

A LISTA DE CONSTATAÇÕES COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

THE LIST OF FINDINGS AS A TOOL FOR REGULATION OF LEARNING IN CLASSES OF TEXT PRODUCTION

Paulo da Silva Lima¹

Resumo: Neste trabalho apresentamos algumas considerações sobre o uso da lista de constatações como instrumento regulador da aprendizagem em aulas de produção textual no ensino médio. Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicamos uma sequência didática em que o produto final era a produção do gênero artigo de opinião para veiculação em periódico da escola ou local. Nosso embasamento teórico é pautado nos postulados do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra. Assim, tomamos como fundamental o papel da intervenção docente no processo de escrita/reescrita de textos, tendo o modelo e as sequências didáticas, aliados à lista de constatações, como ferramentas didático-metodológicas capazes de nortear as ações docentes e discentes na complexa atividade de produzir textos na escola. Alguns resultados demonstraram que essas ferramentas didáticas podem levar os alunos a produzirem textos de forma mais adequada com o gênero proposto.

Palavras-chave: *Produção textual; Sequência didática; Artigo de opinião.*

Abstract: This paper presents some considerations about the use of the list of findings as a regulatory tool of learning in classes of text production in secondary school. In order to develop the research, we apply an educational sequence in which the end product was the production of gender opinion article for publication in the newspaper school or location. Our theoretical framework is grounded in assumptions of the Educational of Languages Group of the University of Geneva. Thus, we take as fundamental the role of teacher intervention in the process of writing / rewriting of texts, with the model and the educational sequences, together with the list of findings, such as didactic and methodological tools to guide the teacher and student actions in the complex activity of text production in schools. Some results showed that these teaching tools may lead students to produce texts more adequately with gender proposed.

Keywords: *Text production; Educational sequence; Opinion article.*

1 Introdução

Este artigo trata de questões referentes ao ensino da produção textual, tendo como instrumentos didáticos o *modelo* e a *sequência didática (SD)*, aliados à *lista de constatações*, como instrumento regulador do processo ensino-aprendizagem. Para isso, nos embasamos principalmente nos postulados de Dolz & Schneuwly (2010) e Bronckart (2007), autores esses pertencentes ao chamado Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra.

¹ Docente de Linguística da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Marabá, Brasil, e-mail: paulodasilvalima@yahoo.com.br

Nosso trabalho é fruto de um projeto de pesquisa que coordenamos na Universidade Federal do Pará (UFPA) e se insere nos moldes de uma pesquisa-ação, objetivando a busca de possíveis soluções para as dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam na escrita de gêneros textuais de ordem argumentativa. Para isso, ministramos cursos de formação continuada para professores de uma escola pública, dando suporte teórico-metodológico para os docentes desenvolverem uma atividade de produção textual com o gênero artigo de opinião.

Tomando os textos de um dos alunos envolvidos na pesquisa, fazemos algumas reflexões sobre o uso da sequência didática como instrumento que sistematiza tanto o trabalho do professor quanto o do aluno na complexa atividade de produção textual. Exploramos também o importante papel que a intervenção docente, mediada pela lista de constatações, assume nesse processo, já que é uma ferramenta didática que regula não só a aprendizagem do aluno, mas também as ações do professor.

Além disso, fazemos considerações referentes à reescrita como atividade constitutiva da produção textual, pois, por meio dela, o aluno pode colocar em prática as capacidades de linguagem adquiridas durante a aplicação dos módulos da sequência didática (SD). Por outro lado, a reescrita também se torna um parâmetro por meio do qual o professor pode avaliar seu próprio trabalho em sala de aula.

2 A importância do modelo didático no ensino de gêneros

O ensino da língua portuguesa pautado na teoria dos gêneros textuais tem estado cada vez mais presente nas ações didáticas de muitos professores da educação básica no Brasil. No entanto, muitas ainda são as dúvidas e inquietações que esses profissionais têm ao tomar o gênero como objeto de ensino. Por isso, no processo de didatização, é de suma importância a construção de um modelo didático capaz de nortear o trabalho do docente e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Rojo (2001), por meio do modelo didático estabelecem-se as características de um objeto a serem ensinadas, adequando-as ao que é necessário e possível para a aprendizagem dos alunos. Com isso, o modelo possibilita um ensino que opera na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP)² formada a partir das necessidades de ensino e das possibilidades dos alunos.

Dolz e Schneuwly (2010) afirmam que o modelo pode ser utilizado para que sejam conhecidas as características do gênero a ser didatizado. Por isso, para um trabalho em sala de aula que vise à apropriação de um gênero textual, faz-se necessário um mapeamento das capacidades de ação (adaptação às características do contexto e do referente), discursivas (mobilização de modelos discursivos) e linguístico-discursivas (domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas) dos alunos envolvidos no processo de transposição didática. Nesse sentido, modelizar um gênero significa construir um programa de ensino que regulará o processo de intervenção dos professores em sala de aula.

O modelo é parte integrante da engenharia didática, ou seja, de instrumentos didáticos que o professor pode utilizar para o ensino de gêneros textuais. Nesse sentido, o modelo é considerado como o ponto de chegada e de partida para um trabalho com os gêneros. Por isso, cinco elementos são fundamentais para a constituição do modelo didático de um gênero a ser ensinado: a) a definição geral do gênero; b) os parâmetros do contexto de comunicação; c) seus conteúdos específicos; d) a estrutura textual global; e) as operações languageiras e suas marcas linguísticas.

Assim sendo, por meio do modelo o professor tem plenas condições de saber como seus alunos estão produzindo um determinado gênero de texto e, a partir disso, intervir por meio de uma sequência didática.

A fim de ilustrar melhor a constituição geral de um modelo didático, apresentamos um exemplo inspirado em Gonçalves (2009):

Contexto físico de produção	<ul style="list-style-type: none">• Momento da produção• Local de produção• Leitor/receptor• Objetivos da interação
Contexto socio subjetivo de produção	<ul style="list-style-type: none">• Em que papel social se encontra o emissor?• A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social?• Em que instituição social se produz e circula o gênero?• Com que atividade social se relaciona o gênero?
O plano global	<ul style="list-style-type: none">• Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado?• Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado?• Quais sequências textuais costumam predominar?
Mecanismos de textualização	<ul style="list-style-type: none">• Como acontece a coesão nominal no gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipses? Há expressões nominais definidas?

²A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

	<ul style="list-style-type: none">• Qual o tempo e o modo verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo, modo e o gênero?• Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none">• No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparece ou deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais?• Qual tipo de modalização aparece com mais frequência?

Quadro 1: Sinopse de um modelo didático de um gênero textual

É importante ressaltar que os elementos desse quadro têm como base o folhado textual de Bronckart (2007) e que nem todos eles precisam ser trabalhados na transposição didática, pois isso dependerá do gênero escolhido e do contexto de ensino. O importante é que, com base no modelo, o professor, após analisar a primeira produção dos alunos, mapeie as capacidades de linguagem dominadas por estes e produza uma sequência didática capaz de regular suas ações como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Este artigo é o resultado de uma pesquisa qualitativa e empírica que tem como objetivo a resolução de um problema específico no contexto escolar. Por isso, enquadra-se na pesquisa-ação, definida por Morin (2004), como um método utilizado que visa a uma ação estratégica e requer a participação de atores capazes de construir teorias e estratégias que emergem do campo para posteriormente serem validadas, confrontadas, acarretando mudanças pretendidas para resolver ou questionar de maneira mais específica um problema. Assim, nessa forma de criação do saber são constantes as relações entre teoria e prática e pesquisa e ação. Além disso, este trabalho foi realizado com base no modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2010).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são 30 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública, situada na cidade de Marabá-PA. O *corpus* é composto por 20 textos, mas neste trabalho analisaremos apenas duas produções do artigo de opinião, gênero que tem como função a argumentação, competência linguística bastante cobrada na etapa final da educação básica e em avaliações como o vestibular e os concursos públicos. Por esse motivo fizemos a opção por trabalhar com tal gênero.

Como alguns alunos faltaram no dia em que os artigos foram produzidos, os 20 textos do *corpus* fazem parte da primeira e da segunda produção. A temática utilizada para a realização do trabalho versava sobre as catástrofes provocadas pela força da natureza, assunto

bastante comentado a partir do episódio ocorrido no Japão, em que parte daquele país foi arrasada com tsunamis e, também, com o fato de todo ano centenas de famílias ficarem desabrigadas em Marabá devido às cheias do Rio Tocantins. Por isso, objetivando o processo de interação em sala de aula, foi incumbida aos alunos a tarefa de produzir um artigo de opinião para ser publicado no jornal da escola e até mesmo em um periódico da cidade.

Com base no modelo didático do gênero, o professor-colaborador³ desenvolveu na turma a primeira etapa da sequência didática, com o objetivo de auxiliar os alunos na apreensão das principais características do artigo de opinião. Depois foi pedido aos estudantes que elaborassem a primeira versão de seu texto e, com base nas correções, foram mapeadas as dificuldades apresentadas na escrita do gênero proposto. Em seguida, foram elaborados os módulos da sequência didática, com exercícios e atividades capazes de levar o aluno a uma melhora na reescrita de seu texto. Vale ressaltar que, como instrumento regulador desse processo, foi utilizada a lista de constatações do gênero.

4 O uso da sequência didática no ensino de gêneros

O trabalho com o texto na sala de aula, segundo Dolz et al. (2010), deve ser pautado em materiais que sirvam de inspiração para a produção dos alunos, podendo, essa atividade, ser organizada de forma modular e favorecer a elaboração de projetos de classe. Tal proposta justifica-se pela possibilidade de um ensino que privilegie a produção de textos em situações públicas escolares e extraescolares.

O trabalho docente nessa perspectiva deve proporcionar aos alunos múltiplas ocasiões de fala e escrita, tomando-se cuidado para que as produções não se transformem, de fato, em um objeto sistemático de ensino. Por isso, para se trabalhar com o texto nessa configuração, é importante que as ações didáticas do professor tenham como base a elaboração da sequência didática (SD).

Para Dolz et al. (2010, p. 82), “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal instrumento tem como finalidade ajudar o aluno a dominar satisfatoriamente um gênero, possibilitando-lhe produzir textos de forma adequada em uma situação específica de comunicação. Sendo assim, a SD tem a finalidade de proporcionar ao aluno verdadeiras práticas de linguagem no contexto escolar.

³ O professor-colaborador é o docente que participou de nossa formação continuada e que ministrava aulas na turma onde foi aplicado o projeto.

Segundo os autores, a estrutura da sequência didática configura-se da seguinte forma:

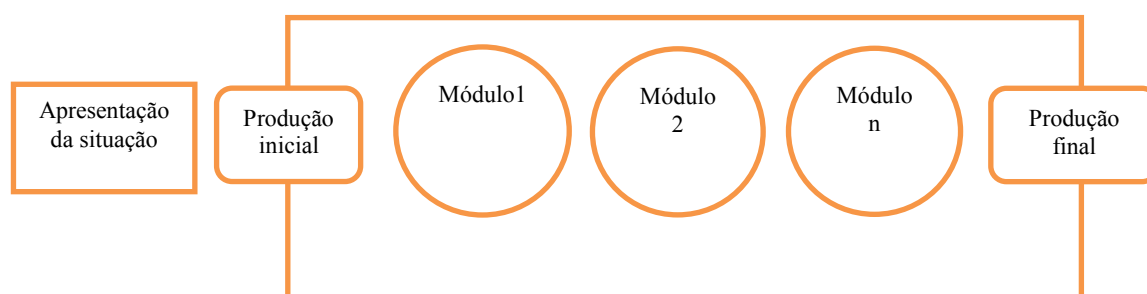


Figura 1: Esquema da sequência didática

A *apresentação da situação* tem como objetivo expor aos alunos o projeto de prática de linguagem a ser realizado na produção final. Nessa primeira etapa, o professor deve apresentar o problema de comunicação aos alunos, observando as seguintes questões: qual gênero será abordado; a quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção; e quem participará da produção. Além disso, nessa fase deve haver a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos, para que os alunos percebam a importância de tais conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. No próprio dizer de Dolz et al. (2010, p. 85), “a apresentação da situação fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A *produção inicial* é o momento em que os alunos irão escrever a primeira versão de seu texto, levando em consideração o que foi trabalhado na apresentação da situação. A partir dessa atividade, o professor tem condições de mapear os conhecimentos que os alunos já dominam em relação ao gênero e propor estratégias que visem à resolução dos problemas apresentados. Sendo assim, a primeira produção tem como função principal regular a SD que será aplicada em sala.

A função dos *módulos* é procurar solucionar os problemas apresentados na produção inicial do gênero, dando aos alunos os instrumentos precisos para superar tais dificuldades. Já, na *produção final*, os estudantes, após terem adquirido os conhecimentos necessários, irão escrever a versão final de seu texto, procurando atuar como sujeito de uma situação real de prática de linguagem.

Em nosso trabalho, procuramos fazer uma adaptação desse modelo de SD, almejando uma produção escrita dos alunos não só no contexto escolar, mas também buscando uma escrita do gênero semelhante ao ambiente extraescolar. Portanto, o desenvolvimento de nossa sequência didática resume-se da seguinte forma:

- **Apresentação da situação:** foi explicado aos alunos sobre a proposta de escrita do artigo de opinião, expondo como seria desenvolvido, onde seria publicado, quem seria o emissor e o destinatário e o meio de circulação. Na sequência, exemplos de artigo de opinião foram distribuídos para leitura e compreensão do conteúdo, sendo também abordadas, mesmo que de forma sucinta, as características e a lista de constatações do gênero.
- **Primeira produção:** após o alunos terem mantido um contato com o gênero, requisitou-se a eles que produzissem a primeira versão de seu texto, seguindo alguns critérios. Assim, como já mencionado, o tema fazia referência às catástrofes provocadas pela força da natureza. O destinatário seria *a priori* a comunidade escolar, já que o texto teria sua veiculação no jornal da escola, não descartando a possibilidade de publicação em um periódico da cidade. Nosso objetivo com a primeira produção foi avaliar a capacidade de escrita dos alunos com base na lista de constatações para conscientizá-los sobre os problemas apresentados na escrita do gênero. Também objetivamos, com isso, procurar definir melhor com os estudantes o conceito de SD e lista de constatações.
- **Módulos:** com base nas capacidades não dominadas, algo que verificamos a partir das primeiras produções, procuramos trabalhar com os alunos os aspectos mais relevantes para uma escrita adequada do artigo de opinião. Para isso, retomamos a leitura de alguns textos a fim de explorarmos os mecanismos de organização do gênero, sendo analisados itens como a contextualização, o posicionamento assumido, o modo como devem ser utilizados os argumentos e contra-argumentos, os questionamentos e a conclusão.

Nessa atividade destacamos os elementos do contexto de produção, tais como a função social do autor e dos interlocutores; o meio de circulação do gênero e seu objetivo no local onde é veiculado; o papel e o posicionamento que o autor deve assumir nesse meio de divulgação sobre o tema abordado; o questionamento como forma de provocar o leitor; e o uso dos argumentos.

A atividade modular também serviu para serem abordadas questões referentes à organização das sequências textuais, paragrafação, uso dos organizadores lógico-argumentativos, da inserção de vozes e dos mecanismos enunciativos. Além disso, buscou-se superar outros problemas apresentados pelos alunos na primeira produção, como a pontuação, a concordância nominal e verbal, a regência etc.

No final desse processo os alunos reescreveram seu texto, que foi corrigido e devolvido a eles para os ajustes necessários à publicação no jornal da escola.

5 A lista de constatações como reguladora da produção de textos na escola

Em trabalhos já realizados sobre a produção de textos na escola, constatamos que muitos docentes estão mais preocupados em corrigir somente os problemas referentes à pontuação, ortografia e concordância, deixando de lado uma avaliação que também abarque o conteúdo proposicional do texto do aluno. Assim, como bem aborda Ruiz (2010), a intervenção feita por muitos professores é pautada em apontamentos, indicações e comentários de desvios da norma gramatical que em quase nada contribuem para uma melhoria dos estudantes na escrita de seus textos.

Nesse sentido, uma revisão de ordem interativa, via lista de constatações, pode ser um meio eficaz de corrigir os textos escolares, suprimindo assim a lacuna deixada por outras formas de intervenção. Nessa perspectiva, a reescrita tem papel fundamental e é necessário que o professor tome a sala de aula como lugar de interação, onde os alunos escreverão não somente para obter uma nota, mas para dialogar com um interlocutor de forma verdadeira.

Gonçalves (2009, p. 237) afirma que:

A correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de linguagem em relação a uma prática de linguagem.

Adotando essa perspectiva, o docente tem condições de intervir no gênero trabalhado e construir, por meio de uma atividade dialógica, uma ressignificação para o texto do aluno. Com isso, não queremos afirmar que a correção interativa, por meio da lista, seja uma metodologia capaz de solucionar todos os problemas referentes à produção de texto na escola. No entanto, acreditamos que seu uso torna o processo de escrita/reescrita bem mais dialógico na sala de aula, levando tanto o aluno quanto o professor a considerarem a produção como algo a ser revisto e retrabalhado.

Por isso, a reescrita é considerada fundamental na atividade de produção textual, principalmente se o trabalho docente, nesse processo, for baseado nos gêneros e nas sequências didáticas. Pois, dessa forma, haverá uma distância de tempo entre a produção inicial e a final, espaço adequado para que o aluno possa pôr em prática aquilo que aprendeu na aplicação da SD, tendo como instrumento regulador de sua aprendizagem a lista de constatações.

Em nossa pesquisa, a lista foi utilizada como uma ferramenta capaz de facilitar a produção de textos, atividade que, para muitos alunos, se torna sinônimo de uma grande complexidade. Abaixo está a lista de constatações que utilizamos para trabalhar a produção do artigo de opinião:

- Passa a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea dos textos apresentados?
- O texto pode ser considerado um exemplar do gênero?
- Está adequado aos destinatários e ao veículo a ser publicado?
- Você passa a imagem de alguém que defende sua ideia por meio de argumentos bem fundamentados? Mobiliza o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Elabora contra-argumentos?
- Utiliza argumentos coerentes com o tema? Dependendo do efeito de sentido desejado, os argumentos são organizados hierarquicamente, ou seja, do mais importante para o menos importante ou vice-versa?
- Seu artigo apresenta progressão temática, ou seja, há em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?
- Sua subjetividade é expressa sem a utilização de expressões em 1ª pessoa (eu acho, eu acredito), de forma que seja garantido a seu discurso mais veracidade, não demonstrando uma opinião particular?
- A coesão do texto é feita por meio de organizadores lógicos, estabelecendo relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão etc.? Ou preferiu não utilizar alguns desses elementos, mas como isso há as relações lógico-argumentativas?
- Evita repetições desnecessárias por meio da coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica como: este, esse, isso, etc.)?
- Existem desvios gramaticais em relação à pontuação, frases truncadas/incompletas, ortografia, etc.?

Quadro 2: Lista de constatações do gênero artigo de opinião

Com base nessa lista de constatações, fizemos a correção da primeira versão dos textos produzidos pelos estudantes e aplicamos a SD, na tentativa de tornar a avaliação um processo de comunicação e trocas. A análise do texto que mostraremos a seguir teve como tema as catástrofes provocadas pela força da natureza.

Primeira produção: Hidrelétricas versus usinas nucleares	Lista de constatações
<p>Por que sempre que se abre um debate sobre energia renovável e não renovável, julgamos e condenamos totalmente a energia nuclear e aceitamos a construção de hidrelétricas?</p> <p>Creio que isso não passa de uma alienação implantada pelo governo, que não quer ter tantos gastos com a construção de uma usina nuclear, e acaba optando pelas hidrelétricas que utilizam da “energia renovável” e de poucos gastos, mas você já se perguntou se a água ainda é</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leu e compreendeu a coletânea. No entanto, não abordou com precisão o assunto que, de fato, teria de ser discutido. Assim, em vez de falar sobre as causas e consequências dos desastres causados pela força da natureza, preferiu argumentar a respeito das vantagens e desvantagens da construção de usinas hidrelétricas e nucleares. ➤ Pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião. ➤ O texto é adequado a destinatários múltiplos. ➤ Defende suas ideias por meio de argumentos em parte convincentes, porém não há refutações de teses. ➤ Os argumentos, de forma geral, são coerentes

<p>um meio de energia renovável? Se com tantas mudanças no planeta, e com a ideia de que a água vai acabar, como pode ser então energia renovável?</p> <p>Então com a teoria de que um dia a água irá acabar, e visando que grande parte da fauna e flora, são perdidos e muitas pessoas desabrigadas, dentre outros impactos ambientais causados por uma hidrelétrica e destacando que uma usina nuclear não contribui para o efeito estufa, não polui o ar com gases como o de enxofre e nitrogênio, utiliza de pouco espaço para sua instalação, não depende da sazonalidade climática, é a fonte mais concentrada de geração de energia além de sua tecnologia ser bastante conhecida, qual seria mais vantajosa? E acrescentado, que ao contrário do que muita gente pensa a energia nuclear não é uma energia suja, e tem pouco ou quase nenhum impacto sobre a biosfera, o que é benefício já que estamos lutando contra o aquecimento global e a extinção da fauna e da flora.</p> <p>(Maria Cláudia, 3º ano do Ensino Médio⁴)</p>	<p>com a temática.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Há progressão temática superficial e de forma não tão ordenada, pois dentro dos parágrafos existe uma mistura dessa progressão, como acontece em <i>energia renovável</i> no 2º parágrafo, retomada no 3º parágrafo com a teoria de que a água vai acabar e em seguida já fala sobre as inundações provocadas pela água. Além disso, a conclusão do texto não está clara.➤ Faz uso de expressões subjetivas em 1ª pessoa como: <i>julgamos, aceitamos, creio que</i>.➤ Emprega adequadamente organizadores lógicos de forma implícita e explícita como: <i>Então, além de, já que</i>.➤ Há anáforas nominais e pronominais adequadas, revelando preocupação em evitar repetição de palavras e estabelecer a coesão textual, como em: <i>isso, energia renovável, sua, fauna, flora</i>.➤ Emprega indevidamente a vírgula, separando sujeito do predicado. Apresenta frase truncada no 2º parágrafo. Não articula e finaliza adequadamente períodos do texto. Apresenta equívoco em relação à concordância verbal.
---	--

Quadro 3: Primeira produção

Com base nas capacidades de linguagem presentes no texto, pode-se verificar que a estudante ainda não domina por completo o artigo de opinião. O local e o momento de produção fazem parte do contexto escolar e os destinatários, neste primeiro momento, são o professor e os colegas de classe. Nessa atividade, o aluno desenvolve seu papel social de expressar suas ideias, defendendo-as por meio de argumentos internalizados. O objetivo da produção é opinar sobre a temática com base em argumentos bem fundamentados e enviar para a veiculação no jornal da escola. No entanto, nota-se que a estudante não conseguiu utilizar em seu texto muitos dos conhecimentos abordados na 1ª etapa da SD.

Com relação ao plano global do texto, verifica-se que, em parte, é usado o plano convencional com a apresentação da tese, argumentos, sendo que a conclusão vem inserida no 3º parágrafo, que é destinado à apresentação de argumento, ou seja, não há um parágrafo específico para as conclusões do texto. Assim, no primeiro parágrafo há a apresentação da tese em forma de questionamento. No segundo parágrafo, argumenta-se sobre o fato de o

⁴ Maria Cláudia é um nome fictício para um dos alunos que participaram de nossa pesquisa.

governo optar pela construção de usinas hidrelétricas, por estas utilizarem energia renovável e por sua construção custar menos que a de usinas nucleares. No terceiro parágrafo, fala a respeito dos danos à natureza provocados pela construção de usinas hidrelétricas e menciona que a construção de usinas nucleares seria menos prejudicial ao meio ambiente. Nesse mesmo parágrafo, em tom de conclusão, faz uma breve discussão defendendo a opção pelas usinas nucleares em oposição às hidrelétricas, como forma de preservar a fauna e a flora.

No texto prevalecem as sequências argumentativas, buscando-se, por meio dos argumentos apresentados em defesa da tese, a orientação da conclusão do texto. Com relação aos elementos linguístico-discursivos, verifica-se a presença de frases declarativas e interrogativas, estas como forma de chamar a atenção do leitor. A maioria dos tempos verbais encontra-se no presente e a linguagem empregada está, em sua maioria, de acordo com a norma culta.

No texto, encontram-se anáforas pronominais (isso, sua) e nominais com repetição do mesmo item lexical (água, usina, hidrelétrica, nuclear, energia, fauna, flora). Não há presença de organizadores marcando as partes do texto como: *primeiramente, em segundo lugar*, mas mesmo apresentando poucos marcadores lógico-argumentativos como: *todavia, porém, entretanto, apesar disso*, encontramos o uso de: *além de, se, mas e já que*. Há também a modalização lógica (seria) e a presença de vozes sociais trazidas para a avaliação do autor do texto como: *governo e muita gente*, no entanto, encontra-se a avaliação da estudante marcada pela 1ª pessoa em: *julgamos, condenamos, aceitamos, creio que e estamos lutando*.

Após o professor-colaborador ter aplicado a SD, os alunos refizeram seu texto e procuraram seguir o que foi trabalhado nos módulos, tendo a lista de constatações como reguladora de sua produção. Passemos, então, às análises da segunda versão de Maria Cláudia, aqui considerada por nós como a produção final que deve ser publicada em periódico escolar ou extraescolar.

Segunda produção: A natureza pede socorro	Lista de constatações
<p>De acordo com alguns pesquisadores, a terra tem sofrido bastante com algumas atitudes do ser humano. Isso diz respeito, pelo menos, ao fato de várias partes do planeta estarem sendo devastadas pela ação criminosa do homem contra o meio ambiente, condenando a vida de todos os seres existentes na terra.</p> <p>O ser humano tem o livre arbítrio, mas essas pessoas que desmatam, poluem o próprio ar que respiram podem até ser chamadas de assassinos, pois quando praticam suas ações devastadoras fazem com que a natureza venha ter reações desagradáveis ao homem, causando mortes com seus fenômenos. Mas fazer o que se o ser humano também não ajuda?</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Utiliza adequadamente a coletânea e a explora de forma reflexiva.➤ O texto é considerado um artigo de opinião.➤ O texto é adequado aos destinatários.➤ Defendeu sua tese por meio de argumentos bem fundamentados, procurando persuadir seu interlocutor.➤ Os argumentos utilizados estão

<p>O grande causador dessas atitudes é a ganância, pois quanto mais se tem mais se quer. Será que essas pessoas não têm consciência dos seus atos? Para que servem propagandas na televisão, manchetes em jornais e anúncios pedindo para preservarem a natureza? Na verdade, nada disso tem servido para barrar as atitudes de pessoas que não dão a mínima para os problemas ambientais, pois o que interessa é só o lucro. Mas a terra está pedindo socorro e muita gente que deveria ajudar a resolver esse problema fica de braços cruzados com a ideia de que é um por si e Deus por todos.</p> <p>Pode-se dizer que muitos desses fenômenos que vêm acontecendo ocasionam um “efeito dominó”, ou seja, a poluição e outros fatores geram o aquecimento que provoca o derretimento das geleiras, aumentando o nível do mar e provocando desastres ambientais em que muitos animais e pessoas acabam sofrendo e pagando até com a própria vida. A natureza não é a culpada, na verdade, ela só está reagindo aos males que o próprio homem ocasiona para si, pois como na lei da física toda ação tem uma reação. É por isso que vemos as enchentes todo ano em Marabá desabrigarem milhares de famílias, mas o rio não é o culpado, mas sim o homem que destrói a mata ciliar, provocando a erosão e destruindo o leito do rio.</p> <p>Por isso, as pessoas deve, ter consciência e saber utilizar os recursos da natureza sem destruí-la. Já nossos políticos devem criar leis mais severas para quem destrói desnecessariamente nossa flora e nossa fauna. Medidas como estas podem ajudar a proteger o planeta terra e a salvar a vida do próprio ser humano.</p> <p>(Maria Cláudia, 3º ano do Ensino Médio)</p>	<p>em conformidade com o tema e sua colocação no texto vai do mais “fraco” ao mais “forte”, conforme o efeito de sentido desejado pelo produtor. Há também a progressão temática.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ A cada parágrafo a informação é renovada.➤ Não apresenta expressões subjetivas, dando ao texto maior objetividade.➤ Faz uso dos organizadores lógicos (mas, pois, por isso, etc.), articulando a coesão do texto.➤ Apresenta anáforas nominais e pronominais (isso, natureza, dessas, etc.), não repetindo desnecessariamente itens lexicais.➤ Faz inevitavelmente no último parágrafo a concordância verbal (as pessoas deve) e também o uso da vírgula, separando a locução verbal (deve, ter).
---	---

Quadro 4: Produção final

Conforme se verificou, em sua segunda produção, a estudante muda um pouco o assunto de seu texto, escrevendo-o de acordo com a temática proposta na apresentação da situação. Dessa forma, ela não restringe seu artigo apenas ao fato de a construção de usinas nucleares ser ou não mais ou menos prejudicial à natureza, mas redireciona a questão, tornando-a mais abrangente em relação às ações do homem contra a natureza e às consequências disso para a vida no planeta.

Depois do que foi trabalhado na SD, a aluna estende sua proficiência em relação às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Sendo assim, esse segundo texto é considerado um artigo de opinião em que seu autor, visando persuadir destinatários múltiplos, mostra-se bem seguro daquilo que está falando e para isso faz uso de argumentos bem fundamentados.

O plano global do texto é produzido de forma convencional, ou seja, há a apresentação da tese, os argumentos e a conclusão. A progressão temática está bem articulada, já que em cada parágrafo verifica-se um cuidado com a renovação da informação e a construção dos períodos aparece bem mais adequada em relação ao que ocorreu no primeiro texto. O autor não faz uso de expressões subjetivas em 1ª pessoa, dando, assim, mais objetividade e

veracidade ao seu discurso. Os organizadores lógicos são utilizados de forma adequada em função de ligação (pois, por isso), conclusão (por isso), escala argumentativa (até), encapsulamento (isso) e de correção (Na verdade). Também, faz uso do parafraseamento (ou seja), não só com a função de esclarecer algo ao leitor, mas também como estratégia argumentativa. Além disso, levando em consideração o que foi discutido na SD, a estudante apresenta em seu texto uma predominância do presente, tempo verbal típico de gêneros argumentativos.

No texto existe a presença de vozes sociais, como a dos *pesquisadores*, *ser humano*, *pessoas*. Há também a própria voz da autora avaliando o conteúdo temático (Na verdade, pode-se dizer). Faz uso de modalizações lógicas (podem até ser chamados assassinos, pode-se dizer que muitos desses fenômenos... ocasionam um “efeito dominó”, podem ajudar a proteger o planeta), avaliando elementos do conteúdo temático considerados como fatos possíveis, prováveis e eventuais. Apresenta modalização deontica (devem ter, devem criar), avaliando elementos do conteúdo temático apoiado em valores, opiniões e regras que constituem o mundo social. Com relação ao nível de linguagem, verifica-se um cuidado com a norma culta, aparecendo apenas um equívoco quanto à concordância verbal e ao uso da vírgula no último parágrafo.

Portanto, com relação ao gênero trabalhado, constata-se que houve uma progressão das capacidades de linguagem dominadas pela aluna entre o primeiro e segundo texto.

6 Considerações finais

No presente artigo procuramos retratar algumas questões a respeito do complexo processo de produção textual na escola, tendo como referência o modelo didático e as ferramentas teórico-metodológicas cunhadas pelo Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Buscamos, assim, fazer uma adaptação de tais pressupostos para a realidade escolar na qual estamos inseridos, a fim de proporcionar um trabalho com os gêneros de texto, em que a sala de aula se tornasse um local de verdadeiras práticas de linguagem.

Para isso, realizamos formação continuada com os professores da rede pública de ensino, discutindo e planejando ações didáticas que levassem o estudante a efetivar com mais precisão ações de linguagem em contextos específicos. Nesse sentido, participando da aplicação de uma sequência didática, cujo objetivo era a produção do gênero artigo de

opinião, pudemos traçar algumas estratégias capazes de nortear o aluno no desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Como se pôde ver, a lista de constatações é uma ferramenta didática que, além de regular a aprendizagem dos estudantes, proporciona uma interação entre estes e o professor. Ela também pode ajudar o docente a se tornar mais conhecedor e seguro em relação às capacidades que devem ser levadas em consideração no processo avaliativo, evitando, por exemplo, que somente problemas da superfície textual sejam apreciados. Além disso, a lista de constatações torna a reescrita uma tarefa fundamental no processo de produção de textos, pois conduz o aluno a uma atividade epilinguística, já que o mesmo é capaz de refletir sobre os recursos linguísticos por ele utilizados ao longo do processo comunicativo.

Os dois textos usados aqui para exemplificar nossa pesquisa demonstram que na etapa final da educação básica os alunos ainda apresentam muitos problemas referentes à escrita de textos, mas, como se viu, esse panorama é suscetível a mudanças bastante positivas. Com isso, não queremos afirmar que o uso da lista de constatações seja a única forma de fazer com que os alunos se tornem mais proficientes na produção de gêneros textuais, mas ela é apenas uma das ferramentas didáticas que o professor pode utilizar para tal fim. Por isso, orientados por questões teórico-metodológicas pautadas na concepção interacionista de linguagem, os professores de língua portuguesa podem contribuir de maneira ainda mais significativa para a melhoria na escrita de seus alunos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. et al.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2010, p.81-108.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos-SP: Claraluz. 2009, p. 225-248.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ROJO, R.H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras. 2001, p. 313-335.

RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

Data de recebimento: 21 de abril de 2012.

Data de aceite: 04 de julho de 2012.