

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

MANOELA TANAN FERREIRA

**A BUSCA DA COERÊNCIA E DA COESÃO NA (RE)ESCRITA DAS PRODUÇÕES
DE ARTIGO DE OPINIÃO EM SALA DE AULA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2015**

MANOELA TANAN FERREIRA

**A BUSCA DA COERÊNCIA E DA COESÃO NA (RE)ESCRITA DAS PRODUÇÕES
DE ARTIGO DE OPINIÃO EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Ávila Nunes

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNA: Manoela Tanan Ferreira

Polo: Diadema

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

A busca da coerência e da coesão na (re)escrita das produções de artigo de opinião em sala de aula.

Esta monografia foi apresentada às 12h30 do dia 12/12/2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	X	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador
3		Reprovado

Profª Paula Ávila Nunes
UTFPR – Câmpus Curitiba
(Orientadora)

Profª Joscely Maria Bassetto Galera
UTFPR – Câmpus Curitiba

Prof. Márcio Matiassi Cantarin
UTFPR – Câmpus Curitiba

**OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

RESUMO

FERREIRA, Manoela Tanan. **A busca da coerência e da coesão na (re)escrita das produções de artigo de opinião em sala de aula**. Curitiba, 2015. 27 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Pautando-se nas concepções sociointeracionistas de linguagem e de ensino, e nas contribuições da Linguística textual, o presente artigo busca discorrer sobre as estratégias didáticas que contribuem para que alunos superem problemas linguísticos de coerência e de coesão nas produções de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião. Nesse sentido, tomou-se como base para esta pesquisa com propósito descritivo um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma das escolas da Prefeitura de São Paulo, cuja Sequência Didática contida no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, material de referência para o ano, com algumas adaptações, foi aplicada. Coletados e analisados os dados obtidos a partir da comparação dos artigos produzidos pelos alunos durante o processo, concluiu-se que as intervenções textuais-interativas “bilhete”, lista de constatações e a intervenção presencial do professor junto ao aluno conduzem a uma reescrita reflexiva, logo, significativa e eficaz para se atingir os objetivos pretendidos.

Palavras-chave: produção de texto, artigo de opinião, reescrita, coerência e coesão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 AS CONSIDERAÇÕES PRÉ-(RE)ESCRITA	8
2.1 A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA	8
2.2 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	10
2.3 A TRANSPOSIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA A SALA DE AULA ...	11
2.4 QUESTÕES SOBRE O ENSINO E O ESTILO	12
2.5 UM ASPECTO COMPOSICIONAL EM PROL DO ESTILO	16
2.6 PREPARANDO-SE PARA A REESCRITA: A INTERVENÇÃO	16
3 OS RESULTADOS DA REESCRITA APÓS AS INTERVENÇÕES	20
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

A produção de textos ainda se configura como um processo fatigante para educandos e professores, devido à complexidade da atividade, além de parecer inócuo, visto que a escrita dos aprendizes revela resultados muito aquém do desejado, como bem já apontava Geraldi (1997, p.64). Muitas produções apresentam grande número de problemas linguísticos e textuais, que afetam o sentido dos textos, e expõem a falta de familiaridade dos alunos com o processo de elaboração textual.

Apesar de todos os entraves que permeiam a prática dos professores em relação a essa temática, há necessidade de os jovens aprendizes sanarem suas dificuldades, a fim de que se tornem aptos para interagir socialmente nas mais diversas situações em que o texto escrito se insere, dada sua importância no mundo. Conseqüentemente, o ensino-aprendizagem da produção textual bem como das possíveis estratégias empregadas para a promoção das intervenções nessas produções torna-se imprescindível.

Nesse viés, atualmente os estudos propagam a adoção de práticas organizadas em torno de Sequências Didáticas, propostas por Dolz, Schneuwly, Noverraz e Pasquier, que envolvem o trabalho com os gêneros do discurso. Assim, questões como a situação de produção do texto (produtor, interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação), além do ensino da produção escrita de forma processual, exigindo, portanto, planejamento, revisão, refacção e o *feedback* do professor, precisam ser evidenciadas. Tais práticas estão pautadas na visão de linguagem do Interacionismo Sociodiscursivo, inspirado por Bakhtin, e condizem com a concepção de ensino adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCNs, de Língua Portuguesa. Logo, embasam também esta pesquisa.

Partindo desse ponto, temos que, ao se escrever um texto, é também preciso considerar o conteúdo temático (conteúdo a ser dito), a forma composicional do gênero (como ele se organiza) e o seu estilo (quais elementos e recursos da língua são mais comumente empregados), adequando-o às demandas socioculturais que exigem a textualidade e o respeito a convenções/normas. Aqui advêm as contribuições da Linguística Textual aos elementos constituintes da textualidade que configuraram o foco deste trabalho: a coerência e a coesão.

Adotando-se, portanto, um trabalho com gêneros como manifestações sócio-históricas, culturais e ideológicas, o aluno compreende o processo de produção textual, pois vivencia na escola atividades sociais e aprende que existe a possibilidade de usar sua escrita de maneira mais efetiva buscando alcançar objetivos concretos. Para tanto, optamos pelo trabalho com o

artigo de opinião, pois vemos nele um gênero altamente representativo da interação social, que muito favorece a participação cidadã e o pensar crítico frente às ideologias dominantes. Além disso, apesar de constar das *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*, da Prefeitura de São Paulo, na área de Língua Portuguesa, é um gênero pouco trabalhado no Ensino Fundamental em razão do seu grau de dificuldade; porém, acreditamos que também por essa característica é que precisa ser objeto de ensino desde essa etapa da vida escolar do aluno, como é exemplificado nos PCNs (1998, p. 39) nos *critérios para sequenciação dos conteúdos*.

Enfim, este artigo objetiva discorrer sobre as estratégias didáticas que contribuem para que os alunos superem problemas linguísticos de coerência e de coesão nas suas produções de texto, a fim de que se tornem escritores proficientes de artigos de opinião. Em decorrência, pretende servir de instrumento modelizador e motivador para outros professores, possibilitando a ativação de conhecimentos e auxiliando-os a criarem práticas que colaborem com a aprendizagem de seus alunos. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada com propósito descritivo em que foram coletados dados mediante a observação e a análise comparativa dos textos produzidos por educandos de uma das turmas dos 9ºs anos do Ensino Fundamental, de uma das escolas públicas da Prefeitura de São Paulo, conforme a aplicação da Sequência Didática, que consta do *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* desse ano/ciclo, com algumas adaptações.

2 AS CONSIDERAÇÕES PRÉ-RE(ESCRITA):

2.1 A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

O Sociointeracionismo, de Vygotsky, no campo da psicologia, e o Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart, que comunga das ideias da teoria anterior, dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem e sobre os gêneros do discurso, no campo da linguística, além da forma metodológica de sua transposição didática, as Sequências Didáticas, trouxeram grandes contribuições para a área educacional. Em comum as duas teorias trazem o entendimento de que os seres humanos são indivíduos constituídos sócio-historicamente, que se utilizam da linguagem para, por meio da interação com o outro, se desenvolver.

Vygotsky, procurando compreender o funcionamento das atividades cognitivas humanas, criou o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, traduzida como

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

A partir desse conceito, passou-se a interpretar que cabe a escola trabalhar em favor do nível de desenvolvimento potencial do indivíduo e que, portanto, todas as práticas escolares precisam pautar-se na zona de desenvolvimento proximal.

Decorre também dessa noção, os estudos de Vygotsky sobre a internalização das funções mentais superiores, isto é, para ele o desenvolvimento intelectual da criança tem origem no aprendizado que é socioculturalmente construído e mediado pela linguagem e pelo outro. Assim, destaca-se a importância do professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, pois, a partir das relações dialéticas interpessoais com indivíduos mais experientes, a criança, gradualmente, torna-se capaz de transformar a aprendizagem a linguagem e o pensamento em um processo intrapessoal, isto é, interno, reflexivo, autônomo.

O Interacionismo Sociodiscursivo, cuja ressonância encontra-se presente no texto dos PCNs, amplia os preceitos do Sociointeracionismo, de Vygotsky, ao incorporar o aspecto vivo e ideológico da linguagem, trazido por Bakhtin, e voltar-se mais especificamente ao estudo do texto, mostrando-se mais completo ao nosso propósito.

Ao se posicionar partidário de um trabalho em que o foco das práticas de ensino de produção de texto e de leitura deve ser a reflexão sobre a linguagem com vistas à sua compreensão e utilização, empregando-se, para isso, textos reais em situações de interação social dentro do espaço escolar, fica explícita a estruturação dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), nos estudos de Bakhtin.

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

Nesse ínterim, a questão do “texto implícito” precisa ser pontuada quando da produção do discurso, visto que, em uma comunicação verbal, os sujeitos irão pressupor o conteúdo implícito do seu interlocutor, ou seja, os conhecimentos, as experiências, as concepções de mundo e as intenções do discurso do outro para construir o seu (BAKHTIN, 2003, p. 329). Nessa perspectiva (2003, p. 320), “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado”. Tudo isso está implicado no contexto social de produção dos discursos, melhor dizendo, nas condições sócio-históricas e ideológicas em que se formam e, conseqüentemente, na noção de gêneros textuais, entendido como os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), originados do uso da linguagem em cada esfera da sociedade. Levando tais contribuições da teoria bakhtiniana para o campo educacional, os PCNs (BRASIL, 1998) assumem a linguagem como fruto da interação social, cujo contexto sócio-histórico e ideológico de circulação é impossível dissociar.

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

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

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

2.2 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Através do artigo de opinião, jornais e revistas, impressos ou *on-line*, possibilitam o posicionamento de instâncias da sociedade sobre questões polêmicas importantes que afetam a vida da coletividade, contribuindo para o debate sobre tais questões.

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

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

Logo, o professor, especialmente aquele que trabalha com as periferias, não pode prescindir do ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, pois o domínio desse gênero, junto a tantos outros, consoante Rodrigues (2000, p.214-219), permite ao educando a reação no processo de interação verbal, assegurando-lhe uma participação mais efetiva na construção de sua cidadania, na medida em que pode combater, na esfera jornalística, os determinantes de sua exclusão social.

2.3 A TRANSPOSIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA A SALA DE AULA

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

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

Na proposição dos referidos autores (2004, p. 83-91), a SD constitui-se da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e da produção final.

Na apresentação da situação, é bem explicitada a proposta da SD para a produção de um texto. Nesse momento, os alunos entram em contato com as condições da situação de produção (gênero, objetivo, função social que desempenharão etc.).

A produção inicial expõe os tópicos que os educandos dominam e evidencia em quais demonstram mais dificuldades, definindo, portanto, aqueles sobre os quais o professor deverá intervir na fase seguinte (os módulos).

Os módulos, ou oficinas, compreendem atividades diversas e diversificadas que buscarão atingir todas as características do gênero. Nessa fase, também ocorre a capitalização das aquisições por intermédio da lista de constatações¹, que pode ser construída à medida que as aprendizagens são realizadas durante os módulos ou no momento antes da produção final.

Na produção final, os alunos deverão recorrer aos conhecimentos adquiridos e promover a revisão, a edição e a reescrita do texto. O professor deve realizar a avaliação processual e os textos precisam ser enviados aos locais de circulação, previamente definidos².

Essa configuração do processo de escrita deixa claro que o estudo do gênero, a apropriação do tema por meio de diversas leituras, e as etapas de planejamento, revisão e reescrita são indispensáveis. Conforme consta nos PCNs,

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

2.4 QUESTÕES SOBRE O ENSINO E O ESTILO

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

¹ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90) explicam que o termo se refere a uma lista na qual se registra, utilizando-se da linguagem técnica que vai sendo adquirida pelos alunos para se referir às características do gênero, a síntese de todos os conhecimentos construídos sobre o gênero durante o desenvolvimento dos módulos. É um instrumento regulador do processo de aprendizagem que pode ser utilizado pelo professor, na avaliação, e pelo aluno como pilar para a construção da sua produção final e/ou ainda para uma autoavaliação.

² No nosso trabalho, também optamos pelo uso da lista de constatações, além da correção textual-interativa “bilhetes” proposta por Ruiz (1998, apud GONÇALVES) para a realização dessa etapa.

Isso nos leva a questionamentos como, por exemplo, à formação deficiente dos professores, visto que ela não promove meios eficazes para a incorporação dos conhecimentos teóricos às ações desses profissionais em sala de aula. Indagações quanto ao real valor da educação para o Poder Público, que não demonstra preocupação verdadeira com as condições efetivas de trabalho dos educadores, pois, diante da excessiva quantidade de alunos em sala de aula e do pouco tempo que dispõem para atender todas as necessidades individuais de cada aprendiz, são desmotivados a desenvolver um bom trabalho com o ensino da produção de textos. E muitas mais perguntas, reflexões e proposições poderiam ser feitas.

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

Logo, como aliar o ensino da produção de texto sob a perspectiva dos gêneros do discurso à intervenção sobre os aspectos linguísticos e/ou textuais? Que estratégias didáticas poderiam ser empregadas para a superação de problemas linguísticos e/ou textuais na (re)escrita dos artigos de opinião no Ensino Fundamental? Foram essas indagações que nos levaram a realizar este trabalho, visto que, na nossa experiência particular de aplicação da SD presente no já referido material do 9ºs anos com os quais trabalhamos, temos conseguido superar satisfatoriamente os problemas relacionados ao contexto de produção, à forma composicional e ao conteúdo temático do gênero artigo de opinião.

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

Como coerência, seguimos a definição dada por Koch e Travaglia, para quem

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente deve ser do todo, pois a coerência é global. [...] Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma unidade ou relação entre seus elementos. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 21)

Desse conceito, é possível depreender que a coerência não existe simplesmente por fatores internos ao texto, mas, sobretudo, em razão da interação autor-texto-leitor. Nesse sentido, ainda de acordo com Koch e Travaglia (2001), o leitor atua como um “participante” ativo do texto, capaz de acionar seus conhecimentos cognitivos, discursivos, linguísticos, culturais e interacionais para o estabelecimento de elos que não estão, necessariamente, explicitados; ou seja, ele pressupõe a certeza de uma coerência textual e se esforça para interpretar o que o autor disse ou buscou dizer. Assim, quando as informações do texto são recuperáveis por intermédio dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores, pelo contexto linguístico do próprio texto, pelo contexto situacional em que se dá a interação, ou por serem informações apresentadas sobre um mesmo tema e, por isso, entendidas como verdadeiras, podemos afirmar que há unidade/continuidade de sentido e, portanto, coerência textual.

Em razão disso, neste trabalho, ao nos referirmos às questões de “incoerência textual”, estaremos nos reportando às que Van Dijk e Kintsch (1983, apud KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 35-40) classificam como incoerência local, ou seja, aos fatores internos do texto, que não prejudicam completamente a interpretação do sentido global, mas complicam a tarefa. Dessa forma, para esses autores, a incoerência poderia ser de ordem: a) semântica: entre “os elementos do texto como um todo” ou entre “os significados dos elementos das frases em sequência em um texto”, como em “executar problemas” em vez de “resolver problemas” (VAN DIJK; KINTSCH, 1983, apud KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 37); b) sintática: em um aspecto da coesão, como o mau uso dos conectivos, pronomes etc.; c) estilística: quando da quebra do estilo do texto, por exemplo, ao se empregar expressões vulgares em situações formais; e d) pragmática: na ruptura das sequências de atos de fala, como em vez de pedido-atendimento/recusa ocorrer pedido-ameaça.

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

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

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

Também em Koch (2001) e em Koch e Travaglia (2001), podemos encontrar as duas modalidades de coesão: a referencial e a sequencial. A primeira caracteriza-se por apresentar um elemento do texto que faz referência a outro elemento ali presente, por meio dos mecanismos de substituição anafórica ou catafórica (pronomes, verbos, advérbios e quantificadores que retomam ou precedem tal elemento), da elipse, ou da reiteração, que é a referenciação por sinônimos, generalizações etc. A segunda pode ser estabelecida pelos procedimentos da recorrência e da progressão. Portanto, é feita por mecanismos que permitem a manutenção temática e os encadeamentos por justaposição ou por conexão (usos dos conectivos ou de outros operadores textuais), pela paráfrase, e pela recorrência de termos, de estruturas, de aspectos e/ou de tempos verbais etc.

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

2.5 UM ASPECTO COMPOSICIONAL EM PROL DO ESTILO

Outro aspecto bem característico dos gêneros argumentativos, e, portanto, do artigo de opinião, que acreditamos ser fundamental na construção linguístico-discursiva dos aspectos da coerência e da coesão, diz respeito ao trabalho realizado na SD sobre um dos componentes da forma composicional: a argumentação. Explorar os tipos de argumentos utilizados (de autoridade, de exemplificação, de princípio etc.) e os movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação) é importante para a reflexão sobre como ocorre o processo de fundamentação das teses por meio do uso de argumentos e contra-argumentos durante as leituras dos textos repertoriadores. Além disso, entendemos que analisar se os argumentos empregados estão coerentes com o tema, bem construídos e fundamentados, diferenciando-se de meros apelos persuasivos, conforme explicado em Rosenblat (2000, p. 191), bem como relacioná-los aos aspectos linguísticos do texto, desenvolvendo uma análise linguística, além de entender os porquês disso, também contribui para o aprendizado dos mecanismos de coerência e coesão e o entendimento da função dos mesmos.

2.6 PREPARANDO-SE PARA A REESCRITA³: A INTERVENÇÃO

Considerando que a reescrita objetiva melhorar a capacidade escritora de um aluno, ela deve ser encarada como parte constitutiva e essencial da SD para a produção de texto de um determinado gênero e, por isso, também deve ser ensinada. Nesse sentido, interpretando os PCNs, a princípio a reescrita ocorre de forma externa, pois é o professor que observa a produção inicial do educando e aplica exercícios que lhe possibilitam partir do texto inicial em direção às atividades linguísticas e discursivas necessárias à produção do gênero (módulos) para, enfim, produzir a versão final do texto: fazer a reescrita. Seguindo esse percurso, contempla-se também o intervalo para a produção das versões do texto, sugerido nos PCNs, o que permitirá ao aprendiz enxergar sua escrita com o olhar de um interlocutor e, assim, agir mais eficazmente sobre ela.

³ Para esclarecimento, usaremos neste artigo o vocábulo “reescrita” como sinônimo de reformulação da produção escrita dos alunos, compreendendo os processos de releitura, revisão e editoração do texto.

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

Isso significa que o professor deve assumir uma atitude crítico-reflexiva sobre seu próprio trabalho, ou seja, deve desenvolver um pensamento autônomo com o objetivo de se aprimorar. Nesse sentido, ele se torna também pesquisador e construtor de seu saber, pois busca aprofundar seus conhecimentos teórico-científicos a fim de examinar sua práxis e reformulá-la de maneira que ela ressurgja mais significativa para si e para seu aluno. Assim, o professor crítico-reflexivo acaba por contribuir para a construção de um educando também reflexivo e autônomo, que, nas devidas proporções, é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, tornando-o bem mais interessante.

Faz-se, portanto, necessário que o professor invista em aulas práticas e interativas, nas quais o estudante aprenda ao se relacionar e ao refletir sobre o que e como está fazendo. Entretanto, do mesmo modo, há necessidade de investimentos em uma formação contínua, reflexiva e interativa do próprio professor, em que haja experimentação de outros métodos e estímulos para que ele não seja mero reproduzidor de ideias, mas sim o (co)autor delas.

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

Os “bilhetes” devem ter uma linguagem clara para que não gerem incompreensão e, geralmente, são escritos após o texto do aprendiz, por motivo, exclusivamente, de espaço físico. Podem ter longa extensão e são compostos por comentários acerca do ato de escrita do aluno e/ou sobre o ato de revisão do próprio professor.

Neles, o professor pode se manifestar como um leitor do que foi escrito, concordando ou discordando do posicionamento assumido pelo educando, isto é, remetendo-se “ao tema do discurso, e não à forma” (RUIZ, 1998, p. 75). Os “bilhetes” também podem conter elogios, descrever os problemas do texto cobrando as providências necessárias e/ou, inclusive, sugerir como podem ser as alterações. Nesse sentido, podem acabar assumindo o valor das correções tradicionais resolutiva e indicativa, já explicadas neste trabalho, ou seguir o rumo de uma correção classificatória, porém com intuito interativo, que é o nosso propósito.

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

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

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

Como Ruiz (1998, p. 142) aponta, o “bilhete”, aliado à utilização do símbolo codificado, só acontece pois os problemas de coesão são possíveis de serem destacados no texto. Logo, o professor acaba fornecendo pistas para que o aluno entenda sobre o que deverá intervir.

De qualquer forma, o mais importante é o que o professor escreve em relação aos problemas que ele localiza e não os símbolos que acompanham a correção classificatória.

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

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

Além disso, para o nosso propósito, qual seja, fazer uma reescrita textual que supere os problemas da coerência e da coesão, como elementos e recursos da língua mais comumente empregados no gênero artigo de opinião, a utilização apenas de uma “lista de constatações” não parece ser uma tarefa simples para os educandos do Ensino Fundamental. Por outro lado, devemos lembrar que as atividades trabalhadas nos módulos da SD devem ser suficientes para que entendam o que está sendo requisitado na “lista de constatações”.

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

3 OS RESULTADOS DA REESCRITA APÓS AS INTERVENÇÕES

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

Num primeiro momento, as interposições foram articuladas por meio da correção textual-iterativa “bilhete”, associada à correção indicativa, além de apontamentos orais e presenciais praticados individualmente com cada um dos aprendizes durante todo o percurso da reescrita que, por sua vez, exigiu bastante tempo e maior esforço de todos os envolvidos, devido à falta de familiaridade dos alunos com o procedimento e com as características do gênero artigo de opinião e, principalmente, à busca pela superação dos problemas apontados.

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

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

Para ilustrar as implicações dos “bilhetes” nas produções de texto dos estudantes, as quais são relatadas no decorrer desta seção, os textos de dois deles são aqui apresentados: o da aluna G (quadros 1 e 2), como representante do grupo de alunos que, desde a produção inicial da SD, possui entre média e boa proficiência leitora e escritora; e o do aluno R (3º quadro), como o exemplo mais extremo daqueles com baixa proficiência leitora e escritora.

A seguir estão os dois primeiros quadros a fim de que se possa observar a configuração de um “bilhete” e, principalmente, as consequências positivas na elaboração dos textos pelos alunos, um, logo abaixo; e outro, um pouco mais a frente, com o mesmo texto reescrito.

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

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

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

Por fim, a última reescrita dos artigos de opinião está começando a ser construída com o auxílio da “lista de constatações”. E, apesar de estarmos no início dessa fase, já se percebe a preocupação dos educandos com algumas características do gênero que acreditam não terem contemplado adequadamente em suas produções, como a contextualização da questão discutida e a coerência estilística, especificamente no quesito referente à consideração do leitor como alguém que exige uma linguagem formal em vista do local de veiculação, a tal ponto que três aprendizes, antes mesmo de receberem qualquer instrução, espontaneamente revelaram desejo em promover alterações nos seus textos.

<p>2ª intervenção no texto da aluna G e as alterações por ela realizadas</p>	<p>Transcrição dos “bilhetes” à margem do texto</p>
<p>Do texto</p> <p>Adolescentes na cadeia irão diminuir a violência?</p> <p>A maioria da população acredita que a redução da maioridade penal irá diminuir a violência. Mas será que realmente estão certos? Grande parte de toda a massa populacional do Brasil, ^{de} chegam ^{vão} a ficar ^{em} diante ^{de} tantos casos ^{casos} e chamam a situação de uma forma, que se pararmos para refletir, não está correta e nem beneficiando a si ^{mesma}.</p> <p>Existem inúmeras evidências de que as ^{as} raízes ^{raízes} dos ^{dos} crimes ^{crimes} maiores ^{maiores} na adolescência é ^é consequência de uma má influência, violência durante a infância, diferenças sociais e diversos outros fatores. Por isso, prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos de idade, se ^{se} irá expô ^{expor}-los a influências de ^{de} crimes organizados. Por ^{isso} isso a ONU constatou que, em ^{em} 85% dos menores em conflitos com a lei praticam delitos por atuarem no tráfico de drogas e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida.</p> <p>O governo se preocupa muito em julgar e colocar toda ^{toda} a culpa nos próprios adolescentes. Mas nunca pararam ^{pararam} para ^{para} pensar ^{pensar} da ^{da} tal ^{tal} forma que os jovens de hoje em dia se ^{se} estão ^{estão} sendo manipulados, eu, ^{eu,} que ^{que} se ^{se} sentem ^{sentem} em ^{em} uma ^{uma} posição ^{posição} inferior a milhares de pessoas da mesma idade. A redução da maioridade penal se ^{se} irá agravar mais o preconceito e distanciar toda ^{toda} essa geração jovem dos seus próprios direitos. Além ^{Além} disso, de ^{de} acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), está ^{está} claramente ^{claramente} em ^{em} seu artigo 43, que nenhuma pessoa menor de 18 anos de idade pode ser julgada como adulta.</p> <p>Portanto, na ^{na} verdade ^{verdade} um ^{um} se ^{se} culpado ^{culpado} por ^{por} toda ^{toda} essa criminalidade, em ^{em} mesmo ^{mesmo} há ^{há} pequena ^{pequena} punição ^{punição}. Porém, de ^{de} tentar ^{tentar} nos ^{nos} aperfeiçoar ^{aperfeiçoar} o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) teremos respostas mais efetivas.</p>	<p>“as raízes... consequência” combina! Raízes = causa e não consequência.</p> <p>Essa informação não é uma explicação para o trecho anterior. Talvez você possa colocá-la com/ próximo aos outros fatores que cita nas linhas acima, como uma justificativa para cometerem crimes: “o envolvimento com o tráfico”.</p> <p>Rer e reformular, pois as expressões grifadas não combinam.</p> <p>“Não há” ... porém... há. (porém = ao contrário)</p>
<p>Observa-se que a aluna promoveu algumas das alterações sugeridas na 1ª intervenção “bilhete”, isto é, ela organizou o texto, acrescentou a fonte dos dados estatísticos e suprimiu o trecho incoerente que diferenciava os índices sobre atentados contra vida e crimes hediondos. Além disso, no momento desta primeira reescrita, a aluna também apresentou um título, acrescentou outros argumentos e estruturou o texto atendendo à forma composicional do gênero trabalhada nos módulos da Sequência Didática. Entretanto, em relação a “prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos”, informação que contraria a Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993, a aluna não promoveu uma contra-argumentação.</p> <p>Após a 2ª intervenção (marcas em vermelho), realizada através da combinação entre as correções textual-interativa “bilhete”, indicativa e classificatória, mais especificamente sobre os aspectos coesivos, G efetuou algumas alterações a lápis.</p>	

Quadro 2: Reescrita e realização da 2ª intervenção

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

É preciso explicitar que, até o momento vigente, a finalização da SD utilizada para desenvolver este artigo ainda não foi possível, visto que várias complementações lhe foram feitas: a introdução de outros textos para construção de repertório argumentativo, a abordagem da coerência e da coesão textual no módulo destinado a esse fim, e a promoção de mais etapas de reescrita, o que, em hipótese alguma, significa a sua interrupção ou a impossibilidade de medir os resultados já obtidos. Nesse sentido, os textos ainda ganharão uma última versão antes de serem veiculados e, por isso, esta análise está construída com base nas observações feitas nas reescritas anteriores ao uso da “lista de constatações”.

Não obstante a impossibilidade de conclusão da SD, realizados os vários procedimentos de intervenções expostos neste trabalho, pode-se afirmar que 100% dos alunos alcançaram melhoras significativas em relação à sua produção inicial no que tange à construção ou ao aprimoramento da coerência e da coesão nos seus artigos. É necessário esclarecer que, desse percentual, excluiu-se os 12% dos aprendizes que, por motivos externos ao trabalho de sala-de-aula (licença médica, transferência escolar e excessivas faltas), não puderam participar de forma substancial das fases trabalhadas até este registro.

Analisando-se os resultados pós-intervenções, a correção textual-interativa “bilhetes”, combinada com a correção indicativa e/ou classificatória, se mostrou bastante eficiente em relação aos discentes que já apresentavam de média à boa proficiência leitora e escritora, visto que compreendiam bem as instruções e eram mais autônomos na execução de mudanças nos próprios textos, como no exemplo da aluna G. Dessa forma, foi possível perceber que, quando recorriam à interação presencial, era, sobretudo, para solicitar a opinião do professor enquanto um possível leitor do artigo que haviam escrito.

Por outro lado, os educandos com baixa proficiência leitora e escritora, mesmo diante de bilhetes bem pontuais, inclusive com informações que os ajudavam a estruturar seus textos segundo a forma composicional do gênero, mostraram-se excessivamente dependentes de uma

interação presencial com o professor, revelando o pouco contato deles com os aspectos macro e microestruturais da língua, como demonstra o texto do aluno R:

Transcrição da produção inicial do aluno R (não proficiente na escrita)	Transcrição de trecho do aluno R após sucessivas intervenções por bilhetes e pessoalmente
<p>a redução da maioria penal no Brasil não deveria ser aprovada por que assim eles vão ficar revoltado e quando eles saírem da cadeia eles vão sair di lar revoltado e vão praticar mais crimes e omicidio.</p> <p>O governo tem que internar os jovens e educar eles assim eles vao sair di lar caumos e vão penssar na vida e não vão mais praticar crimes.</p>	<p>A redução da maioria penal no Brasil não deveria ser aprovada porque os crimes continuarão a acontecer, já que a grande maioria deles é praticada por adultos, ou seja, o número de jovens envolvidos com o crime é pequeno e, por isso, essa lei não provocará mudanças significativas na nossa sociedade.</p> <p>[...]</p> <p>Enfim, é melhor internar os jovens infratores em uma escola e educa-los, assim vão sair de lá calmos pensando na vida, em trabalhar, em ter família e sem intenção de cometer crimes novamente.</p>
<p>OBS.: Neste caso em especial, a maioria dos vários “bilhetes” que foram destinados ao aluno já trazia uma solução, disfarçada em forma de perguntas, com o intuito de ajudá-lo na reescrita. Por exemplo: “... a) Após a aprovação dessa nova lei (sobre a redução da idade penal), os jovens menores de 18 anos, que forem presos, vão praticar mais crimes ao saírem da cadeia? Só porque a lei foi aprovada?; b) Ou será que mesmo com a aprovação da PEC os menores continuarão a cometer crimes? Ou você quis dizer que os crimes continuarão a acontecer, já que a maioria deles é praticada por adultos? E o que isso significa?; c) Essa lei provocará mudanças significativas na nossa sociedade?”.</p>	

Quadro 3: Produção de texto antes e depois das intervenções

Especificamente com R, apesar de todo o percurso da reescrita também ter provocado bons resultados na última versão do texto por ele elaborado; devido às limitações que o seu alto grau de dificuldade na escrita impõe a sua produção, o que também revela anos de displicência de todos os envolvidos no processo de sua educação, ainda é preciso avaliar até que ponto tais resultados foram significativos para o aluno, isto é, se foram apenas consequência de uma correção prioritariamente resolutiva, embora configurada por meio de perguntas, ou se realmente decorreram de um processo reflexivo por parte do aprendiz.

A despeito disso, a análise das versões reescritas dos textos revelou que já a partir dos primeiros bilhetes, 100% dos alunos acataram ao menos algumas das observações neles contidas, quer pela alteração do trecho indicado quer pela sua supressão total. E embora a eliminação do item destacado pareça uma atitude vinculada somente aos alunos menos habilidosos na escrita, ela também foi a opção daqueles com bom desempenho escritor como forma de solucionar a incoerência semântica, tal qual ocorreu no texto da aluna G, mesmo que, em alguns casos, tenha sido mencionada a possibilidade de transformação e não de descarte da ideia, por exemplo, por meio da refutação.

Dessa análise, também deduz-se que, em algumas situações, a postura de supressão total de um trecho e/ou a desconsideração de parte das indicações presentes nos “bilhetes” escritos a determinados alunos pode ter decorrido da falta de conhecimento desses educandos,

proficientes ou não na escrita, sobre como promover alterações em alguns dos pontos questionados, provavelmente por não terem recebido suporte através dos módulos da SD, ou por não terem conseguido internalizar os ensinamentos.

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos por meio das pesquisas realizadas e da aplicação da Sequência Didática, enquanto adeptos de uma concepção sociointeracionista e discursiva de ensino-aprendizagem, não encontramos outra resposta mais apropriada aos nossos anseios senão a intervenção textual-interativa, seja ela no formato de “bilhetes” orientadores, da “lista de constatações” e/ou da mediação presencial do professor junto ao aluno, visto que essa medida conduz para uma reescrita efetiva e repleta de sentido, portanto, capaz de proporcionar a melhora desejada no comportamento escritor dos discentes.

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

Finalmente, embora o recorte deste artigo seja a coerência e a coesão, não acreditamos que esse deva ser o pressuposto para o trabalho com a produção textual ou com as questões da língua, isto é, entendemos que para a internalização consciente dos aspectos linguísticos e/ou textuais pelos educandos, fator determinante é a seleção apropriada do gênero textual e a sua transposição didática. Por isso, é preciso esclarecer que a motivação primordial da SD trabalhada com os alunos do 9º ano foi o ensino-aprendizagem do gênero textual artigo de opinião com todas as suas implicações socioideológicas, discursivas e também linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-192. Disponível em:
<http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf>. Acesso em 28 dez. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.81-108.
- GERALDI, João W et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna**. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em:
<<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103610>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luís C. **A coerência textual**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore. G. V. **A coesão textual**. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 53-76. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- PAVIANI, Neide Maria S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n.1, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em:
<<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2066/1293>>. Acesso em: 28 dez. 2015
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

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

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

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

Searching the coherence and the cohesion in the rewriting of opinion articles in classroom

Abstract: Based on the Sociointeractionist theories of language and education, and on the contributions of textual linguistics, this paper aims to discuss the teaching strategies that contribute to students overcome language problems of coherence and cohesion in the productions of texts belonging to the opinion articles. In this sense, the basis for this research with descriptive purpose was a group of students of the 9th grade an elementary school in the Municipality of São Paulo. The Didactic Teaching Sequence contained in the Notebook Support and Learning Portuguese, the material reference to the classes, with some adaptations, was applied. Collected and analyzed the data obtained from the comparison of articles produced by the students during the process, it was concluded that the textual-interactive interventions by ticket, list of findings and classroom intervention of the teacher with the student leads to a reflexive rewriting, therefore, meaningful and effective to achieve the intended goals.

Key-words: writing, opinion articles, rewriting, coherence, cohesion.

Data de entrega dos originais: 06 set. 2015