

GÊNEROS TEXTUAIS E REESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Adair Vieira Gonçalves*

Resumo: Fundamentos do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo e dos pressupostos bakhtinianos ressoam neste artigo, cujo objetivo principal é o de averiguar os possíveis benefícios, para o ensino de língua portuguesa, de dois instrumentos pedagógicos: sequência didática e lista de controle/constatações, que são ferramentas exploradas pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, como potencializadoras do ensino. Decorrentes deste objetivo, avaliamos as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas de uma produção escrita do gênero “resumo acadêmico” e as distintas interações ocorridas durante as intervenções escritas. A análise possibilita a conclusão de que tais ferramentas constituem instrumentos didáticos da mestria de práticas de linguagem (re) configuradas em gêneros textuais.

Palavras-chave: sequência didática; lista de controle/constatações; gêneros; interação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla (GONÇALVES, 2007) desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente em relação ao Ensino de Língua Materna, em que pretendemos analisar o impacto de Sequência Didática (daqui para a frente, SD), considerando-a ferramenta teórico-metodológica para o ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e sua estreita relação com outra ferramenta, intitulada lista de controle (*grille de contrôle*) pelo grupo de Genebra. Dadas as peculiaridades deste trabalho em

* Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Doutor em Linguística. Email: adairgoncalves@uol.com.br.

relação ao europeu, denominamos tal dispositivo de lista de controle/constatações¹.

A partir das questões acima, neste artigo trataremos da reescrita textual, neste caso específico, do gênero *resumo acadêmico*. Para atingirmos tais objetivos, o artigo apresenta a seguinte configuração: no primeiro tópico, trataremos sucintamente do dispositivo SD. No segundo, abordaremos as práticas dialógicas de intervenção em textos a partir das listas de controle/constatações, que são enunciados sintetizadores das atividades e dos módulos didáticos trabalhados numa SD. Em seguida, analisaremos uma produção escrita e a sua reescrita, além de dados coletados (antes e depois da SD); finalmente, verificaremos as interações distintas no momento de reportar-se à lista de controle/constatações, quais sejam: interação professor-aluno, do aluno A com aluno B e, por fim, do aluno consigo mesmo. Finalmente, apresentaremos os resultados a que chegamos a partir da análise efetuada.

2 O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A denominação Sequência Didática (SD) surgiu no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Os documentos oficiais destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), quando abordam o tratamento didático dos conteúdos, exploram, mesmo que timidamente, noções como as de “projetos” e “atividades sequenciadas”. Cristovão e Machado (2006) afirmam que, quando surgiu a designação SD, este termo não estava atrelado ao estudo dos gêneros, mas a diferentes objetos do conhecimento.

Uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004), é um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), as SDs “procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao

¹ Esta questão já foi discutida por nós a partir de outros gêneros, tais como o Artigo Opinitivo e a Resenha Crítica e até mesmo a partir do gênero Resumo Acadêmico (Cf. GONÇALVES, 2007, 2008, 2009). Nosso objetivo é, aqui, o de apresentar resultados das pesquisas anteriormente desenvolvidas.

domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. O ponto de partida para a produção de uma SD deve ser sempre a observação das capacidades evidenciadas pelos alunos numa produção escrita, por exemplo. Segundo esses dois autores (2004), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero textual, neste caso, o resumo acadêmico. Os objetivos das SDs são: i) proporcionar situações efetivas de comunicação; ii) favorecer a planificação dos textos; iii) favorecer a produção/leitura/escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo; iv) desenvolver capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas. Bronckart (2004) constata que fazer intervenções por meio de SD conduz a importantes transformações das atitudes pedagógicas e constitui um excelente meio de formação de professores. De maneira sintética, as capacidades de ação são responsáveis pela análise das representações do contexto de produção. As capacidades discursivas dizem respeito à análise da infraestrutura geral do texto: estrutura do texto, tipos de discurso e tipos de sequência. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas correspondem, em síntese, à análise dos mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal) e dos mecanismos enunciativos (vozes e modalização).

3 PRÁTICA DIALÓGICA DE INTERVENÇÃO EM TEXTOS

Diversos pesquisadores já apontaram os benefícios das interações escritas ou orais nas produções dos estudantes, entre estes Ruiz (2001), Buin (2006, 2007), Gonçalves (2007). Com o foco no ensino da escrita e a ênfase na reescrita de textos (BAZARIM; GONÇALVES, 2009), o docente pode lançar mão de diferentes instrumentos para fazer as intervenções nas produções dos estudantes em qualquer nível de ensino, tais como: bilhetes orientadores, listas de controle, orientações orais tuteladas. Esses instrumentos serão mais ou menos eficientes dependendo do tipo de articulação entre eles e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Isso, de certa forma, amplia a concepção de “correção de textos” tradicionalmente vista como uma atividade isolada em que o professor apenas marca os “erros” cometidos pelos alunos em seus textos, para uma rede de atividades organizadas e sistematizadas que

utilizam diversos instrumentos em diferentes momentos da cadeia de produção textual (BAZARIM; GONÇALVES, 2009). Acreditamos que a intervenção, independente da modalidade, deve ser interativa. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1997), é na interação entre interlocutores que reside o princípio fundador da linguagem.

O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto. (BAKHTIN, *apud* BARROS, 1997, p. 30-31).

Teberosky (2000, p. 23) afirma que a intervenção/correção interativa “não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam; então o ato de escrever assume novas funções”. A autora afirma que “escrever e escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos” (2000, p. 23). Teberosky ainda sustenta que a materialização da mensagem escrita permite ao estudante ou a qualquer pessoa que escreve objetivar melhor seu pensamento, uma vez que se cria uma distância entre produtor/produto de sua atividade (resumo acadêmico, por exemplo). Assim, devido à permanência temporal da escrita, pode-se voltar ao texto para retocá-lo e “transformá-lo seja no léxico, no conteúdo e na organização da mensagem ou na correção da forma” (TEBEROSKY, 2000, p. 23). Por isso, comentários dialógicos precisos podem trazer grandes contribuições à produção e ao processo incessante de construção de sentidos (cf. RUIZ, 2001). Bucheton (1995) afirma que, normalmente, na reescrita de um texto, há maior desenvolvimento da heterogeneidade do discurso. Tal fato se confirma em nossas análises, uma vez que os estudantes se reportam mais ao texto-base marcando os discursos (seu e do autor) de formas distintas. Ainda que neste texto tal heterogeneidade não seja modelar, há atribuição de ações ao autor empírico, além de uma tentativa de diferenciação entre o texto de partida (T1) e o texto resumido pelo aluno, ou texto de chegada (T2).

Pasquier e Dolz, no decálogo para ensinar a escrever (1996, p. 8), afirmam que a reescrita para os jovens estudantes “é uma espécie de cegueira [...]. Os alunos introduzem algumas modificações, concentram-se em modificações, em alguns erros superficiais como a correção de ortografia e a substituição de algumas palavras por outras”. Constatam ainda os autores que tal procedimento de reescrita é ineficaz, na maioria das vezes. O professor coteja duas versões de um mesmo estudante e as modificações são mínimas. Pasquier e Dolz asseguram que a revisão é (deve ser) parte integrante da escrita: “A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem” (p. 9), opinião compartilhada por nós. Os autores também destacam que deve haver, no processo de escrita de um gênero textual, um tempo entre a primeira versão e a segunda. Este tempo é necessário para que os estudantes reflitam sobre sua produção e construam ferramentas linguístico-discursivas para operar melhor sua produção. Para os autores, “a revisão constitui um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 9). É possível, com as intervenções interativas, auxiliar os estudantes, principalmente na modalidade escrita da língua, a construir e “desconstruir” o mundo, os sentidos. Sobretudo, é possível ajudá-los cognitivamente na obtenção de conhecimentos adequados ao gênero em produção: atribuição de ações ao autor do texto original, retomadas anafóricas nominais, etc. Fazemos, pois, emergir a reflexão bakhtiniana a respeito do movimento dialógico. O autor afirma que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997 [1977]p. 131-132).

Rocha (2003) diz que durante a primeira produção de um texto, os estudantes ficam centrados em questões como: *o que dizer, como dizer,*

*que palavras usar*². Constata, principalmente, que, na segunda versão do texto, o estudante tem aumentadas as possibilidades de *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*³, tencionando aumentar sua eficácia linguística escrita, ideia comprovada neste artigo. Góes (1993, p.102), ao tratar do processo de revisão de textos de alunos, menciona que “a tendência que aparece é a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície, que não afetam o significado dos enunciados [...]”. A tese de Góes vai na direção contrária à nossa, tendo em vista que, no *corpus*, os estudantes, mediados pela SD e pela lista de controle/constatações, realizaram mudanças significativas em vários aspectos: na distribuição das vozes e na utilização de verbos que distinguem o falar do texto de partida e do texto do estudante.

A partir das reflexões acima, a lista de controle/constatações, ferramenta dialógica de intervenção dialogada ou escrita, pode constituir-se em instrumento poderoso para a interação professor/aluno. Cassany (2000, p.81) assevera que “a lista de controle serve de registro e análise dos erros cometidos em cada produção escrita. Trata-se de uma técnica minuciosa que oferece várias possibilidades didáticas. Ela serve para estabelecer o progresso realizado por cada estudante, pela classe, e assim por diante, e para registrar os erros que se repetem e os que são superados⁴”.

Bain e Schneuwly (1993) defendem a ideia de a lista de controle/constatação ser uma síntese das atividades desenvolvidas nos diferentes módulos de uma SD. Nós acreditamos que ela deve conter as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas desenvolvidas ao longo da sequência e, sobretudo, ser uma retomada das atividades desenvolvidas. Ela pode ser formulada gradativamente, isto é, cada item pode ser a síntese de um módulo, além de poder ser feita pelos alunos e mediada pelo professor.

² Grifos da autora

³ Grifos da autora.

⁴ No original: “la hoja de control sirve de registro y análisis de los errores cometidos en cada escrito. Se trata de una técnica muy minuciosa [...] y que ofrece varias posibilidades didáticas”. Diz ainda que a lista serve para “establecer el progreso realizado por cada alumno, por la clase, etc y registrar los errores que se repiten y los que se han superado” (Cassany, 2000, p.81. Tradução nossa).

Gonçalves (2007) verificou a necessidade de se construir tantas listas quantos forem os gêneros transpostos didaticamente para a sala de aula. Principalmente, as listas favorecem a retomada dos conceitos-chave desenvolvidos e, sobretudo, criam uma espécie de linguagem comum do gênero em estudo. É importante destacar que, antes de construir a SD e a lista, é muito importante que o professor conheça o modelo didático do gênero⁵.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos para a análise posterior. No primeiro quadro, mostramos o número/nome do módulo, a data de sua aplicação e, por fim, o seu objetivo principal. Na segunda, dividimos, esquematicamente, as questões que motivaram a lista de controle/constatações. Em seguida, apresentamos a lista de constatação/controle do gênero em análise e, por fim, a avaliação das três capacidades implicadas: de ação, discursivas e linguístico-discursivas⁶.

Em sala de aula, depois de aplicadas as SDs e com a primeira produção em mãos, tomamos um cuidado adicional, qual seja, o de intervir de três distintas maneiras nas produções escritas. Na primeira, fizemos a intervenção no texto do estudante, (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista de constatações, faz a reescrita (A-A). Na terceira (A1-A2), em duplas, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. Portanto, pretendemos averiguar se, mudando-se a forma de intervenção, mudam os resultados. Dessa forma, antes de cada análise, apresentam-se, por meio das siglas, o gênero e a forma de intervenção.

⁵ A respeito de “modelo didático de gêneros”, ler Schneuwly & Dolz (2004).

⁶ Para aprofundamento do leitor a respeito das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursiva, remetemo-lo a Schneuwly & Dolz (2004).

Gênero: Resumo de artigo opinativo/ Nomes dos módulos	Nº do módulo⁷	Aplicação em sala de aula	Objetivo do módulo⁸
1ª versão do texto	-	26/1/2006 ⁹	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
O Gênero resumo	1	31/1/2006	Apresentar as características básicas de um resumo e diferenciá-las, em termos qualitativos.
O Gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros	2	7/2/2006	Mobilizar representações dos mundos físico e social (contexto de produção dos textos) e constatar os possíveis suportes do gênero.
Sumarização: processo essencial para a produção de resumos	3	7/2/2006	Estudar, por meio de exercícios práticos, um processo essencial para a produção de resumos: a sumarização.
A influência dos objetivos na sumarização	4	10/2/2006	Trabalhar a interação, isto é, escrever para um interlocutor potencial.
A compreensão global do texto a ser resumido	5	10/2/2006	Estudar neste módulo a compreensão global de um texto a ser resumido
A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto	6	14/2/2006	Estudar os mecanismos de textualização: conexão e segmentação, ou seja, explicitar as relações entre as ideias mais relevantes do texto.
Menção ao autor do texto resumido	7	14/2/2006	Avaliar a retomada anafórica, ao referir-se ao autor do texto (coesão nominal).
Atribuição de atos ao autor do texto resumido	8	17/2/2006	Verificar a atribuição de atos ao autor do texto (processo de gerenciamento de vozes).
Recapitulação dos procedimentos para a	9	17/2/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares

⁷ A fim de facilitar o trabalho e uniformizar a nomenclatura, chamamos todas as etapas das SDs de “módulos”, ao contrário de Machado (2004), que denomina o mesmo fato de “seção”.

⁸ Estes objetivos são atribuições do professor-pesquisador aos atos de linguagem dos autores da Sequência Didática.

⁹ As aulas na COEB, Cooperativa de Ensino de Birigui, local onde foi feita a pesquisa, começaram no dia 26/1/2006, em virtude da necessidade do cumprimento dos 200 dias letivos. Os nomes das seções foram extraídos da SD de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

produção do resumo			ao gênero estudado
Apresentação e discussão da lista de constatações/controle	-	20/2/2006 ¹⁰	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD.

Quadro 1 – O movimento/objetivos da SD sobre Resumo de artigo opinativo na sala de aula.

A fim de facilitar o trabalho de análise dos dados coletados – e seguindo as orientações teórico-práticas do grupo genebrino –, a lista de controle/constatações foi dividida em quatro grupos: questões relativas ao contexto de produção; questões relativas à organização geral do resumo; questões referentes à textualização; e questões gramaticais. Das divisões efetuadas a seguir, surgiram 10 (dez) questões que comporão nosso guia de análise das produções escritas.

Questões relativas ao contexto de produção.	a) A que questão o autor Marcelo Leite ¹¹ responde em seu texto, isto é, qual é o conteúdo temático?; b) Quem é o autor? Para qual jornal ele escreve e em que seção? Qual é o seu papel social?; c) A quem se endereça o texto?
Questões relativas à organização geral do resumo.	a) Há uma parte para apresentar a questão discutida?; b) Como são ordenadas as informações prioritárias para este contexto de produção específico?; c) O resumo é uma unidade de compreensão por si só, isto é, é possível compreendê-lo sem ter de recorrer ao original?; d) O resumo evita opiniões pessoais e está adequado ao professor e, depois, ao jornal escolar com o intuito de apresentar as informações essenciais a pessoas com pouco tempo de leitura para informar-se?
Questões relativas à textualização.	a) O estudante usa verbos de elocução (ou de dizer) para referir-se ao discurso de outrem?; b) O estudante diferencia sua voz da voz do autor resumido?; c) Utiliza organizadores lógico-discursivos adequadamente?; d) Elimina expressões repetitivas e desnecessárias?
Questões relativas à microestrutura.	Há desvios de acentuação, pontuação, concordância, ortografia, etc.?

Quadro 2 – As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações.

A partir das questões do Quadro 2, e, sabendo da necessidade de trabalhar as diferentes capacidades de linguagem (de ação, discursivas e

¹⁰ Neste dia, houve a reescrita de textos em sala de aula.

¹¹ O texto de Marcelo Leite referenciado no final deste artigo serviu-nos como texto de partida para a produção dos resumos acadêmicos.

linguístico-discursivas), apresentamos a Lista que nos serviu como ferramenta de análise das produções escritas. Ei-la:

- 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão?
- 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
- 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?
- 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
- 5) Evitou emitir suas próprias opiniões?
- 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar?¹² Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado?
- 7) Você atribui, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
- 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
- 9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
- 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

Na terceira coluna de cada produção¹³, dividimos os textos escritos em três subitens: contexto de produção, planificação e, por fim,

¹² Estamos entendendo como adequado ao professor a produção que atinge, integralmente, a consecução de um resumo acadêmico, nos moldes da Lista de Constatações/Controle e da SD utilizada.

¹³ As informações relativas ao contexto de produção, planificação e questões relativas à textualização servem de parâmetros para os docentes efetuarem análises e fazerem suas intervenções pedagógicas. Por isso, a coluna da direita (3º) mapeia as capacidades já adquiridas e as capacidades a serem adquiridas posteriormente. Assim, esta coluna não é direcionada a

mecanismos de textualização e enunciativos, atendendo à constituição do folhado textual de Bronckart (2003)¹⁴. Assim, foram avaliadas as seguintes capacidades de linguagem.

Gênero	Objetivos	Planificação	Coesão e mecanismos de conexão	Vozes	Modalização
Resumo acadêmico	a) Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal ¹⁵ e professor). b) Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base. (objetivo)	a) Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2 ¹⁶ , além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto-base. b) Há coerência entre informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	a) Presença de organizadores lógico-argumentativos como: <i>já que</i> , etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação	a) Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?	a) Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc)?

Quadro 3 – Sinopse das capacidades observadas.

estudantes (no caso específico desta pesquisa), mas aos docentes, eventuais leitores deste trabalho acadêmico.

¹⁴ Para aprofundamento dos mecanismos enunciativos que compõem o folhado textual, direcionamos o leitor a Bronckart (2003).

¹⁵ Os destinatários são diversos e podem ser constituídos por alunos da mesma instituição, professores, diretor de escola, pais; em síntese, não especialistas. Aqui, retomando Bakhtin (2000) e Garcez (1998), quando escrevemos, não temos unicamente um leitor concreto e particular em nossa mente, mas as representações de leitor/autor com as quais se almeja identificar, como um conjunto de representações e de ideias difuso e complexo com o qual o agente-produtor pretende contribuir. Esse destinatário está sempre presente norteando o trabalho do produtor.

¹⁶ O T1 é o texto de apoio a partir do qual se gera o T2, produzido, neste caso, pelo estudante.

5 ANÁLISE E RESULTADOS DO *CORPUS*

5.1 Análise das produções escritas

Nesta seção do artigo, nosso interesse está focado na análise de um¹⁷ exemplar do gênero resumo acadêmico. Cada produção, como já alertado, apresenta duas versões: a inicial (antes da aplicação da SD) e a segunda versão (após a SD). Em seguida, fazemos uma análise interpretativa das duas versões e, por fim, apresentamos dados qualitativos e quantitativos das dez produções investigadas.

Primeira Produção: Truculência na internet	Lista de constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>A indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais. Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</p> <p>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</p> <p>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal</p>	<p>1) Não detectou tese, argumentos e conclusão adequadamente.</p> <p>2) Não apresenta dados como nome do autor, seção e local de publicação.</p> <p>3) Não está adequado a um resumo acadêmico; selecionou informações não-prioritárias, como o último parágrafo. Fez cópia literal do T1.</p> <p>4) É compreensível por si mesmo.</p> <p>5) Não há opiniões.</p> <p>6) Não está adequado. (ver nota de rodapé adiante).</p> <p>7) Não há atribuição de ações. Não se refere ao autor de formas diversas; ao contrário, tudo é</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Não dirige o texto a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público toma conhecimento das informações, mas, provavelmente perguntar-se-á: o que é isso?</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Não há distinção entre T1 e T2. As informações consideradas prioritárias das diversas partes do texto foram apresentadas. O conteúdo temático foi desenvolvido na ordem em que apareceram os parágrafos do T1. Há informações não-prioritárias (cópias de alguns trechos do texto)</p> <p>b) Há coerência parcial (cf. análise abaixo). É cópia do original.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, de encaixamento e de ligação (<i>e, pois, que</i> etc.).</p> <p>Presença de organizadores</p>

¹⁷ Nosso *corpus* é composto por 20 exemplares do gênero resumo acadêmico. Em nossa pesquisa de 2007, analisamos dez dessas produções. Para a constatação de todo o *corpus*, remetemos o leitor a Gonçalves (2007).

<p>“The New York Times” que “Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos”, mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal, “atacando” alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</p>	<p>escrito como se fosse do estudante. 8) Mantém as relações lógicas do texto-matriz (pois, no entanto, etc). 9) Há expressões desnecessárias, tais como: “nada parece mais correto”, que poderiam ser substituídas por sinônimas; há parágrafo desnecessário. 10) Há desvios relativos à norma padrão.</p>	<p>demarcando fases de sequência (<i>contudo, no entanto</i>). b) Não há distinção de vozes. A voz do aluno (expositor) “é” a voz do autor do texto empírico. Traz apenas a voz de Cary Sherman. c) Presença de modalizações lógicas, por ex., em “a justiça não abarcaria...”; ao levantar a hipótese de a indústria não ser eficiente no combate ao download de músicas da internet. Além disso, há modalização deontica em “faz-se (sic) necessário...” ao apresentar como do domínio da obrigação social termos de arrumar instrumentos de coibição dos internautas.</p>
--	---	--

Quadro 4 – Produção inicial.

Reescrita: Truculência na internet	Lista de Constatações	Capacidades presentes
<p>Em seu texto “Truculência na internet”, Marcelo Leite nos informa que a indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos. Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse</p>	<p>1) Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-matriz. 2) O estudante apresenta dados como nome do autor, título do texto. 3) Selecionou as informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto. 4) Compreensível por si mesmo. 5) Não há opiniões do estudante. 6) Adequado, completamente, ao interlocutor-pesquisador e ao suporte. 7) Há atribuições de ações como: comenta,</p>	<p>Contexto de Produção a) Texto adequado a múltiplos leitores. b) Atinge seu objetivo: informar o prioritário ao público leigo. Quanto à Planificação a) Distingue T1 e T2 e planifica o conteúdo temático da seguinte forma: a tese e a ressalva (direito enfrenta limitações) aparecem no 1º parág. O 2º parág. argumenta em favor da justiça para reparar problemas. O 3º parág. (conclusão) afirma ser necessária outra forma de ganhar dinheiro. b) É uma paráfrase e há</p>

<p>ao jornal “The New York Times” que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</p> <p>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a copiazinha doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impedi-la soa como censura e que fica cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.</p>	<p>dizendo, controlar. Refere-se ao autor, de formas variadas: Leite, o autor, retomadas por elipse, etc.</p> <p>8) Relações sintático-semânticas de acordo com o original (mas, e), além de ideias implícitas.</p> <p>9) Não elimina a ideia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-lhe a voz (presidente da Associação Fonográfica.)</p> <p>10) Não há desvios de norma padrão.</p>	<p>coerência com as informações do T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Prevalecem, como na versão anterior, o encaixamento e a ligação dos organizadores lógicos (e, que, pois, quando, mas)</p> <p>b) Há distinção, em vários trechos do texto, das vozes. De um lado, a voz do expositor e de outro a voz do autor empírico.</p> <p>c) Há presença de modalizações lógicas, evidenciadas pelo futuro do pretérito: abarcaria, reverteria, servindo para avaliar o conteúdo temático.</p>
---	--	---

Quadro 5 – Produção final.

Não há, na primeira versão, uma explicitação da tese defendida pelo agente-produtor: o reconhecimento dos direitos autorais e a dificuldade extrema de coibir a prática em tempos de informática (segundo, terceiro e quarto parágrafos). A segunda versão foi produzida após a SD. Houve uma distância temporal de três semanas entre uma versão e outra. A primeira versão data de 26/1/2006; a segunda, de 20/2/2006. Está evidente, logo no primeiro parágrafo, a tese defendida por Marcelo Leite no artigo original: reverter os direitos autorais, mas como coibir a prática? Ou seja, é possível compreendê-lo, ainda que não tivéssemos conhecido o texto-matriz, já que o agente-produtor deixa claro que se trata de um resumo a partir de um texto intitulado “Truculência na Internet”, de autoria do articulista da *Folha de S. Paulo*, Marcelo Leite.

As ideias, na segunda versão, estão todas no texto-matriz e foram adequadamente reescritas na versão em análise. As relações lógico-semânticas também estão explícitas nesta versão. Por ex., no segundo parágrafo: “[...], *mas lembra* [...]”, há outros conectivos como: *que, e*,

GONÇALVES – Gêneros textuais e reescrita...

pois, além de pronomes relativos. Outro importante crescimento qualitativo observado refere-se à atribuição de ações ao texto resumido. Na segunda versão, o estudante, no primeiro parágrafo, nos diz: “[...] *Marcelo leite nos informa* [...]”; “[...] *e concorda* [...]”; “[...] *e diz* [...]”. No segundo e no terceiro parágrafos há os verbos *citar*, *dizer*, *comentar*. Ou seja, tal item revela a importância de trabalhar a SD, nos termos de Schneuwly e Dolz (2004). Outro benefício diz respeito à retomada do autor Marcelo Leite. No primeiro parágrafo, há a nomeação do agente-produtor Marcelo Leite e, por diversas vezes, ele é retomado por elipse. No segundo parágrafo, continua a retomada de *Leite* por elipses. No terceiro, há a anáfora direta no trecho: “*O autor também comenta* [...]” e, novamente, retoma-se por elipses. Enfim, trata-se de um exemplar do gênero resumo escolar/acadêmico autêntico.

Quanto à organização do conteúdo temático, o estudante vai resumindo as informações de acordo com a ordem de aparição, de forma a distribuir os conteúdos em três parágrafos. No primeiro, condensa as informações dos seis primeiros; no segundo, condensa as informações do sétimo parágrafo; na conclusão, há condensação dos três últimos parágrafos. Outro fator importante é a distinção das vozes na segunda versão do texto. Atribuímos esse fato ao módulo de número 8 da SD, em que se procurou trabalhar a atribuição de ações ao autor empírico do texto. Assim, o estudante domina satisfatoriamente o contexto de produção, a planificação e a textualização. A SD, atrelada à lista, foi responsável, acreditamos, por essa proficiência qualitativa da versão final. Geraldi (1995) afirma que a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais. Desta forma, continua o autor, é que os falantes se tornam sujeitos. O texto escrito não tem um sentido único, ao contrário, é, como diz Geraldi (1995), fundamental e necessário à produção de sentidos. O docente-pesquisador, no caso específico desta pesquisa, atua preenchendo os espaços em branco da versão anterior da produção.

5.2 Análise da íntegra do corpus

Neste item, procuramos sintetizar a análise das dez produções escritas do *corpus*. Em seguida, fazemos uma análise interpretativa dos resultados. Com relação ao primeiro item da lista de controle/constatações *detectou a questão discutida, argumentos e pontos de vista defendidos e rejeitados*, houve uma melhoria de 20% nas

produções escritas na segunda versão. Creditamos tal melhoria aos módulos cinco e seis da SD e a retomada deste item na lista de controle. Nesta seção, trabalhamos atividades referentes à compreensão global do texto. No módulo, trabalhou-se a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto, módulo este também de extrema importância para o desempenho dos estudantes no item oito da lista. Em se tratando do item relativo *a apresentar dados como o nome do autor do texto resumido e título do T1*, 90% das produções escritas atenderam a esta solicitação. Tal progresso, cremos, deve-se às atividades desenvolvidas pela SD no módulo 7, cujo título ilustra adequadamente o item: menção ao autor do texto resumido. Com relação *a apresentar uma parte introdutória em que haja distinção entre T1 e T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes do texto-base*, tivemos 80% das produções escritas atendendo a esta solicitação¹⁸. Referindo-nos ao terceiro item da lista, temos *selecionou informações prioritárias que possam mostrar uma compreensão global do texto*, creditamos a melhoria de 20%, também, à SD, mais especificamente ao módulo 3, que se intitula “Sumarização: processo essencial para a produção de resumos”.

A respeito do quarto item da lista, *resumo compreensível por si mesmo, sem a necessidade do texto original*, houve, na segunda versão, 100% de aproveitamento nas produções. As atividades desenvolvidas no módulo 2, relativas ao contexto de produção, podem ter ajudado os estudantes no distanciamento entre o texto de partida e o texto de chegada, tendo em vista a situação de comunicação estabelecida. As atividades da SD envolvendo as capacidades de ação tais como o objetivo do autor do resumo, o veículo de publicação em que iria circular a produção, podem ter ajudado os estudantes a se tornarem mais proficientes no item. O quesito de número cinco da lista de controle/constatações refere-se à necessidade de *não aparecerem opiniões pessoais no resumo*. Por conseguinte, cremos serem as atividades desenvolvidas no módulo 1, retomadas pela Lista de Controle posteriormente, os fatores propulsores de tal aprendizagem. Neste item,

¹⁸ O item a que acabamos de fazer referência coaduna-se com o item dois da lista de controle. Por isso, estão analisados conjuntamente. O mesmo ocorrerá com os itens “fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base e presença de organizadores lógicos”.

100% dos estudantes atenderam a ele. Em relação ao tópico de número seis, *resumo adequado ao interlocutor*, trabalhamos tal capacidade nos módulos 2 e 4 da SD e, dessa forma, pode ser esse o fator responsável pela proficiência das produções; 50% das produções atenderam à solicitação. Com relação ao item sete, *ações do autor traduzidas por verbos adequados*, tal capacidade, sabemos, é negligenciada nas atividades escolares do Brasil. O *corpus* demonstrou que 100% dos textos referentes ao gênero resumo acadêmico atenderam à solicitação de reportarem-se ao autor do texto-base por meio de verbos que foram trabalhados na seção oito da SD. Em relação às *retomadas anafóricas* e a *fazer menção ao autor do texto resumido*, estas foram mais frequentes e diversificadas na segunda versão. Bronckart (2003) afirma, referindo-se às retomadas por meio de anáforas nominais, que estas são frequentes em textos de discurso teórico, dado confirmado por nós.

Referindo-nos ao tópico oito da Lista de Controle/Constatações, 100% dos estudantes mantêm as relações sintático-semânticas do texto original. Na SD, tal quesito foi trabalhado na seção seis. Por outro lado, tal item pertence, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart em (2003), às capacidades linguístico-discursivas. A nosso ver, esse item é mais frequente nas atividades escolares e, por isso, já na primeira versão, 90% dos estudantes o dominavam. Apoiando-nos no modelo de análise de textos de Bronckart, no *corpus* investigado houve uma prevalência de organizadores lógicos em função de encaixamento e de ligação, seguida por organizadores intitulados de balizamento. Não notamos presença de organizadores em função de segmentação e cremos que tal fato ocorreu devido à ênfase dada nos organizadores de nível mais inferior (encaixamento/ligação). Do *corpus*, dez produções utilizaram organizadores de encaixamento/ligação, oito utilizaram organizadores em função de balizamento e cinco de empacotamento. Cremos, para as próximas SDs, ser necessário o trabalho dos organizadores em suas respectivas funções tendo em vista a utilização nas produções escritas.

Em relação ao item *eliminação de expressões sinônimas, explicações ou exemplos facilmente inferidos pelo contexto*, o trabalho se desenvolveu mais especificamente no módulo 3 da SD, além de outros momentos, de forma menos intensa. Houve 30% de melhoria deste item na segunda versão. Em relação ao item dez, também se

referindo às capacidades linguístico-discursivas, houve melhora de 20% na segunda versão do texto. Convém destacar que não houve módulos para tratar das questões microestruturais. É importante frisar que do decálogo de itens da Lista de Controle/Constatações, os itens menos atendidos foram os relativos ao item um (detectar a questão discutida, localizar argumentos e pontos de vista) e o dez (relativo aos desvios microestruturais), hipótese apontada acima. Desse modo, acreditamos ser necessário ter desenvolvido na SD atividades de compreensão global do texto “Truculência na Internet”, utilizado para a produção do resumo, ainda que, na ocasião da aplicação do referido módulo, tenhamos retomado o texto do autor e, oralmente, estabelecido, em sala de aula, os argumentos, a questão discutida e a conclusão a que chega o autor. Para eficácia maior, atividades orais parecem não ter sido suficientes.

Desse panorama descritivo, podemos concluir que as atividades da SD, atreladas à lista de controle/constatações que resume e retoma a SD, foram fatores decisivos no maior domínio do gênero resumo acadêmico, já que em todos os aspectos, sejam os relativos ao contexto de produção, sejam os relativos à planificação ou mesmo os aspectos concernentes aos mecanismos de textualização/enunciativos, foram prontamente atendidos. Com relação ao item *há coerência das informações resumidas e o texto-base e É uma paráfrase*, 100% das produções atenderam a esta solicitação. Cremos ser o contato com o T1, seja na produção inicial, seja na produção final, seja nos momentos de leitura, etc. o fato que favorece o “arquivamento” das informações essenciais do T1 e, assim, facilita a coerência no momento de produção do T2.

Com relação ao item *trabalha as diferentes vozes [...]*, houve 100% de produções com utilização de vozes. Há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno e a voz do autor do texto resenhado. Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na segunda versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor do resumo. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Segundo Leite, Para Leite*, etc., seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi lido no texto. Os módulos 2, 7 e 8 contribuíram para a utilização das vozes, sobretudo os dois últimos, que se referem respectivamente à atribuição de ações ao autor do T1 e à menção do autor do texto resumido.

No que tange ao tópico *reconhece e utiliza diversas marcas modais*, destacam-se, pela ordem de presença nos textos, as modalizações lógicas que, para Bronckart (2003), consistem em avaliar elementos do conteúdo temático; modalizações deônticas avaliam elementos do conteúdo temático, apoiadas nos valores e nas regras do mundo social, equivalentes ao mundo social; as modalizações apreciativas são ligadas ao mundo das valorações subjetivas; e, finalmente, as modalizações pragmáticas.

Nossa pesquisa vai, dessa forma, ao encontro doutros trabalhos acadêmicos já desenvolvidos, tais como o de Schneuwly, Rosat e Dolz (1889). Tal trabalho mostra que a variação das condições de produção acarreta repercussões sobre as escolhas feitas pelos produtores, seja na planificação/apresentação do conteúdo temático, seja na utilização dos elementos de conexão. Os autores acreditam que as atividades relativas ao contexto de produção (capacidades de ação) são imprescindíveis para o agente-produtor calcular a pertinência de tal ou qual conteúdo, dos organizadores textuais (que foram mais frequentes e diversificados na segunda versão), enviar textos para destinatários múltiplos e, no caso do resumo acadêmico, levar o público leitor a tomar conhecimento dos aspectos prioritários da questão tematizada. Vai também ao encontro do estudo de Cordeiro e Azevedo (2004), que, analisando narrativas de aventuras de viagens e tendo desenvolvido uma SD para trabalhar com o gênero, chegam a resultados semelhantes aos nossos: diferenciação das vozes, maior organização da planificação do conteúdo temático. As autoras chegam à conclusão de que a aplicação de SD revela transformações importantes nas capacidades de linguagem. De nossa parte, acreditamos que a lista de controle/constatações, associada ao desenvolvimento de SDs, serve para ajudar os estudantes a compreenderem ou anteciparem os critérios de apreciação dos textos, além de favorecer uma linguagem comum, durante e após a SD, de funcionar como uma espécie de acumulador dos conhecimentos desenvolvidos na SD. No dizer de Bain e Schneuwly (1993), a lista de controle ajuda a estruturar e a modelar a escrita dos estudantes e fazer a autorregulação de sua aprendizagem. Sobretudo, com a lista de controle, entremeada pela SD, é possível a comparação entre o pré-texto e o pós-texto, objeto de investigação desta pesquisa.

5.3 Análise das formas distintas de interação

Com relação às formas de intervenção pedagógica no momento da reescrita, como destacado anteriormente, houve três distintas formas de interação. Na primeira, o docente-pesquisador analisava as produções, o que foi marcado pela sigla (P-A); na segunda, o aluno A analisava a produção do aluno X, marcado pela forma (A1-A2); por fim, o próprio aluno avaliava a sua produção (A-A). Em termos metodológicos, como temos um *corpus* de dez produções, os alunos numerados 1, 3, 9 serão avaliados na interação (P-A). Os estudantes 6, 8 e 10 serão avaliados na interação A1-A2 (um aluno intervém na produção do outro aluno); por fim, os alunos 2, 4, 5 e 7 serão avaliados na interação A-A, aluno consigo mesmo. Abaixo, num primeiro momento, apresentamos os resultados da fase em que o professor avalia a produção escrita dos estudantes pesquisados:

(R/ P-A)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base (objetivo).	
1	-	X	-	X
3	X	X	X	X
9	X	X	X	X

Quadro 6a – Resultados da reescrita (Professor-Aluno/P-A).

(R/ P-A)

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/momentos do texto-base.		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
1	-	X	X	X
3	-	X	X	X
9	X	X	X	X

Quadro 6b – Resultados da reescrita (Professor-Aluno/P-A).

(R/ P-A)

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como “já que”, marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação.		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal).	
1	X	X	-	X	X	X
3	X	X	-	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X

Quadro 6c – Resultados da reescrita (Professor-Aluno/P-A).

Pela análise desses três quadros, podemos observar que os estudantes responderam satisfatoriamente a 100% das questões propostas para reescrita, na interação P-A. Conseqüentemente, não houve um item em que os estudantes tiveram maior ou menor dificuldade. Ou seja, na interação P-A, as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas foram atingidas igualmente. A seguir, mostramos resultados em que a intervenção no texto discente ocorreu de forma em que um estudante, denominado A1, interfere na produção de A2.

(R/ A₁-A₂)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor).		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base (objetivo).	
6	-	-	X	X
8	-	X	-	-
10	-	X	X	X

Quadro 7a – Resultados da reescrita nas interações A1-A2.

(R/A1-A2)

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto-base.		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
6	-	-	-	-
8	-	X	-	X
10	-	X	-	X

Quadro 7b – Resultados da reescrita nas interações A1-A2.

(R/A1-A2)

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal).	
6	X	X	-	-	X	X
8	X	X	-	X	X	X
10	X	X	-	X	-	X

Quadro 7c – Resultados da reescrita nas interações A1-A2.

Pelo que se depreende desses resultados, em quase todos os itens pesquisados houve melhora na segunda versão do texto. No item *enviar texto para destinatário múltiplo*, em 66,66% das produções escritas o item foi inteiramente atendido. Não houve alteração substancial nos itens relativos a *fazer o público leitor eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base*, tampouco no relativo a *apresentar uma parte introdutória em que haja distinção do T1 e do T2*. Em relação a *haver coerência das informações resumidas e*

o texto-base? É uma paráfrase? 66,66% das produções sofreram alterações substanciais. E, por fim, houve 100% nos itens: *aproveitamento quanto à utilização de organizadores lógicos e utilização de marcas modais* e 66,66% de aproveitamento no quesito de *utilização de diferentes vozes*. Por conseguinte, temos 66,66% de aproveitamento nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas e 88% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas. Com relação à intervenção em que o próprio estudante revê seu texto, temos:

(R/ A-A)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor)		Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base (objetivo).	
2	-	X	-	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
7	-	-	X	X

Quadro 8a – Resultados das interações A-A.

(R/A-A)

Estudante	Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/ momentos do texto-base.		Há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?	
2	-	X	X	X
4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
7	-	-	X	X

Quadro 8b – Resultados das interações A-A.

(R/A-A)

Estudante	Presença de organizadores lógico-argumentativos como: já que, etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação.		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
2	X	X	-	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	X	X	X
7	X	X	-	-	X	X

Quadro 8c – Resultados das interações A-A.

Pelo exposto, novamente há produções escritas em que a segunda versão apresenta melhora. No item *enviar textos para destinatários diversos*, 50% das produções apresentaram melhora em relação ao item *fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base*, isto é, houve aproveitamento em 25% dos textos, já que, neste caso específico e nesta forma de interação, 75% das produções já atendiam ao quesito. Em *apresentar parte introdutória [...]*, houve um aumento de 50% das produções escritas, com o item plenamente atendido. A mesma percentagem ocorreu com o item *trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante*. Nos demais itens, quais sejam, *há coerência das informações resumidas e o texto-base?*; *presença de organizadores lógicos e reconhecer e utilizar diversas marcas modalizadoras [...]* 100% das produções atenderam aos quesitos. Consequentemente, houve 87,5% de aproveitamento nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas e 91% de aproveitamento nas capacidades linguístico-discursivas. Em termos quantitativos, 80% das produções melhoraram no item *enviar texto para múltiplos destinatários*; 90% melhoraram nas atividades relativas a *fazer o público leitor tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base*, configurando estas duas questões o contexto de produção. É

importante salientar que, na primeira versão do texto, *enviar produção escrita para destinatários múltiplos* era a capacidade não dominada pela maioria dos estudantes, juntamente com a capacidade de “diferenciar T1 e T2”, mas, esta outra, dentro das capacidades discursivas.

Quanto às questões relativas às capacidades discursivas, *apresentar parte introdutória em que haja distinção entre T1 e T2 e coerência das informações resumidas com o texto-base*, 80% e 90% das produções, respectivamente, na segunda versão, mostraram-se mais eficazes. Por fim, com relação à *presença de organizadores lógico-discursivos*, 100% das produções escritas atenderam a este quesito, 80% das produções atenderam à necessidade de *trabalhar as diferentes vozes* e 100% das produções atenderam à solicitação de *utilização das marcas modais*. Assim, houve progresso semelhante nas três capacidades supracitadas, o que demonstra a eficácia da SD sobre o gênero resumo no desenvolvimento equitativo nas três capacidades. A seguir, no quadro (8 d), apresentamos os resultados finais das três formas distintas de interação.

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A1-A2	Intervenção A-A
Capacidades de ação	100%	66,66%	87.5%
Capacidades discursivas	100%	66,66%	87.5%
Capacidades linguístico-discursivas	100%	88,88%	91%

Quadro 8d – Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.

De todo o exposto, acreditamos que, adotando esta perspectiva teórica de trabalho, fazem-se necessárias correções interativas de textos, por meio de interações distintas, tais quais as expostas neste trabalho: P-A; A1-A2; A-A. Pela análise, nas três formas de interação ocorreram melhorias substanciais, sendo que o item em que o professor interfere na produção é a forma com maior quantidade de alterações realizadas pelos estudantes (P-A), seguida pelas outras formas de intervenção, A-A e A1-A2, respectivamente. Assim, outras formas de intervenção, que não seja

a do professor corrigindo o texto do estudante, podem ser instrumentos favoráveis/propiciadores de aprendizagem desde que, a nosso ver, entremeadas por SDs e Listas de Constatações/Controle.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rosat, Dolz e Schneuwly (1991), quando também estudaram processos de reescrita a partir de SD, chegaram à conclusão de que, em processos tradicionais de intervenção pedagógica (cremos, correção indicativa, resolutiva e classificatória), os estudantes fazem apenas correções de natureza microestrutural. Rosat *et al.* defendem a ideia de que as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os para uma maior capacidade de revisão e reescrita de textos. Entendemos a primeira produção como uma espécie de andaime por meio do qual os estudantes podem precisar seus pensamentos, afinar os itens da lista de controle para desenvolver a clareza da expressão. Para a equipe genebrina, se preciso for, é bom haver atividades complementares de escrita (períodos, parágrafos) antes de solicitar-lhes a produção final.

Nossa pesquisa retoma/reprisa a teoria bakhtiniana (2000), quando esta explicita que todo autor responde, retoma, concorda, refuta enunciados anteriores. Neste trabalho, alunos e professor-pesquisador, com a SD e a lista de controle em mãos, “foram respondentes” dos problemas encontrados na primeira versão dos textos e, dessa forma, determinavam respostas futuras desses mesmos sujeitos pesquisados, das quais, conseqüentemente, resultaram produções mais eficazes, do ponto de vista do gênero aqui estudado. Portanto, dialogamos com os enunciados anteriores prevendo a continuidade desses enunciados nas atitudes responsivas ativas dos sujeitos investigados. Nosso trabalho é dialógico, já que a lista e as SDs são instrumentos de responsividade à primeira versão do texto. É necessário retomar aqui que nossa tese central é a função da natureza mediadora do outro na construção dos sentidos, por meio dos instrumentos metodológicos.

O trabalho em questão pode ser ampliado por outros docentes, com possibilidades reais de resultados semelhantes, ou até melhores, se,

obviamente, a concepção de linguagem adotada for a interacionista. Por fim, reafirmamos, tal como Schneuwly e Dolz (2004) e Leal e Morais (2006), a premente necessidade de se levar à escola diferentes propostas de produção de gêneros textuais apoiados numa específica situação de comunicação, o que acarreta a escolha de um gênero textual para um determinado contexto de produção e a consequente utilização de capacidades discursivas e linguístico-discursivas pertinentes ao gênero escolhido, já que, por pesquisas anteriores, confirmadas por esta, estudantes que vivenciam práticas de escrita reais e não práticas “como se” tendem a se tornar mais proficientes nos seus escritos.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa instituição cooperada de ensino, COEB (Cooperativa de Ensino de Birigui); portanto, trata-se de uma instituição privada de ensino. Mesmo entre instituições do mesmo segmento, a realidade educacional não seria diferente. Independentemente da instituição, o trabalho com a reescrita faz-se necessário. A reescrita, a nosso ver, demonstra também o real comprometimento do professor em suas atividades docentes, e, tal como confirmado por Garcez (1998), esse empenho muda a atitude do educando. Ele nos vê como educador comprometido e não apenas como um mero “dador”, “expositor” de aulas, prática frequente em escolas de Ensino Médio particulares.

REFERÊNCIAS

BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, P.; BAIN, D.; ALLAL, L. **Évaluation formative et didactique du français**. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/1953].

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-35.

BARROS, E.M.E.; GONÇALVES, A.V. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010. No prelo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta séries)**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BUCHETON, D. **Écritures, réécritures**. Bern: Peter Lang, 1995.

CASSANY, D. **Enseñar lengua**. 5. ed. Barcelona: Editorial Grão, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

CORDEIRO, G.S.; AZEVEDO, I.M. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagem. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 73-81, jul./dez. 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCEZ, L. H.C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. M. R. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar** – Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 101-119.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

_____; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: A (re) escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

LEAL, T.F.; MORAIS, A.G. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, M. Truculência na internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2003. Caderno Mais. p. 2.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 96-83.

ROSAT, M.-C; DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Et pourtant...ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. **Repères** 4, 1991.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad. De Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

Recebido em 16/10/08. Aprovado em 08/03/10.

Title: Genres & rewriting: an intervention proposal for L1 teaching

Abstract: Fundamentals of the epistemological framework of sociodiscursive interactionism and of Bakhtinian presuppositions rebound in this article, whose main aim is to ascertain the possible benefits, for the teaching of Portuguese, of two pedagogical instruments: didactic sequencing and control/findings list, which are explored, by Language Didactics researchers from the University of Geneva, as teaching enhancers. Consequently, we evaluate the discursive and linguistic-discursive capacities of a written production of the academic genre 'abstract' as to and the distinct interactions which occurred during the written interventions. The analysis enables the conclusion that such tools constitute didactic instruments for the mastery of language practices (re)figured in textual genres.

Keywords: didactic sequencing, control/findings list, genres, interaction.