os quais o professor deverá intervir na fase seguinte (os módulos). Os módulos, ou oficinas, por seu turno, compreendem atividades diversas e diversificadas que buscarão atingir todas as características do gênero. Nessa fase, também ocorre a capitalização das aquisições por

intermédio da lista de constatações⁴, que podem ser construídas progressivamente à medida que as aprendizagens vão ganhando corpo durante os módulos ou no momento antes da produção final. Nesta, os alunos devem recorrer aos conhecimentos adquiridos e promover a revisão, a edição e a reescrita do texto. O professor deve realizar a avaliação processual e os textos precisam ser enviados aos locais de circulação, previamente definidos⁵. Dessa forma, conforme consta nos PCN,

[...] pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação, quanto ao de refacção (BRASIL, 1998, p. 76).

Essa configuração do processo de escrita deixa claro que o estudo do gênero, a apropriação do tema por meio de diversas leituras, e as etapas de planejamento, revisão e reescrita são indispensáveis. Assim, são elas que pautam nossa rotina de trabalho e que sustentam a prática de ensino a ser discutida neste texto.

Como proposta de atividade para o desenvolvimento da Sequência Didática que embasou este trabalho (cujo objetivo final era a produção de um pequeno artigo de opinião a respeito da redução da maioria penal no Brasil), além de assistir a vídeos, ler textos de diversos gêneros sobre o tema em pauta, identificar seus contextos de produção, e de realizar paráfrases dos argumentos empregados nos textos repertoriadores, foi contextualizado o suporte no qual os textos dos alunos seriam veiculados, o *site* da Câmara de Deputados⁶, no qual já ocorria um debate entre internautas a respeito do tema, oferecendo-lhes, assim, oportunidade de ter mais clareza a respeito do público-alvo de sua produção.

Finalizada essa fase da produção, os alunos, em conjunto com a professora, realizaram um *brainstorming* dos argumentos presentes em todo material previamente estudado e que poderiam ser considerados na reelaboração de sua proposta. Dessa forma, os discentes propuseram aspectos favoráveis e contrários à redução da maioria penal no Brasil, tendo em mente que não precisariam contemplar todos em seu texto, mas que poderiam utilizá-los como recurso para sua própria argumentação. Ademais, reportando-se às aulas, ao longo da sequência

4 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) explicam que o termo se refere a uma lista na qual se registra, utilizando-se da linguagem técnica que vai sendo adquirida pelos alunos para se referir às características do gênero, a síntese de todos os conhecimentos construídos sobre o gênero durante o desenvolvimento dos módulos. É um instrumento regulador do processo de aprendizagem que pode ser utilizado pelo professor, na avaliação, e pelo aluno como pilar para a construção da sua produção final e/ou ainda para uma autoavaliação.

5 No nosso trabalho, também optamos pelo uso da lista de constatações, além da correção textual-interativa “bilhetes” proposta por Ruiz (1998), conforme citado em Gonçalves (2007), para a realização dessa etapa, ainda que este estudo analise, mais detidamente, os efeitos apenas deste último recurso.

6 <<http://edemocracia.camara.gov.br/>>

didática, amparada pelo *Caderno de Apoio e Aprendizagem*, sobre a estruturação do gênero artigo de opinião, foi solicitado que, além da manutenção e explicitação de um ponto de vista no artigo a ser escrito, os alunos expusessem alternativas de solução para o problema, caso fossem contrários à proposta de redução, de forma a incentivar o pensamento crítico e não apenas a crítica rasa, sem reflexão sobre possíveis soluções. Por último, os alunos se voltaram mais especificamente ao tratamento do seu texto em relação aos aspectos linguísticos e textuais que marcam o gênero no suporte em questão, uma vez que se trata de linguagem formal e rica em argumentação. Tal prática foi impulsionada pelo procedimento de intervenção denominado correção classificatória, elucidado na próxima seção deste artigo, e teve como base um dos módulos da Sequência Didática, que versava em especial sobre a coesão/coerência sintática, já que o trabalho com a coerência semântica estivera relacionado, principalmente, à intervenção por “bilhetes”.

As atividades que compuseram esse módulo estiveram de acordo com as modalidades de coesão encontradas em Koch (2001) e em Koch e Travaglia (2001): a referencial e a sequencial. A primeira caracteriza-se por apresentar um elemento do texto que faz referência a um outro elemento ali presente. Portanto, os exercícios versavam sobre os mecanismos de substituição anafórica ou catafórica, da elipse, ou da reiteração, que é a referenciação por meio do uso de sinônimos, generalizações, pronomes etc. A segunda pode ser estabelecida pelos procedimentos da recorrência e da progressão, ou seja, é feita por mecanismos que permitem a manutenção temática e os encadeamentos por justaposição (trabalhou-se aqui com marcadores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço) ou por conexão (usos dos conectivos ou de outros operadores textuais) e se utiliza da paráfrase, da recorrência de termos ou de estruturas, de aspectos e tempos verbais etc. Nesse caso⁷, os exercícios constituíram-se, prioritariamente, por situações de encaixamento e reflexão sobre os usos e as funções dos elementos coesivos.

Preparando-se para a reescrita⁸: formas de intervenção

Considerando que a reescrita objetiva melhorar a capacidade escritora de um aluno, ela deve ser encarada como parte constitutiva e essencial da Sequência Didática para a produção

⁷ A maioria dos exercícios sobre a coesão sequencial utilizados no módulo estão disponibilizados pelas Secretarias da Educação do Estado e do Município de São Paulo nos sites: <<http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opinioao.pdf>> e <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Lingua-Portuguesa-e-Matematica-Aluno-2014>>.

⁸ Para esclarecimento, usaremos neste artigo o vocábulo “reescrita” como sinônimo de reformulação da produção escrita dos alunos, compreendendo os processos de releitura, revisão e editoração do texto.

de texto de um determinado gênero e, por isso, também *deve ser ensinada*, pois “é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2012, p. 153). Soma-se a isso o fato de que

[...] a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são lidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012, p. 153).

Tendo em vista essa necessidade de inculcar no aluno a ideia de escrita como um processo, o qual envolve, entre outros aspectos, a reescrita, temos que, a princípio, essa fase ocorre de forma externa, pois é o professor que observa a produção inicial do educando e aplica atividades que lhe possibilitam partir do texto inicial em direção às atividades linguísticas e discursivas necessárias (módulos) à produção do gênero para, enfim, produzir a versão final do texto: fazer a reescrita. Seguindo esse percurso, contempla-se também o intervalo para a produção das versões do texto, sugerido nos PCN (1998, p.77-78), o que permitirá ao aprendiz enxergar sua escrita com o olhar de um interlocutor e, assim, agir mais eficazmente sobre ela.

Nesse ínterim, um procedimento muito importante é a intervenção do professor, que, de forma alguma, pode visar apenas a aferir uma nota, aprovar ou reprovar o aluno. É necessário que tanto a avaliação quanto as intervenções tenham um caráter de checagem em relação ao que o educando ainda não domina sobre o gênero, a fim de que essas dificuldades sejam superadas através dos métodos empregados pelo educador (BRASIL, 1998, p. 93-94).

Entre os procedimentos para melhorar a capacidade escritora do discente e de intervenção na sua própria escrita, a partir de um pensamento crítico-reflexivo no que tange aos aspectos linguísticos específicos da coerência e da coesão, os que parecem ser mais apropriados a uma concepção sociointeracionista e discursiva de ensino-aprendizagem são a correção textual-interativa “bilhetes”, proposta por Ruiz (1998), e a correção textual-interativa “lista de constatações”, exemplificada em Gonçalves (2007). Esses métodos concretizam a aplicação dos preceitos teóricos do sociointeracionismo sobre o papel da linguagem na interação e a importância do interlocutor e da mediação na construção do conhecimento, visto que permitem ao professor manter uma atitude dialógica com o aluno que, por sua vez, visualiza a incompletude de seu texto e busca soluções para reescrevê-lo, além de se posicionar como um ser socialmente organizado com o qual o aluno pode manter diálogo, via texto.

Por isso, os “bilhetes” devem ter uma linguagem clara para que não gerem incompreensão e, geralmente, são escritos após o texto do aprendiz, por motivo, exclusivamente, de espaço físico. Podem ter longa extensão e são compostos por comentários acerca do ato de escrita do aluno e/ou sobre o ato de revisão do próprio professor. Neles, o professor pode se manifestar como um leitor do que foi escrito, concordando ou discordando do posicionamento assumido pelo educando sobre determinado assunto, isto é, remetendo-se “ao tema do discurso, e não à forma” (RUIZ, 1998, p. 75). Os “bilhetes” também podem conter elogios, descrever os problemas do texto cobrando as providências necessárias e/ou, inclusive, sugerir como podem ser as alterações. Nesse sentido, podem acabar assumindo o valor das correções tradicionais resolutiva e indicativa, explicadas a seguir, ou seguir o rumo de uma correção classificatória, porém com intuito interativo, que é o nosso propósito.

A correção classificatória, explicada por Serafini (1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 49), consiste em estabelecer uma codificação para os tipos de erros cometidos pelos alunos, de forma que eles possam buscar o problema e fazer as alterações. Porém, esse modo de intervenção também pode ser associado às correções indicativa e resolutiva. No primeiro caso, em que se aponta a direção de onde está o erro, o reforço seria positivo, para evitar que o educando corrija o que já está certo. Entretanto, como aponta a autora (1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 83), a resolução da inadequação do aluno, por parte do professor, além de não possibilitar a este uma reflexão sobre como reescrever seu texto, ainda lhe impõe um vocabulário ou uma ideia inteira.

Sobre a correção resolutiva, Ruiz (1998, p. 115) observa que, em casos extremos, esse tipo de intervenção pode se fazer necessária, mas concordamos com o pensamento de que, mesmo nessas situações, o professor deve procurar maximizar a interação com o educando, tentando levá-lo a uma reflexão sobre como intervir no seu próprio texto, promovendo, por exemplo, questionamentos e sugestões de alternativas para a solução do problema.

Um outro aspecto importante explicado por Ruiz (1998) é que só a codificação é insuficiente para que o aprendiz entenda qual o tipo de erro foi cometido, principalmente nas questões macroestruturais do texto (ou globais), como a coerência, e, por isso, ela exemplifica o uso da correção textual-interativa “bilhetes”, associada à correção classificatória e/ou indicativa. Nas sugestões de correção textual-interativa “bilhetes”, em vez de o professor apenas empregar um símbolo para explicitar que há um problema de coesão no texto (correção classificatória), podemos encontrar ao lado do parágrafo escrito por ele (correção indicativa) o bilhete “repetição de termos” (RUIZ, 1998, p. 73). Assim, é possível ao educando localizar o erro, entender claramente o que está errado e buscar uma solução apropriada para efetuar as modificações necessárias dentro das modalidades da coesão.

Como Ruiz (1998, p. 142) aponta, o “bilhete”, aliado à utilização do símbolo codificado, só acontece porque os problemas de coesão são possíveis de serem destacados no texto. Logo, o professor acaba fornecendo pistas para que o aluno entenda sobre o que deverá intervir. De qualquer forma, o mais importante é o que o professor escreve em relação aos problemas que ele localiza e não os símbolos que acompanham a correção classificatória.

Nos casos em que há falhas de coerência, não tão fáceis de serem assinaladas, a intenção da correção textual-interativa “bilhete” vai além, pois o problema não se localiza em apenas uma palavra/expressão/frase, mas na relação entre essa palavra/expressão/frase e o sentido daquilo que foi ou tentou ser expresso pelo aluno no conjunto do texto. E, mesmo nesse caso, como já destacado aqui, a coerência depende da interação que se estabelece com o interlocutor. Portanto, quando se fala em intervenção sobre a incoerência textual, na verdade, reporta-se aos casos que podem provocar uma incoerência local, pois, ligada ao princípio da interpretabilidade (cf. infra), a incoerência global é praticamente inexistente.

No mesmo sentido, segue a correção textual-interativa através das “listas de constatações”, tida como instrumento que trabalha não só com as capacidades linguístico-discursivas (estilo/textualização), da qual fazem parte a coesão e a coerência, como também favorece o desenvolvimento das capacidades discursivas relativas ao contexto de produção e a organização geral do texto (forma composicional/planificação). Ademais, outras formas de intervenção, como a autocorreção, ganham forma à medida que o educando se apodera das características do gênero expressas na “lista de constatações”, que pode, inclusive, ser construída pelo próprio aprendiz autonomamente, ou na interação com o conjunto da turma.

Além disso, para o nosso propósito, qual seja, realizar uma reescrita textual que supere, principalmente, os problemas da coerência e da coesão, a utilização apenas de uma “lista de constatações” não parece ser uma tarefa simples para os educandos do Ensino Fundamental. Por outro lado, devemos lembrar que as atividades trabalhadas nos módulos da Sequência Didática devem ser suficientes para que entendam o que está sendo requisitado nesse instrumento.

Em outro sentido, a “lista de constatações” é um excelente recurso ao próprio professor como parâmetro para a sua intervenção nos textos dos alunos, de maneira que esta não se torne subjetiva demais, ou esteja restrita apenas aos pontos gramaticais superficiais, deixando de lado o que ele realmente precisa observar. Assim, cremos que a correção textual-interativa feita por meio de “bilhetes” direcionados aos discentes deve se pautar nos itens da lista.

A reescrita após as intervenções: análise de casos específicos

Como antecipado, a pesquisa foi conduzida com uma turma de 9º ano, composta por 25 alunos, de uma escola de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo. Do conjunto total de discentes, 3 não concluíram a totalidade da Sequência Didática, por motivos de saúde ou de transferência escolar.

Realizadas as produções, as intervenções nos textos dos educandos foram estruturadas basicamente em três ocasiões distintas: após a produção inicial, depois da realização do módulo da Sequência Didática específico para a abordagem dos elementos da coesão, e subsequentemente à produção final com o auxílio da “lista de constatações”.

Em um primeiro momento, as interposições foram articuladas por meio da correção textual-interativa “bilhete”, associada à correção indicativa, além de apontamentos orais e presenciais praticados individualmente com cada aprendiz durante todo o percurso da reescrita, a qual, por sua vez, exigiu bastante tempo e maior esforço de todos os envolvidos, devido à falta de familiaridade dos alunos com o procedimento e com as características do gênero artigo de opinião.

A maioria dos “bilhetes” trazia pequenos elogios aos pontos fortes das produções e versava sobre os planos do conteúdo e/ou da forma composicional do gênero, proporcionando reflexões quanto à coerência semântica dos textos e à complementação, seleção e/ou organização dos argumentos utilizados. Apenas dois desses “bilhetes” também adentraram no âmbito da coerência sintática em relação ao emprego inadequado do conectivo “mas”; outros dois apontaram para as repetições excessivas de trechos do texto e mais dois incluíram questões relativas à superfície textual, como a pontuação, e a concordância verbal.

Assim, a opção por “bilhetes” preponderantemente compostos pelo aspecto macroestrutural da coerência foi ao encontro da sua contribuição para a reflexão do aluno sobre o papel de leitor de sua própria produção. Além disso, acreditamos que o pensar sobre a resolução dos problemas que envolvem os sentidos do texto também pode auxiliar no desaparecimento daqueles relativos à coesão textual, de forma que, na reescrita, algumas das dificuldades possam já vir resolvidas.

Para ilustrar as implicações dos “bilhetes” nas produções de texto dos estudantes, as quais são relatadas no decorrer desta seção, os textos de dois deles são aqui apresentados: o da aluna G (Quadros 1 e 2), como representante do grupo de alunos que, desde a produção inicial da Sequência Didática, apresentou entre média e boa proficiência leitora e escritora; e o do

aluno R (3º Quadro), como o exemplo mais extremo daqueles com baixa proficiência leitora e escritora.

A seguir, estão os dois primeiros quadros, a fim de que se possa observar a configuração de um “bilhete” e, principalmente, as consequências positivas na elaboração dos textos pelos alunos.

Quadro 1 – Uma produção inicial e sua 1ª intervenção textual-interativa “bilhete”

Transcrição de trecho da produção inicial da aluna G	Transcrição do 1º “bilhete” (escrito antes da finalização da escrita do texto pela aluna)
<p>A maioria da população acredita que a redução da maioria penal irá <u>reduzir</u> a violência. Mas será que realmente estão certos? 85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos por atuarem no tráfico de drogas e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida sendo que apenas 0,013% cometeu crimes contra vida hediondos dos 21 milhões de adolescentes que vivem no Brasil.</p> <p>Alguns acreditam que a criminalidade ocorre por conta do mal em si. Há inúmeras evidências de que as raízes da criminalidade grave no adolescente é consequência de uma má influência, violência na infância durante a infância, diferenças sociais e outros fatores. E será que prender esses jovens no mesmo em presídios não irá expô-los à influências de crimes organizados?</p> <p>[...]</p>	<p>G,</p> <p>Seu texto está ficando muito bom, mas dê uma olhada novamente no 1º parágrafo, pois me parece que os dados usados por você estão meio confusos. Eles não estão agrupados em uma determinada ordem, como quantidade total de adolescentes no Brasil, quantidade dos envolvidos com qualquer tipo de crime (ou com tráfico), quantidade dos que praticam crimes contra a vida (os quais se incluem nos hediondos). Além disso, não há especificação de quem colheu tais dados estatísticos.</p> <p>No 2º parágrafo reveja a questão que você formulou: “colocar os jovens em presídios” e “expô-los a influência do crime organizado”, pois você terá que contra-argumentar a ideia da PEC de criar espaços específicos para esses jovens de 16 a 18 anos.</p>

Num segundo momento, as intervenções focaram primordialmente nos aspectos coesivos do texto (coerência sintática), assinalando acréscimos de conectivos e organizadores textuais, supressão ou substituição de repetições e atenção ao tempo verbal predominante nos textos argumentativos. Por isso, os “bilhetes” estiveram combinados às correções indicativa e classificatória, aqui basicamente complementando as informações presentes nos símbolos codificados. Outros aspectos microestruturais também integraram a lista dos símbolos, como a pontuação, a paragrafação, a ortografia, a concordância verbal etc.

Quadro 2 – Reescrita e realização da 2ª intervenção

2ª intervenção no texto da aluna G e as alterações por ela realizadas	Transcrição dos “bilhetes” à margem do texto
<p style="text-align: center;">^{nao} Adolescentes no cadeia irão diminuir a violência!</p> <p>A maioria da população acredita que a redução da maioridade penal irá diminuir a violência. Mas será que realmente estão certos? Grande parte de toda a massa populacional do Brasil, ^{de} chegam a ficar ^{estão} diante de ^{diante} tantos ^{de} casos e ^{esses} elham a situação de uma forma, que se parecesse para refletir, não está correta e nem beneficiando a ^{ela} si ^{mesma}.</p> <p>Existem inúmeras evidências de que as ^{as} raízes ^{raízes} da ^{da} criminalidade ^{criminalidade} grava ^{grava} na adolescência é consequência de uma má influência, ^{de} violência ^{violência} durante a infância, diferenças sociais e diversos outros fatores. Por isso, prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos de idade, só irá causar ^{causar} os ^{os} impulsos ^{impulsos} de ^{de} crimes ^{crimes} organizados. Por isso ^{Por isso} de ^{de} acordo ^{de} com ^{com} a ^a ONU ^{ONU} constatou ^{constatou} que ^{que}, em ^{em} 85% ^{85%} dos ^{dos} memores ^{memores} em ^{em} conflitos ^{conflitos} com a lei praticam delitos por atuarem no tráfico de drogas e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida.</p> <p>O governo se preocupa muito em julgar e colocar toda ^{toda} a culpa nos próprios adolescentes. Mas nunca pareceram ^{pareceram} parar ^{parar} para ^{para} pensar ^{pensar} da ^{da} tal ^{tal} forma ^{forma} que os jovens de hoje em dia estão ^{estão} sendo ^{sendo} manipulados, eu ^{eu}, que ^{que} os ^{os} mesmos ^{mesmos} não ^{não} se ^{se} sentem ^{sentem} em ^{em} um ^{um} lôo ^{lôo} inferiores a milhares de pessoas da mesma idade. A redução da maioridade penal só irá agravar mais o preconceito e distanciar toda essa geração jovem dos seus próprios direitos. Por ^{Por} isso ^{isso}, de ^{de} acordo ^{de} com ^{com} a ^a Convenção ^{Convenção} sobre ^{sobre} os ^{os} Diritos ^{Diritos} da ^{da} Criança ^{Criança} (CDC), está ^{está} relacionado ^{relacionado} em ^{em} seu ^{em} artigo ^{artigo} 137, que ^{que} nenhuma pessoa menor de 18 anos de idade pode ser julgada como adulta.</p> <p>Portanto, não há na verdade um se ^{se} culpado ^{culpado} por ^{por} toda ^{toda} essa ^{essa} criminalidade, nem mesmo há ^{há} pequena ^{pequena} punição ^{punição}. Porém ^{Porém}, de ^{de} tentar ^{de} nos ^{de} aperfeiçoar ^{de} o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) teremos resultados mais efetivos.</p>	<p>“as raízes... é consequência” não combina! Raízes = causa e não consequência.</p> <p>Essa informação não é uma explicação para o trecho anterior. Talvez você possa colocá-la com/próximo aos outros fatores que cita nas linhas acima, como uma justificativa para cometerem crimes: “o envolvimento com o tráfico”.</p> <p>Reler e reformular, pois as expressões grifadas não combinam.</p> <p>“Não há” ... porém... há. (porém = ao contrário)</p>

Com base na comparação das produções transcritas nos dois quadros, observa-se que a aluna promoveu algumas das alterações sugeridas na 1ª intervenção “bilhete”, isto é, ela organizou o texto, acrescentou a fonte dos dados estatísticos e suprimiu o trecho incoerente que diferenciava os índices sobre atentados contra vida e crimes hediondos. Além disso, no momento da primeira reescrita, a aluna também apresentou um título, acrescentou outros argumentos e estruturou o texto atendendo à forma composicional do gênero trabalhada nos módulos da Sequência Didática. Entretanto, em relação a “prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos”, informação que contraria a Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993, a aluna não promoveu uma contra-argumentação.

Após a 2ª intervenção (transcrita no segundo quadro), realizada através da combinação entre as correções textual-iterativa “bilhete”, indicativa e classificatória, mais especificamente sobre os aspectos coesivos, G efetuou algumas alterações a lápis.

Com apenas uma fase de reescrita, a qual não é final, mas intermediária no processo, já se torna possível perceber a preocupação da aluna, também compartilhada por outros educandos, com algumas características do gênero que acredita não ter contemplado adequadamente em sua produção, como a contextualização da questão discutida e a coerência estilística, especificamente no quesito referente à consideração do leitor como alguém que exige uma linguagem formal em vista do local de veiculação. Tal estratégia se mostrou tão válida que três aprendizes, antes mesmo de receberem qualquer instrução, espontaneamente revelaram desejo de promover alterações nos seus textos.

Tendo em vista as observações acima elencadas, podemos anteciper uma confirmação sobre a importância do intervalo de tempo entre as versões da produção, como previsto pelos PCN, além da eficácia dos módulos e da lista de constatações, sem os quais os alunos não teriam percebido as falhas por eles relatadas nos seus textos. Todavia, como ponto negativo, já que parte deles não se lembrava de onde suas composições seriam publicadas, acreditamos que a apresentação da situação inicial dessa Sequência Didática tenha sido deficiente em razão de sua não retomada durante o processo da produção do artigo de opinião, embora tenhamos percebido que os módulos e as leituras para construção de repertório deram-lhes bastante suporte na construção dos seus textos conforme as especificidades do gênero.

É preciso explicitar que, identificadas as dificuldades dos alunos durante a produção de seus textos, complementações não previstas foram feitas à Sequência Didática utilizada para desenvolver este artigo: introdução de outros textos para construção de repertório argumentativo, novas abordagens sobre coerência e coesão textuais, adicionadas àquela já realizada em módulo anterior, e a promoção de mais etapas de reescrita. Nesse sentido, à conclusão das atividades desenvolvidas, os textos ainda ganharam uma última versão antes de serem veiculados.

Realizados os vários procedimentos de intervenções expostos neste trabalho, pode-se afirmar que todos os alunos alcançaram melhoras significativas em relação à sua produção inicial no que tange à construção ou ao aprimoramento da coerência e da coesão nos seus artigos de opinião.

Analisando-se os resultados pós-intervenções, a correção textual-iterativa “bilhete”, combinada com a correção indicativa e/ou classificatória, mostrou-se bastante eficiente em relação aos discentes que já apresentavam de média à boa proficiência leitora e escritora, visto

que compreendiam bem as instruções e eram mais autônomos na execução de mudanças nos próprios textos, como no exemplo da aluna G. Dessa forma, foi possível perceber que, quando recorriam à interação presencial, era, sobretudo, para solicitar a opinião do professor como um possível leitor do artigo que haviam escrito.

Por outro lado, os educandos com baixa proficiência leitora e escritora, mesmo diante de bilhetes bem pontuais, inclusive com informações que os ajudavam a estruturar seus textos segundo a forma composicional do gênero, mostraram-se excessivamente dependentes de uma interação presencial com o professor, revelando o pouco contato deles com os aspectos macro e microestruturais da língua, como demonstra o texto do aluno R:

Quadro 3 – Produção de texto antes e depois das intervenções

Transcrição da produção inicial do aluno R (não proficiente na escrita)	Transcrição de trecho do aluno R após sucessivas intervenções por bilhetes e pessoalmente
a redução da maioria penal no Brasil não deveria ser aprovada por que assim eles vão ficar revoltado e quando eles sairem da cadeia eles vão sair di lar revoltado e vão praticar mais crimes e omicidio. O governo tem que internar os jovens e educar eles assim eles vao sair di lar caumos e vão pensar na vida e não vão mais praticar crimes.	A redução da maioria penal no Brasil não deveria ser aprovada porque os crimes continuarão a acontecer, já que a grande maioria deles é praticada por adultos, ou seja, o número de jovens envolvidos com o crime é pequeno e, por isso, essa lei não provocará mudanças significativas na nossa sociedade. [...] Enfim, é melhor internar os jovens infratores em uma escola e educa-los, assim vão sair de lá calmos pensando na vida, em trabalhar, em ter família e sem intenção de cometer crimes novamente.

Nesse caso em especial, dada a maior dificuldade por parte do discente, a maioria dos vários “bilhetes” que foram a ele destinados já trazia uma solução, disfarçada em forma de perguntas⁹, com o intuito de ajudá-lo na reescrita.

Especificamente com R, apesar de todo o percurso da reescrita também ter provocado bons resultados na última versão do texto por ele elaborado, devido às limitações que o seu alto grau de dificuldade na escrita impõe a sua produção, ainda é preciso avaliar até que ponto tais resultados foram significativos para o aluno, isto é, se foram apenas consequência de uma

⁹ Por exemplo: a) *após a aprovação dessa nova lei (sobre a redução da idade penal), os jovens menores de 18 anos, que forem presos, vão praticar mais crimes ao saírem da cadeia? Só porque a lei foi aprovada?;* b) *ou será que mesmo com a aprovação da PEC os menores continuarão a cometer crimes? Ou você quis dizer que os crimes continuarão a acontecer, já que a maioria deles é praticada por adultos? E o que isso significa?;* c) *essa lei provocará mudanças significativas na nossa sociedade?*

correção prioritariamente resolutiva, embora configurada por meio de perguntas, ou se realmente decorreram de um processo reflexivo por parte do aprendiz.

A despeito disso, a análise das versões reescritas dos textos revelou que já a partir dos primeiros bilhetes, novamente todos os alunos acataram ao menos algumas das observações neles contidas, quer pela alteração do trecho indicado quer pela sua supressão total. E, embora a eliminação do item destacado pareça uma atitude vinculada somente aos alunos menos habilidosos na escrita, ela também foi a opção daqueles com bom desempenho escritor como forma de solucionar a incoerência semântica, tal qual ocorreu no texto da aluna G, mesmo que, em alguns casos, tenha sido mencionada a possibilidade de transformação e não de descarte da ideia, por exemplo, por meio da refutação.

Dessa análise, também deduz-se que, em algumas situações, a postura de supressão total de um trecho e/ou a desconsideração de parte das indicações presentes nos “bilhetes” escritos a determinados alunos pode ter decorrido da falta de conhecimento desses educandos, proficientes ou não na escrita, sobre como promover alterações em alguns dos pontos questionados, provavelmente por não terem recebido suporte através dos módulos da Sequência Didática, ou por não terem conseguido internalizar os ensinamentos.

Em um dos casos, particular a uma aluna com bom nível leitor-escritor, observou-se que a desconsideração das orientações estava pautada em aspectos coesivos que ainda não tinham sido cobertos pelo módulo da Sequência Didática especificamente destinado a esse fim. Em outro, a aluna desconsiderou a orientação de retomar um texto já lido em sala de aula, pois preferiu buscar um outro texto por conta própria. Os demais decorreram de alguma falha na interação por meio dos “bilhetes”, seja por déficit da habilidade interpretativa dos alunos, exigindo-se, mais uma vez, uma interação presencial com o professor, seja pelo nível ou pela quantidade de solicitações presentes nos “bilhetes”, as quais possivelmente requisitam atuações mais trabalhosas por parte desses jovens.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos por meio das pesquisas realizadas e da aplicação da Sequência Didática, enquanto adeptos de uma concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, não encontramos outra resposta mais apropriada aos nossos anseios senão a intervenção textual-interativa, seja ela no formato de “bilhetes” orientadores, da lista de constatações e/ou da mediação presencial do professor junto ao aluno, visto que essas medidas

conduzem para uma reescrita efetiva e repleta de sentido, portanto, capaz de proporcionar a melhora desejada no comportamento escritor dos discentes.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois uma superação eficaz dos problemas linguístico-discursivos apresentados pelos educandos depende necessariamente dos métodos interventivos empregados pelo educador, bem como da sua interpretação sobre o dizer do aluno, e da atuação desse aprendiz na reescrita do texto.

No entanto, tendo em vista o objetivo de analisar de forma mais detida a intervenção por meio de “bilhetes”, algumas considerações precisam ser compartilhadas. A primeira delas diz respeito ao público-alvo a que tal técnica se dirige. Conforme esperamos ter evidenciado por meio da análise, tal prática tende a oferecer melhores resultados quando empregada com alunos que apresentam competência leitora e escritora mediana ou superior, além de maior autonomia em relação ao professor. Apesar de um tanto óbvia, tal constatação é importante à medida que exige do professor conhecer as capacidades linguísticas e textuais de cada discente, além de considerar com mais rigor que tipos de intervenção podem ter melhor impacto sobre seus alunos, dependendo da tarefa a ser realizada.

Isso porque, quando aplicada a alunos com baixa proficiência leitora e escritora, a intervenção em forma de “bilhetes”, apesar de ainda significativa para melhora de alguns aspectos específicos do texto, não apresenta o mesmo potencial. Acreditamos que, com maior sistematicidade no emprego dessa prática, os alunos, ao adquirirem maior familiaridade com ela, talvez possam oferecer resultados mais positivos em suas produções, ou seja, que correspondam mais às soluções para os problemas apontados nos “bilhetes”. Isso exigiria um estudo longitudinal, fora do escopo deste trabalho, mas igualmente necessário para entendermos a real eficiência dessa estratégia de ensino.

De qualquer forma, é importante acrescentar que, para esse tipo de aluno, os “bilhetes” não são de todo irrelevantes: quando aliados a outras práticas de intervenção, sobretudo à lista de constatações e à interação verbal com o professor e/ou outros discentes, tal técnica pode ter seus resultados potencializados. A necessidade de interação oral, aliás, sublinha a dificuldade que esses alunos enfrentam com a escrita, de modo que não conseguem atribuir-lhe sentido nem mesmo em um gênero teoricamente menos complexo e mais próximo de sua realidade, como os “bilhetes”. Não é surpresa, portanto, que dificuldades em grau ainda maior apareçam quando o que está em pauta é um gênero tão complexo quanto o artigo de opinião, exigindo não só uma quantidade muito maior de intervenções, mas também que a oralidade, na forma de comunicação com o professor, tome o lugar da escrita, por meio de um gênero com o qual os alunos estão mais acostumados: o *feedback* oral.

Por fim, espera-se que o exposto aqui auxilie docentes a compreender a complexidade da avaliação formativa na produção textual em Língua Portuguesa, incentivando-os a buscar, de modo crítico, alternativas aos problemas com que se deparam na avaliação das produções de seus alunos. Mais do que isso, é importante entender que não há forma de intervenção aplicável a todos os contextos de ensino ou a todos os gêneros discursivos, o que exige do professor reflexão e estudo acerca de quais têm mais aplicabilidade para seus propósitos pedagógicos.

FERREIRA, Manoela Tanan; NUNES, Paula Avila. Interactive intervention in the form of “notes” as pedagogical strategy in the work with text rewriting. **Revista do GEL**, v. 13, n. 2, p. 55-78, 2016.

***Abstract:** Based on the social-interactionist theories of language and education, this paper aims to assess the interactive intervention efficacy in form of “notes” as pedagogical strategy that contributes to students overcome language problems, especially those related to coherence and cohesion in texts of opinion article. In this sense, the basis for this descriptive research was a group of students of the 9th grade of an elementary school in São Paulo City Hall, whose Didactic Sequence, available in the Support Notebook for Portuguese Learning, the reference material to the classes, was applied with some adaptations. Once the data obtained from the comparison of the opinion pieces produced by the students during the process were collected and analyzed, we conclude that the interventions in the form of “notes” have demonstrated good results as a pedagogical strategy to the teaching of text rewriting, especially with students whose reading and writing proficiency are average or high. However, we also observe that other strategies, such as a list of points to observe and the teacher’s face-to-face intervention are also necessary resources to lead the student to a reflexive rewriting, which is meaningful and effective in order to achieve the intended goals.*

Keywords: Writing. Opinion pieces. Rewriting. Interactive Intervention.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189. Disponível em: <http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103610>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortes, 2012.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submetido em 29/03/2016

Aceito em 25/05/2016.