



A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco

Alessandra Magda de Mirandaⁱ (UFPB)

Mônica Mano Trindade Ferrazⁱⁱ (UFPB)

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o processo de produção textual em sala de aula, a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para tal, apresentamos o resultado da execução de uma Sequência Didática (SD) de estudo do gênero artigo de opinião, elaborada conforme a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e realizada com turmas do Ensino Médio. Como objeto de análise, delimitamos, dentre as etapas previstas no processo de produção, o momento da reescrita, tomando como *corpus* um dos textos elaborados. Considerando os módulos constituintes da SD, focamos o estudo dos recursos de coesão nominal, a partir da observação das relações semântico-lexicais como elementos de coesão textual, um dos mecanismos de textualização, que corresponde à segunda camada do folheado textual, conforme a proposta de Bronckart (2009).

Palavras chave: Ensino, texto, reescrita.

Abstract: This article aims to discuss the process of textual production in the classroom, based on Socio-discursive interactionism [SDI] theoretical and epistemological framework. As such, the results of the use of a Didactic Sequence (DS) focussing on the genre argumentative text are presented. The didactic sequence was developed in agreement with the model proposed by Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) and was used with High School students. In agreement with the phases of the production process, the phase of rewriting was selected as object of analysis. One of the produced texts constitutes our corpus. Taking into account the modules which constitute a DS and based on the observation of the semantic-lexical relations as elements of textual cohesion, we have focussed on the analysis of nominal cohesion resources; one of the mechanisms of textualization, which corresponds to the second layer of textual architecture as proposed by Bronckart (2009).

Keywords: Teaching, text, rewriting.

1. Considerações Iniciais

Cientes de que toda ação docente é norteada por um conjunto de princípios teóricos, a partir da postura metodológica assumida pelo professor para o ensino da língua materna, é possível reconhecer quais concepções de língua(gem) subjazem a sua prática, pois, como afirma Antunes (2003), todo agir pedagógico é dependente de uma teoria. Assim, desde a delimitação “dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem” (ANTUNES, 2003, p.39).

Nesse sentido, buscamos, neste artigo, apresentar os resultados de uma intervenção pedagógica desenvolvida a luz dos princípios da Linguística Textual e do quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em tal ocasião, buscamos conceber a linguagem como lugar de interação, a escrita como um processo interativo, uma atividade que resulta da influência mútua entre sujeitos, e o texto como objeto de ensino.

Para a viabilização dessa experiência, adotamos como instrumento didático a SD, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tal procedimento concebe a elaboração de um texto como uma atividade processual e consiste num conjunto de ações inter-relacionadas, com base em textos, objetivando que o aluno possa realizar o estudo de um gênero e, ao final, seja capaz de produzi-lo.

Assim, apresentamos, aqui, o resultado da execução de uma SD de estudo do gênero artigo de opinião em turmas do Ensino Médio. Como se trata de um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado, delimitaremos, como objeto de análise, a etapa da reescrita de um dos textos elaborados, focando o módulo em que se busca estudar as relações semântico-lexicais como elementos coesivos.

Para tanto, traçamos um roteiro que se inicia pelas concepções teóricas pertinentes ao estudo, seguido de uma explanação metodológica, em que brevemente relatamos a prática de sala de aula na proposição e na execução da SD, finalizando com a apresentação do resultado da reescrita coletiva de um dos textos elaborados durante o processo.

2. O caráter interacional da linguagem

De acordo com Bronckart (2006, p.122), sob a ótica do ISD, a linguagem é compreendida como um “instrumento fundador e organizador” dos processos psicológicos humanos, o que significa que ela não é reduzida à condição de instrumento de expressão de sentimentos, pensamentos, emoções e conhecimentos, e sim concebida como meio de fundação e organização desses processos.

A língua, por sua vez, é concebida como uma atividade interativa, social e formadora.

Interativa, porque [...] seria por excelência interação, troca que permite agir comunicando e transformando: um sujeito que fala/escreve para outro sujeito, com um objetivo e intenção previstos. **Social**, porque os sujeitos referidos estão situados, fazem parte de uma comunidade linguística, falam, escrevem de um lugar social e, por vezes, respondem por este. Neste sentido, a língua, portanto, só existe em sociedade. Em contextos situados de atuação comunicativa, relativamente estáveis, em que o sujeito se identifica com, no e através do outro. **Formadora**, porque é a partir do uso situado da linguagem que nos desenvolvemos cognitivamente e modificamos o social. (MALAQUIAS & PEREIRA, 2012, p.75-76, grifos das autoras).

Ainda sob essa ótica, as unidades linguísticas (do fonema ao texto) devem ser tomadas como condutas humanas ou propriedades dessas condutas e devem, portanto, ser analisadas como “ações significantes, ou como “ações situadas”, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p.13, grifos do autor).

Nesse sentido, o texto é concebido sempre em relação de interdependência com o contexto/situação de produção, pois compreende formas de ações específicas e representa uma ação de linguagem que congrega e integra aspectos do contexto de produção e do conteúdo temático, mobilizados pelo agente durante uma atividade de interação verbal.

A esse respeito, o referido autor assegura que a noção de texto

designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito

de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, esta unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior (BRONCKART, 2009, p.71, grifos do autor).

Compreendemos, portanto, que, sob essa perspectiva, a produção de um texto deixa de ser vista como uma atividade desprovida de sentido, um exercício mecânico, no qual o aluno escreve pelo simples ato de escrever, e passa a ser vista como um ato de interação entre sujeitos. E, enquanto meio de interação, deve ser realizada tendo em vista: o que se tem a dizer (assunto); por quê? (razão/objetivo); para quê? (propósito/intenção); como? (gênero, suporte) e a quem? (interlocutor/leitor) (Cf. GERALDI, 2004).

Essa atividade objetiva, portanto, o desenvolvimento das competências linguística, discursiva e comunicativa, de modo que é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, sejam considerados não só o interlocutor/leitor, mas também todos os elementos constituintes do contexto de produção que, de acordo com Bronckart (2009, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Em síntese, podemos dizer que se trata de levar em consideração, além do receptor/destinatário (interlocutor), o lugar e o momento de produção.

Cientes de que o ensino, sob essa perspectiva, envolve também uma sistematização que evidencia, ainda mais, o caráter processual da escrita, passemos às considerações sobre o processo de produção de um texto.

2.1. As etapas do processo de produção textual

A construção de um texto deve ser considerada como uma atividade recursiva, o que implica perceber que se trata de um processo constituído de etapas que, por não serem estanques, necessitam ser bem definidas e respeitadas para que, ao final, o resultado seja uma ação de linguagem e não um conjunto de frases desprovidas de sentido.

Nesse sentido, a ação de produção de um texto tem início com o **planejamento**, momento em que o indivíduo projeta o que será escrito. Para a realização dessa etapa, é imprescindível que os itens constituintes do contexto de produção (*'o quê'*, *'para quem'*, *'por*

quê, '*para quê*', '*de que modo/como escrever*') estejam claros/explicitos, pois esse é o instante em que o indivíduo irá idealizar sua escrita.

O segundo momento desse processo é a **escrita/textualização**, instante no qual o autor textualiza o que foi projetado, registra o que foi planejado. Pereira (2010) assinala que, sendo a escrita uma prática social que engloba "todos os parâmetros de ordem social e individual", o indivíduo revela, nesse momento, além dos fatores relacionados às condições de produção que lhes foram oferecidas, os fatores que dizem respeito "ao processamento cognitivo ativado no momento da produção" (PEREIRA, 2010, p. 176).

As etapas seguintes evidenciam ainda mais as diferenças entre a concepção de texto como produto e como processo, pois, ao invés da textualização representar a finalização do texto, como ocorria anteriormente, ela representa o início de um trabalho. Percebe-se, dessa maneira, que há uma inversão na lógica até então difundida pela escola: se antes o trabalho com produção textual se encerrava no momento em que o texto adquiria forma, no instante em que as palavras já haviam sido codificadas e registradas em algum suporte, agora, esse momento marca o início do trabalho, pois é a partir do texto escrito que ocorrerão outras etapas, ou seja, esse é o início das atividades de reflexão e (re)elaboração do texto e, conseqüentemente, de reflexão sobre a língua.

Neste sentido, o momento da **revisão** representa o instante no qual o indivíduo verifica se o que foi dito condiz com o que foi planejado e se atende aos objetivos da produção. Como enfatiza Antunes (2003, p.56), este é o momento de se "decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula" no texto.

Vale ressaltar que essa atividade não pode e nem deve ser concebida como a correção do texto, como ação de detectar erros e consertá-los ou anulá-los, visto que tal etapa constitui um instante de reflexão, que pode inclusive ser realizada como um exercício de análise do texto. Assim, a concepção de revisão que adotamos sugere que essa não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto. Além disso, é possível também que esse exercício reflexivo seja realizado em pares ou em grupos, atividade essa que constitui a "revisão coletiva".

Por fim, temos a **reescrita**. Etapa compreendida como o instante da reconstrução do texto, tendo em vista as considerações apresentadas ao final da revisão. Convém ressaltar que essa não é uma 'tarefa' a ser realizada depois do texto estar 'pronto e acabado', pois é parte do processo de escrita e deve ser realizada para que a produção se concretize e resulte no texto em sua versão final. Essa etapa não implica simplesmente escrever o texto novamente ou escrever um novo texto, mas (re)pensar, (re)planejar e retextualizar o que está sendo produzido.

A realização do trabalho com a produção textual enquanto processo composto por etapas tem sido um dos meios que se revelam eficazes no processo de ensino-aprendizagem da língua, pois possibilita aos indivíduos a reflexão sobre a língua(gem), já que, além de planejar e escrever, eles terão que rever seus textos de maneira crítica, sendo capaz de identificar problemas e buscar estratégias para solucioná-los.

2.2. A organização do texto, segundo o ISD

Esse processo de textualização envolve um conjunto de procedimento e mecanismos que estão inter-relacionados e, em consonância com a vertente teórica adotada para o estudo, o ISD, a organização de um texto constitui uma espécie de folhado composto por três níveis superpostos e interdependentes, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Essas camadas correspondem a níveis de análise e representam a hierarquia de uma organização textual. A **Infraestrutura geral do texto** é considerada a mais profunda das três camadas, pois é constituída pelo plano mais geral do texto, que diz respeito à organização de conjunto do conteúdo temático. Nela, encontram-se: os tipos de discurso que o texto apresenta; as diversas maneiras de articulação entre esses tipos de discurso; os modos de planificação de linguagem desenvolvidos no interior do plano geral, ou seja, as sequências (explicativas, argumentativas, descritivas, narrativas, etc.) e as demais formas de planificação (scripts e esquematizações) presentes no texto. Nessa camada do folhado, a organização textual é determinada por algumas particularidades, como: o gênero, a extensão, a natureza do conteúdo temático e as condições de produção.

No nível intermediário, encontram-se os **mecanismos de textualização**. Esses são os responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, pois se articulam à progressão do conteúdo temático. Eles “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (BRONCKART, 2009, p.260). Essa camada é, portanto, constituída pelos recursos da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal, que explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto.

O mecanismo da conexão é realizado por meio dos organizadores textuais (conectores) e marca as grandes articulações da progressão temática, ou seja, sinaliza os elos entre estruturas, estabelecendo relações semânticas entre elas. Já os mecanismos de coesão “marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas da frase” (Op. cit., p.263). De modo mais específico, os recursos de coesão nominal são responsáveis pela introdução de argumentos/informações e pela organização de sua retomada ao longo do texto. Tais procedimentos, por sua vez, convergem para a produção dos efeitos de estabilidade e de continuidade. E os de coesão verbal marcam as retomadas entre séries de predicados e/ou de sintagmas verbais, evidenciando, portanto, as “relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Op. cit., p. 273).

Em suma, podemos afirmar que o mecanismo da conexão estabelece a organização dos segmentos do texto, evidenciando as relações existentes entre os diferentes níveis de sua organização. Já a coesão nominal introduz e retoma novas unidades significativas e a coesão verbal organiza temporal e hierarquicamente as ações expressas no texto.

Por fim, no nível mais superficial, encontram-se os **mecanismos enunciativos**, que cooperam para a sustentação da coerência pragmática do texto. Esses, por sua vez, elucidam os posicionamentos enunciativos; as vozes, que podem ser do autor empírico, sociais ou de personagens; e as modalizações do enunciador, que são avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) sobre questões do conteúdo temático.

Os mecanismos desse nível atuam diretamente na orientação da interpretação do texto pelos leitores e, assim, “operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequenciais)” (BRONCKART, 2009, p.130).

Considerando a disposição das camadas, a importância de cada uma delas para a constituição do texto, os elementos que as compõem e as nossas pretensões para este estudo, a pesquisa realizada teve como foco o mecanismo da coesão nominal que, segundo Bronckart (Op. cit., p.268), é o recurso que explicita “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais”. Tal mecanismo é responsável pela introdução de temas, personagens e informações e pela organização de sua retomada ou substituição ao longo do texto, ou seja, evidencia a importância das relações lexicais na composição/estruturação do texto.

Nas seções subsequentes, apresentamos uma proposta de produção textual em sala de aula, a partir da execução de uma SD, e analisamos um texto em suas versões inicial e “final”, após duas etapas de reescrita.

3. A produção textual em sala de aula sob a ótica do ISD

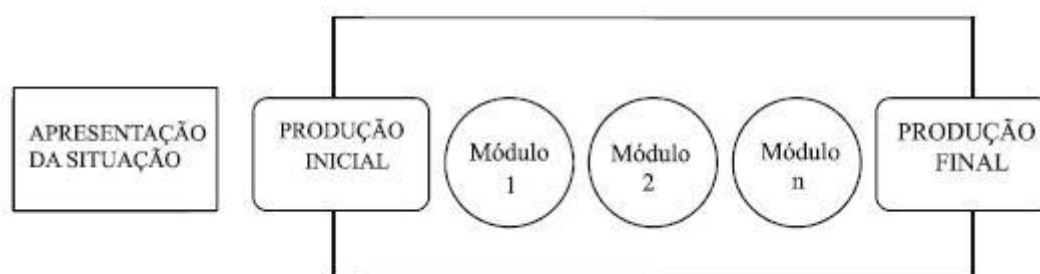
Como dito anteriormente, para o ISD, os gêneros textuais constituem o objeto de ensino-aprendizagem da língua, pois são considerados megainstrumentos que fornecem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Assim, ao tomá-los como objeto de ensino, três dimensões devem ser consideradas: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos estruturais peculiares aos textos pertencentes ao gênero; e 3) “as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.64).

Tal postura implica também a adoção de um conjunto de escolhas que viabilizem a realização desse trabalho. Nesse sentido, uma alternativa é a elaboração de SD que,

segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82-83), consiste num “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente organizadas” e tem como principal objetivo, considerando as capacidades do aluno, auxiliá-lo no aprendizado de um gênero textual, possibilitando-o utilizar-se da escrita e da oralidade de maneira mais adequada a uma determinada situação comunicativa.

Esses autores sugerem que a SD seja organizada com base no seguinte esquema:

FIGURA 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.83).

A apresentação inicial é o momento destinado à exposição do projeto de comunicação a ser realizado. Nessa etapa, é imprescindível que os sujeitos envolvidos compreendam em qual situação de comunicação irão agir e obtenham informações básicas a respeito do gênero, do contexto de produção e do conteúdo temático.

O segundo componente é a produção inicial, momento em que os alunos elaboram um primeiro texto que possibilitará o reconhecimento das representações que eles têm da atividade em questão. Esse item da SD “permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Os resultados da produção inicial servem como base para o professor na elaboração de atividades que atendam às reais necessidades e que se adaptem às capacidades dos alunos. Dessa maneira, os módulos são dedicados ao estudo dos problemas revelados pela

primeira produção. Eles devem contemplar questões relativas aos vários níveis de funcionamento do texto, abrangendo todas as capacidades de linguagem envolvidas no gênero, o que implica contemplar desde os aspectos pertinentes à situação de produção, ao conteúdo temático, à estrutura geral do texto (tipos de discurso, tipos de sequência), aos mecanismos responsáveis pela coerência temática, pragmática, até os problemas mais formais, referentes à sintaxe da frase, ortografia, pontuação, etc.

Por fim, a produção final representa o instante em que os alunos têm a oportunidade de evidenciar as competências e habilidades adquiridas com as atividades realizadas ao longo da SD. Assim como a produção inicial, essa etapa constitui um momento muito importante para o aluno e para o professor. Para o aluno, porque a indicação dos objetivos atingidos e serve-lhe de “controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem; serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; e permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.90). E para o professor, porque lhe possibilita verificar quais dos objetivos traçados no inicialmente foram atingidos e quais habilidades ainda precisam ser exploradas, permitindo uma avaliação formativa de todo o processo.

Nesse sentido, ao desenvolvermos a pesquisa aqui apresentada, elaboramos uma SD e a executamos em duas turmas de Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Campina Grande-PB. Considerando a temática de um projeto interdisciplinar desenvolvido na escola durante todo o ano letivo de 2013, cujo foco foi *Cidadania e prevenção às drogas*, decidimos realizar nessa SD o estudo do *artigo de opinião* com base na temática *Drogas e adolescência*. Optamos por trabalhar com o artigo de opinião por enxergamos nesse gênero a possibilidade de propiciar aos alunos a oportunidade de expor suas ideias a respeito da temática e, assim, permitir um maior envolvimento deles nas aulas. A SD foi realizada de acordo com as seguintes etapas:

a) Apresentação

Inicialmente, trabalhamos com as turmas a leitura do artigo de opinião *Drogas e liberdade*¹, de Bráulio Tavares e, a partir das inquietações/discussões provocadas/surgidas após a leitura, apresentamos a proposta de estudo do gênero *artigo de opinião*, com foco na temática *Drogas e adolescência*. A fim de fornecer alguns subsídios para a realização da etapa seguinte, exibimos alguns vídeos (duas reportagens e um curto documentário) que abordavam a questão do uso de drogas por adolescentes, realizamos a leitura e discussão do texto *A banalização de medidas autoritárias*, de Humberto Verona², para, em seguida, realizarmos a produção inicial.

b) Produção inicial

Por acreditarmos que, independentemente do gênero a ser trabalhado, é imprescindível que o indivíduo possa apropriar-se de uma certa autonomia mediante a escrita do texto, para poder reconhecer-se enquanto sujeito de uma ação de interação e identificar-se, de algum modo, com a atividade a ser realizada, apresentamos três propostas para que os alunos produzissem seus textos, com base naquela que lhes parecesse mais pertinente/interessante.

QUADRO 1: Proposta para produção inicial

PRODUÇÃO TEXTUAL

Tendo em vista as discussões já realizadas a respeito da temática “Drogas e adolescência”, escolha uma das propostas abaixo para a produção de um artigo de opinião. Os textos produzidos serão publicados no Jornal Mural da Escola ‘CAIC EM FOCO’, participarão de uma seleção para publicação nos jornais impressos da nossa cidade e estarão disponíveis no grupo do facebook “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFILLY”.

1. Baseado nos dados apontados no texto **Uma em cada três escolas brasileiras convive com o tráfico de drogas**³ e nas suas reflexões/conhecimentos a respeito do tráfico de drogas na escola produza um **artigo de opinião** argumentando sobre o tema “Uma escola livre de drogas: esse

¹ Disponível em: http://jornaldaparaiba.com.br/blog/braultavares/post/18868_droga-e-liberdade

² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/1232826-humberto-verona-a-banalizacao-de-medidas-autoritarias.shtml>

³ Disponível em: <http://www.ozenildojunior.com.br/2013/02/uma-em-cada-tres-escolas-brasileiras-convive-com-o-trafico-de-drogas/>

sonho pode se tornar realidade?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

2. Leia o texto **Projeto de Código Penal prevê descriminalização da maconha**⁴ e, com base nas reflexões realizadas a respeito desta temática, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “Maconha: descriminalizar ou não?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

3. Tendo em vista as reflexões realizadas a respeito da temática abordada no texto **Projeto que regulamenta internação compulsória de viciados está pronto para Plenário**⁵, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “A internação compulsória seria uma medida eficaz no tratamento para usuários de drogas?”. Busque convencer o leitor da relevância do posicionamento defendido em seu texto.

FONTE: Elaborado pelas autoras do artigo

Nas três propostas, foram contemplados fatores pertinentes em uma situação de comunicação real, a saber: assunto, interlocutores e objetivos. Temos também a representação do aluno-produtor enquanto ser social, que desempenha um determinado papel na comunidade na qual está inserido e possui, portanto, opiniões próprias a respeito de questões de relevância social. Além disso, buscamos delimitar o tema de cada produção, que esteve de algum modo atrelado ao eixo temático preestabelecido. Igualmente, tais temas relacionam-se de alguma forma com o contexto social dos alunos, seja no que diz respeito à realidade da comunidade escolar, seja no que se refere às questões enfatizadas pela mídia no período da produção.

Com relação ao interlocutor, explicamos aos alunos que as produções não teriam um único leitor, o professor, nem tampouco se reduziriam a objetos de avaliação para a atribuição de uma nota, mas que eram instrumentos por meio dos quais eles poderiam se comunicar/interagir com outras pessoas, ao apresentar seus posicionamentos a respeito da temática em questão.

Por conseguinte, no que tange aos objetivos, tendo em vista a acepção concebida por Bronckart (2009) de que o objetivo consiste no efeito que o texto pretende produzir no destinatário/interlocutor, verificamos que os textos deveriam ser produzidos com a

⁴ Disponível em: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/192672+projeto+de+codigo+penal+preve+descriminalizacao+da+maconha>

⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/ultimas-noticias/434193-projeto-que-regulamenta-internacao-compulsoria-de-viciados-esta-pronto-para-plenario.html>

intenção de convencer o leitor sobre a relevância da opinião expressa pelo autor, percebendo, portanto, a concepção da argumentação como atividade que vislumbra o convencimento do outro.

Por fim, convém ressaltar que essa atividade foi realizada em sala de aula e que cada proposta foi lida/explicada na íntegra antes dos alunos iniciarem a produção.

c) Os módulos

No trabalho com a SD, os problemas apresentados na produção inicial devem ser trabalhados nos módulos. De acordo com a proposta de Dolz [et.al] (2004), ao elaborar essas atividades, o professor deve: abordar problemas de diferentes níveis, apresentar uma variedade de atividades e exercícios e, ao final, capitalizar, juntamente com os alunos, as aquisições resultantes do trabalho desenvolvido. Desse modo, tendo em vista os problemas apresentados na versão inicial dos textos dos alunos, três módulos foram elaborados.

No primeiro, abordamos os *problemas referentes ao gênero*, questões pertinentes à infraestrutura geral do texto, seguindo a terminologia bronckartiana. Exploramos, portanto, questões como: a organização do conteúdo temático (adequação à proposta de produção); a organização sequencial (tipos de sequência, com ênfase, na argumentativa⁶); as características do gênero; a relação entre a produção do gênero e o conhecimento de mundo; a esfera de circulação e a adequação aos interlocutores e aos objetivos da produção.

No segundo módulo, trabalhamos os problemas pertinentes aos mecanismos de textualização, em específico, à coesão textual, discutindo questões referentes aos procedimentos e recursos coesivos. Para tanto, iniciamos com o conceito e os tipos de coesão, atribuindo uma ênfase maior à coesão lexical. Nesse sentido, foi durante a execução desse módulo que realizamos as atividades de estudo das relações semântico-lexicais.

⁶ Nesse momento, buscamos enfatizar o protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases: premissa (tese), argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Por fim, no terceiro módulo, contemplamos o trabalho com o que denominamos de *problemas gerais*. Na ocasião, trabalhamos questões de ordem linguística, como: estruturação sintática, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, uso dos sinais de pontuação, acentuação gráfica e ortografia.

d) Produção final

Para a realização dessa etapa, buscamos oportunizar aos alunos a experiência do trabalho com a revisão e reescrita de textos. Em um primeiro instante, tais ações foram realizadas coletivamente. Para tanto, selecionamos três textos em sua versão inicial para que, em equipes com três ou quatro componentes, os alunos escolhessem um e realizassem a revisão e a reescrita.

Visando orientar a atividade de revisão e direcionar a reescrita, elaboramos uma tabela com alguns itens a serem observados nos textos. As produções resultantes dessa reescrita coletiva foram revisadas pelo professor e receberam algumas orientações para a realização de uma nova reescrita que resultou na versão final coletiva.

Num segundo momento, eles realizaram a revisão e a reescrita individualmente. A princípio, revisaram os textos que produziram no início da SD. Em seguida, entregamos a revisão realizada pelo professor e solicitamos que, com base nas duas revisões, realizassem a reescrita. Por fim, realizamos uma nova revisão dos textos reescritos e os encaminhamos para uma nova reescrita que resultou na versão final individual.

Por questões metodológicas, realizamos um recorte do *corpus* de nossa pesquisa e apresentaremos aqui um texto que é representativo dos resultados obtidos com a reescrita coletiva.

4. Os resultados da Sequência Didática: o texto reescrito

Na realização das atividades de revisão e reescrita coletivas, buscamos levar os alunos a perceberem que tais práticas constituem momentos de reflexão sobre o texto, com o propósito de aprimorá-lo em seus aspectos textuais-discursivos e linguísticos, ou seja, são procedimentos que vão além de apontar o certo ou o errado, pois representam a

oportunidade de apresentar construções mais adequadas, tendo em vista a unidade significativa do texto e seu propósito comunicativo.

Como foram apresentadas três propostas para a produção inicial, selecionamos um texto de cada proposta e, após explicarmos em que consistem a revisão e a reescrita textual, solicitamos às equipes que escolhessem um deles para realização dessas atividades. O texto selecionado pela equipe 01 foi:

Quadro 2: Texto utilizado para a Revisão e Reescrita Coletiva

Drogas no dia-a-dia escolar

As drogas hoje em dia na escola são muito prejudicial para os alunos, professores e funcionários da escola. Hoje em dia so não, desde quando os meliantes comessaram o trafico na escola, eu estou cansado de chegar na escola e ver os vendedores de “drogas” embalando a maconha, o crack e a cocaína, e fazendo as crianças de avinhamzinho para levar drogas.

Toda vez que os alunos vem para a educação física é preciso os vigias da escola força os traficantes e usuários a sair do ginaziao, mais eles resistem e fica dentro do ginasio ai o professor e obrigado a ter que dar aula com medo eles la dentro, e muitas veses os alunos ficam com medo de ter tiroteios e acerto de contas entre os traficantes e os usuarios.

Era para os professores, alunos, e funcionarios, fazer uma associação com as policias, para elas ficarem de plantão 24 horas por dia, para os alunos conviverem melhor na escola, se divertir sem ter medos dos traficantes invadirem o ginasio esportivo, a policia e a trazer mais segurança, mais paz para a escola.

A escola devia lançar mais projetos para tirar a atenção das crianças que servem de avinhamzinho, para entra em projetos educativos como o PROERO e outros, mais que fossem para educar, e tirar do mundo das drogas.

Aluno do 1º ano do ensino médio

Fonte: Material coletado no *corpus* da pesquisa de mestrado

Conforme mencionado, após as atividades de revisão⁷, os alunos foram encaminhados à realização da primeira reescrita, cujo resultado foi o seguinte:

⁷ Embora os alunos tenham realizado atividades de revisão, por questões metodológicas, deter-nos-emos à apresentação dos resultados da reescrita.

Reescrita Coletiva 1 – Equipe 01 (2º ano)

O uso de drogas entre os jovens no ambiente escolar

Hoje em dia as escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas. Um deles é o convívio com as drogas. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre desse problema.

Por causa de um grupo de meliantes, vários alunos acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários de drogas nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e sentir a sensação de estar sobre o efeito dos entorpecentes, e com isso, muitas vezes acabam se viciando e entrando no mundo das drogas.

Boa parte do adolescentes que se envolvem com as drogas, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime, devido a dependência causada. o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns saem pra ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico. Com o decorrer do tempo. o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Quando isso acontece no ambiente escolar, os alunos que não usa drogas passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas aparentemente fáceis para as drogadas. que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso de drogas no ambiente escolar. Não só por nós mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente de drogas consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. nesses casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo. conversando com ele sobre o assunto, para que ele realmente aceite ajuda, para que ele se sinta confiante e capaz de se livrar de vez do mundo das drogas, pois, o auto estima é muito importante nesses casos. Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer a internação compulsória que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seriam eficaz é a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo ou vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante tais indivíduos ficam sujeitos a medidas sócio-educativas, que consistem em penas com advertências, prestar serviços a comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação do adolescente em alguns estabelecimento educacional, pelo prazo máximo de três anos, mas que na maioria das vezes nem chegam a isso, porque pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local e voltando pra rua e continua tranquilamente consumindo e vendendo os entorpecentes.

Lista de constatações:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomadas por sinônimos e expressões genéricas; 2. Repetição de termos como: drogas, problemas e entorpecentes.
------------------------	---

Fonte: Material coletado no *corpus* da pesquisa de mestrado

Como é possível perceber, ao realizar a reescrita coletiva, a equipe descartou o texto base e produziu um novo texto sobre o tráfico de drogas nas escolas. Tal fato revela que, embora tenhamos realizado várias atividades de reescrita ao longo da SD, ainda há certa incompreensão a respeito do significado dessa etapa da produção. Isso comprova o quão complexa é a realização dessa atividade na sala de aula, visto que ela ainda pode ser facilmente confundida com as atividades de 'passar o texto a limpo' ou produzir um novo texto, como ocorre nesse caso.

No entanto, no que se refere ao texto produzido, é preciso reconhecer que, diferente da maioria das produções resultantes da versão inicial, ele apresenta boa parte dos elementos constituintes de um artigo de opinião, o que comprova a adequação ao gênero proposto. Há também a coerência do conteúdo temático que possibilita a informatividade do texto. Além disso, embora consigamos identificar alguns problemas de ordem linguística, como utilização inadequada dos sinais de pontuação, má realização da concordância verbal e nominal, erros de ortografia e repetição de alguns termos/expressões, a equipe realiza algumas retomadas por sinônimos e hiperônimos que possibilitam a construção dos nexos coesivos e contribuem para a continuidade semântica do texto.

A esse respeito, é possível identificarmos alguns termos/expressões que, por serem utilizados em alusão a um mesmo referente e por apresentarem equivalência textual e semântica, estabelecem relações de sinonímia como: *drogas, entorpecentes e substâncias; escolas e ambiente escolar; crimes e delitos; malfeitores, drogados, pessoa dependente de drogas e dependente; meliantes, adolescentes que se envolvem com as drogas, usuários, indivíduo*. Igualmente, é possível identificarmos algumas retomadas realizadas por termos genéricos (hiperônimos), são elas: *convívio com as drogas → problema; vício → assunto; estabelecimentos educacionais → locais*. Em alguns casos, os hipônimos foram utilizados para introduzir uma explicação ou para especificar um hiperônimo, por exemplo: *drogas → (drogas) ilícitas; delitos → roubar, matar; objetos → celulares, tênis e bonés; medidas sócio-educativas → prestar serviços, advertência, liberdade assistida e internação*. Dessa forma, a

equipe demonstra ter compreendido a funcionalidade dessas relações de sentido no estabelecimento da coesão textual.

Além disso, percebemos que os alunos utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos a respeito da seleção lexical, visto que é possível encontrarmos alguns Campos Associativos ao longo dessa produção, dentre os quais podemos perceber um referente às *drogas* e outro à *escola*. Eles fizeram também uso de alguns antônimos, como *pública X particulares*, não como um meio de opor realidades, mas de provar que a o problema em questão tem uma abrangência significativa, se fazendo presente em diversos locais.

Ao revisarmos esse texto e encaminharmos para uma nova reescrita, solicitamos à equipe que observasse com mais atenção às repetições de alguns termos, a ausência de termos e expressões que promovam a conexão entre parágrafos, a utilização dos sinais de pontuação e a grafia de algumas palavras. Para tanto, realizamos a correção textual-interativa, conforme a tipologia apresentada por Ruiz (2010), que consiste em produzir no texto do aluno um comentário/bilhete apontando quais aspectos necessitam ser melhorados, explicando a avaliação e orientado para a reescrita⁸. Vejamos, portanto, os resultados desse texto após a segunda reescrita.

Versão Final Reescrita Coletiva - Equipe 01 (2º ano)

Drogas: não curta essa ideia

Hoje em dia, escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com entorpecentes. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre disto.

Por causa de um grupo de meliantes, vários acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com usuários nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e a sensação de estar sobre o efeito dos alucinógenos, com isso, muitas vezes muitos se viciam.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com essas substâncias, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime. Devido a dependência causada pelo uso dos entorpecentes, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns largam os estudos para ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico.

Além disso, algumas drogas tem o poder viciante e com o decorrer do tempo o usuário

⁸ Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, deter-nos-emos à análise do material produzido pelos alunos, de modo que não apresentaremos a correção realizada pelo professor.

sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar o vício, se tornando capaz de cometer vários delitos, como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Um outro dano causado pela presença dos alucinógenos no ambiente escolar é que os alunos que não usam passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas fáceis para os drogados que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso dos narcóticos no ambiente escolar e para ajudar os usuários a largarem o vício, não só por nós, mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. Nesses casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo, conversando com ela sobre o assunto, para que ela realmente aceite a ajuda e se sinta confiante e capaz de se livrar de vez desse vício.

Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer para a internação compulsória, que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria bastante eficaz era a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo e vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante, tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socioeducativas, que consiste em penas como advertências, prestar serviços a comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação em alguma instituição de atendimento socioeducativo, pelo prazo máximo de 3 anos.

O problema decorrente dessa internação é que, na maioria das vezes, esses indivíduos não chegam a cumprir a pena que lhe foi aplicada, pois pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local, voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo as drogas.

Para solucionar todo esse problema, o ideal seria o governo investir em segurança para unidades socioeducativas, aumentando o número de agentes para cuidar dos internos, assim evitando as fugas. Também seria viável a implantação de cursos profissionalizantes para os menores, para que, enquanto cumprem suas penas, eles tenham a oportunidade de se capacitar em alguma profissão e assim, quando retornarem à sociedade, terem condições de seguirem uma carreira profissional e não voltarem ao tráfico.

Lista de constatações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização de sinônimos e hiperônimos para realização de retomadas ao longo do texto e para eliminação de algumas repetições; 2. Reformulação de alguns períodos, a fim de evitar a repetição de termos.
-----------------------	--

Fonte: Material coletado no *corpus* da pesquisa de mestrado

Como é possível perceber, ao realizarem a segunda reescrita, os alunos exploram os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o trabalho com a SD, de modo que é possível percebermos que o texto contempla os requisitos básicos que nos permitem considerá-lo um artigo de opinião e atende aos propósitos comunicativos previstos na proposta de produção, constituindo um todo significativo.

No que diz respeito ao estabelecimento da coesão, percebemos que os conhecimentos adquiridos a respeito das relações semântico lexicais contribuíram para que

os discentes conseguissem estabelecer tanto nexos de equivalência, como de continuidade, que lhe possibilitaram a progressão e coerência temática. Inicialmente, convém ressaltar que mantiveram o que foi visto como positivo na versão anterior: realização de retomadas por sinônimos e hiperônimos, formação de Campos Associativos.

Além disso, para evitar a repetição de termos como *problema* e *drogas*, reorganizaram o primeiro parágrafo substituindo uma das ocorrências de *problema* pelo pronome *disto* que, embora não constitua uma utilização adequada conforme as normas gramaticais e as orientações de referência, indica que a equipe reconhece que alguns termos podem ser utilizados para retomar um conjunto de informações. Igualmente, temos a introdução dos termos *alucinógenos* e *narcóticos* para retomar *drogas*, o que revela que as discussões a respeito da temática possibilitaram também a ampliação do vocabulário, visto que, nas versões reescritas, foi possível encontrarmos termos que não aparecem na produção inicial. A equipe ainda eliminou algumas ocorrências da expressão *mundo das drogas* e realizou alterações como: modificação do título, introdução de um novo parágrafo na conclusão e correção da maioria dos erros de ortografia e pontuação.

Tais atitudes comprovam que as práticas de revisão e reescrita implicam um processo de reflexão sobre o texto, com o intuito de aprimorá-lo textual, discursiva e linguisticamente, a fim de deixá-lo mais adequado aos propósitos comunicativos, ou seja, implicam a realização de alterações de diversas ordens motivadas pelo desejo de imprimir qualidade ao texto e de torná-lo mais claro e adequado aos seus leitores.

5. Considerações finais

Ao observarmos as alterações ocorridas durante as atividades de reescrita, percebemos que a versão final apresenta-se mais coesa e informativa, evidenciando que os conhecimentos adquiridos através dos módulos da SD contribuíram para a melhoria do texto. Isso nos permite afirmar que a SD constitui um recurso didático ideal para o ensino da língua baseado no trabalho com gêneros, uma vez que possibilita tanto a realização de todas as etapas da produção textual, como também o trabalho de análise linguística. De

modo mais específico, ao realizarmos o estudo dos recursos constituintes do mecanismo da coesão evidenciando a atuação do léxico na arquitetura textual, possibilitamos aos alunos a aquisição do conhecimento sobre o que são as relações semântico-lexicais e também evidenciamos a importância desse conhecimento para a construção de nossas produções verbais.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o aprendizado decorrente dessas atividades revelou-se importante, não apenas para a situação de produção em questão, mas para o aprimoramento da capacidade comunicativa desses indivíduos, os quais passaram a se preocupar mais com a coesão de seus textos.

Em linhas gerais, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas contribuem para estudos futuros a respeito do ensino de escrita, visto que se constatou, neste artigo, a importância do texto ser tomado como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa e revelou-se que o desenvolvimento das habilidades de escrita requer também o trabalho com as unidades composicionais do texto.

Dessa forma, considerando os dados aqui apresentados, reafirmamos a importância deste trabalho para o ensino de produção textual, de modo específico, e para o ensino de língua portuguesa, de um modo geral, visto abordar questões referentes aos mecanismos de textualização e ao texto como um todo.

Enfim, mediante a análise empreendida, é possível evidenciarmos como os pressupostos do ISD podem concretizar-se em situações reais de ensino e quais as contribuições desse quadro teórico para o ensino da língua materna, pois o texto analisado nos permite comprovar que o desenvolvimento de atividades de produção textual sob a perspectiva processual e interativa possibilita aos alunos alcançarem melhores resultados ao reconhecerem suas dificuldades e evidenciarem seu desempenho e aprendizado.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, texto e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. Al]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem)

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81- 108. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

MALAQUIAS, A.S.; PEREIRA, R.C.M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. IN: PEREIRA, R. C. M (Org.). *Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 73-109. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 17)

PEREIRA, R. C. M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: _____ (org). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p.172-195.

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

ⁱ **Alessandra Magda de MIRANDA, Profa.**

Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba

Mestre em Linguística. Desenvolve pesquisas e orienta projetos nas Áreas de Semântica e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de produção textual e contribuições da Semântica para o ensino.

alessandra_ufpb@hotmail.com

ⁱⁱ **Mônica Mano Trindade FERRAZ, Profa.**

Universidade Federal da Paraíba

Doutora em Linguística. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING). Desenvolve pesquisas e orienta projetos nas Áreas de Semântica e Linguística Aplicada, com foco nas contribuições da Semântica para o ensino.

monicatrin@hotmail.com

Recebido em 28 de junho de 2014

Aceito em 03 de setembro de 2014