

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL VISANDO À AUTORIA: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA ESCRITA

TEACHING TEXT PRODUCTION, AIMING AT AUTHORSHIP: A PROPOSAL FOR THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN WRITING

Jéssica Pereira da Silva¹³
Tatiana Simões e Luna¹⁴

RESUMO: Partindo do conceito de escrita como prática social, este trabalho expõe uma proposta pedagógica de ensino da escrita que conduz os alunos a serem, de fato, autores de seus textos. Para tanto, fundamenta-nos no conceito de autoria de Possenti (2002), nos estudos acerca do ensino de produção textual (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 1991, 2010a, 2010b) e na estratégia de ensino de língua a partir de projetos temáticos (COELHO, MELO, SUASSUNA, 2006). Sabendo que a aprendizagem da escrita não se dá espontaneamente, apresentamos uma proposta de intervenção sistemática e planejada. A metodologia utilizada consiste na análise de duas versões do gênero carta-argumentativa, produzidas por alunos de uma turma-piloto do 3º ano do Ensino Médio (EM), no início e no final de uma sequência didática. Acreditamos que os resultados obtidos contribuíram com a nossa formação docente na medida em que realizamos uma prática de letramento situada e significativa durante o período de estágio.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Gênero carta-argumentativa. Projeto didático. Índícios de autoria.

ABSTRACT: Based on the concept of writing as a social practice, this paper presents an educational proposal for teaching writing skills that guides students to truly become authors of their texts. In order to do so, we adopt the concept of authorship as defined by Possenti (2002), as well as studies regarding teaching textual production (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 1991, 2010a, 2010b) and the strategy that uses theme-based projects to teach language skills (COELHO, MELO, SUASSUNA, 2006). Considering that learning how to write is not something that happens spontaneously, we proposed a systematic and planned intervention. The methodology consists of analyzing two versions of the genre *argumentative letter* produced by students of a pilot 3rd year class in secondary school, both at the beginning and at the end of a teaching sequence. We believe that the results contributed to our formation as an educator in that it conducted a situated and significant literacy practice during our training period.

KEYWORDS: Teaching writing skills. Argumentative letter genre. Didactic project. Evidence of authorship.

1 Iniciando a conversa...

“O gosto pela escrita cresce à medida que se escreve.”
(Erasmus de Rotterdam)

Durante muito tempo na escola, acreditou-se que um aluno só escreveria bem se escrevesse corretamente, ou seja, de acordo com as regras e as normas gramaticais. Assim, ao professor bastava verificar se o alunado apresentava no texto domínio da norma culta. Não havia categorias definidas para avaliar problemas de outras ordens, seja da textualidade – coesão, coerência, informatividade – seja do discurso – cumprimento do propósito comunicativo, interlocução entre o aluno produtor e o professor leitor (podendo esse ser mais

¹³ Graduada em Letras e mestranda em Educação pela UPE – Mata Norte. Email: jessica.pereira1990@hotmail.com

¹⁴ Doutoranda em Linguística pela UFPE e Professora do Departamento de Educação da UFRPE. Email: tsluna@yahoo.com.br

amplo, incluindo outros alunos, a comunidade escolar e o público em geral, a depender dos objetivos da atividade).

Ainda hoje, a escola é carente de um trabalho sistemático e planejado para o ensino e avaliação da produção textual. De um lado, resiste a tendência tradicional que privilegia atividades de escrita de cunho artificial, como os exercícios de reprodução de frases e textos, de identificação de determinada classe gramatical nos textos, de preenchimento de lacunas e deredação de modelos padronizados (ANTUNES, 2003). De outro, encontra-se a chamada pedagogia da exploração temática (BUNZEN, 2006), que consiste, em linhas gerais, na leitura e debate de textos para solicitação de um texto, sem explicitação clara das condições de produção, das formas de organização composicional, de textualização e das normas que circunscrevem a produção. Esta perspectiva acredita que o aluno aprende a escrever conhecendo uma diversidade de temas.

Outro aspecto problemático é o fato de a avaliação ficar restrita aos aspectos formais. Avaliar um texto apenas com base em categorias gramaticais e textuais não revela se ele é melhor ou pior, visto que, como pensa Possenti (2002, p.109, grifos do autor), “*um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*”, isto é, inserido num discurso que lhe dê sentido.

Diante desse quadro, interrogamo-nos: como realizar, no EM, uma prática de escrita significativa em que os alunos sejam, de fato, autores de seus textos? Sabendo que o trabalho com a escrita no Ensino Médio (EM) ainda está muito atrelado ao ensino de “redação” (mais especificamente da dissertação-argumentativa, estereotipada, padronizada e genuinamente escolar), faz-se necessário explorar, cada vez mais, em sala de aula, gêneros de uso e relevância social que permitam ao aluno desenvolver seu próprio dizer.

Acreditamos que a carta-argumentativa cumpre essa função, pois possui diversas finalidades e, por conseguinte, variações, como a carta de pedido de emprego, de solicitação e de reclamação. Funciona como um gênero “primário”, na medida em que as capacidades linguístico-discursivas mobilizadas em sua escrita podem ser incorporadas na produção de outros gêneros mais complexos do agrupamento “argumentar” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.121), tais quais o artigo opinativo, o editorial e a própria dissertação-argumentativa. Por ser um gênero cuja interlocução é explícita, acreditamos ainda que a sua didatização no EM possa corroborar com a competência comunicativa dos alunos no que tange à manifestação da intersubjetividade e dos indícios de autoria em suas produções.

De acordo com Sírío Possenti (2002, p.124), “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente”. É comum observarmos, seja nos textos produzidos em sala de aula, seja nas redações produzidas em concursos, textos sem tais marcas, sem um trabalho linguístico-estilístico que revele sua própria voz, operando com as palavras e enunciados, arquetizando as vozes alheias.

Este artigo apresenta os resultados de uma experiência de didatização da produção textual do gênero carta-argumentativa, enquanto uma prática efetiva de letramento (SOARES, 2001), nas dimensões do uso – indicamos uma finalidade social específica para o texto, propiciando uma circulação mais ampla – e do cultivo – exploramos a refacção das cartas, reconhecendo o caráter processual da escrita e tornando essa atividade um hábito.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e propositivo, visto que apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero carta-argumentativa que colabora com o desenvolvimento da autonomia autoral dos estudantes na produção escrita. A fim de averiguar os impactos dessa proposta, investigamos as marcas de autoria nas produções inicial e final dos discentes e, a partir disso, refletimos sobre a contribuição dada pelas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação adotadas para a melhoria da escrita.

Na primeira parte deste trabalho, discutimos o trato que se tem dado ao ensino de escrita tradicionalmente na escola e indicamos as concepções em que nos fundamentamos. Na

segunda parte, refletimos sobre a noção de autoria, com base principalmente nas obras de Possenti (1995, 2002). Na terceira, caracterizamos brevemente o gênero trabalhado e o projeto temático desenvolvido em nossa experiência-piloto para situarmos as condições de produção das cartas-argumentativas. Por fim, debruçamo-nos sobre esse *corpus*.

O percurso metodológico consiste na análise de duas versões (primeira escrita e produção final), a partir das quais observamos o progresso dos alunos com base na nossa mediação docente, pautada no gênero bilhete-orientador como forma de avaliação. É uma análise de caráter interpretativo, já que tencionamos compreender como os sujeitos se posicionam e marcam sua singularidade a partir da orquestração das vozes e do agenciamento de determinados recursos expressivos da língua.

2 Ensino da escrita no contexto escolar

A escola sempre teve como um dos principais objetivos ensinar a escrita e a elaboração de textos. Porém, tradicionalmente, o foco estava na (de)codificação da língua a partir de padrões de escritura. Durante algum tempo, acreditou-se que os modelos de boa escrita eram encontrados no cânone da literatura, estes considerados como os legítimos representantes do correto uso da gramática normativa. Aprender a língua consistia em aprender a arte do bem falar e do bem escrever, em outras palavras, saber usar a língua significava saber usar corretamente a gramática (SOARES, 1998). O ensino da escrita deveria iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduziria à produção escrita.

Nos anos 70, o ensino de língua portuguesa sofre influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação. Ainda assim, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como imitação de modelos de boa escrita. A escola, almejando o bem escrever, criou, ao longo de sua história, autênticos objetos escolares para o ensino da composição - os gêneros, ou melhor, tipos textuais genuinamente escolares (narração, descrição e dissertação), também chamados de redação endógena ou clássica.¹⁵

Por volta dos anos 80, as discussões no âmbito acadêmico passam a advogar o texto como centro do processo de ensino/aprendizagem da língua materna, vide o exemplo da obra “O texto na sala de aula” (GERALDI, 2004). Na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) legitimaram essa discussão ao postularem o texto como unidade e os gêneros como objeto de ensino, respectivamente. Apesar de isso ter representado um grande avanço para a didática da linguagem, que até então se dava por meio da análise de palavras ou frases soltas, nem sempre se refletiu em um trabalho mais efetivo com as práticas sociais de uso da escrita. O texto ora serve como pretexto, mera superfície para encontrar uma determinada classe ou regra gramatical, ora é objeto de atividades de escrita tradicionais que não levam em conta as condições de produção, o gênero, o discurso e o estilo. De acordo com Geraldi (2010a, p. 142),

Na escola, em geral, **se lê para escrever** (grifos do autor). Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele

¹⁵ Para Beth Marcuschi e Cavalcante (2005), a redação escolar configura-se como um macro-gênero cujas subcategorias são: redação endógena ou clássica e redação mimética. Ambas são produzidas na escola, predominantemente circulam nesse espaço social e possuem a mesma função sociocomunicativa pedagógica. Em linhas gerais, a primeira diz respeito à produção da escrita histórica e tradicionalmente trabalhada na escola, comentada acima; a segunda refere-se aos gêneros textuais que migram do contexto extraescolar para a sala de aula. Nesse caso, o gênero passa a ser objeto de ensino e de aprendizagem, isto é, a escrita é tida como um processo que leva em consideração as condições de produção no sentido do discurso, e não apenas como um mero exercício redacional.

elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Em linhas gerais, essa metodologia do *ler para escrever* tem como essência a repetição de formas e sentidos. Dessa maneira, “toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito.” (GERALDI, 2010a, p. 144). Sobre essa prática de ensino, percebe-se que não há um trabalho com a autoria, uma vez que cabe ao aluno apenas repetir o discurso do outro, isto é, reproduzir/parafrasear aquilo que foi lido.

Uma outra metodologia utilizada no ensino da escrita de textos é a fundamentada no debate. O professor escolhe um tema, geralmente polêmico (aborto, drogas, homossexualidade, entre outros), e pergunta a opinião dos alunos acerca do assunto, sem ao menos trabalhar o conteúdo, a finalidade e as formas de organização de um debate. Após a discussão, solicita a produção de uma “redação” (um texto dissertativo-argumentativo) sobre esse tema. Ou leva um texto para a leitura em sala de aula, em seguida, pede aos alunos que façam alguns exercícios de compreensão, e, no fim, a produção escrita.

Nessas práticas, não há, de fato, um trabalho de planejamento do *projeto de dizer* do aluno, pois nem se considera o contexto de produção, nem os procedimentos necessários no ato da escrita (planejar, escrever, revisar, reescrever). Além disso, não são explorados os elementos da textualidade (como coesão e coerência), tampouco os aspectos estilísticos definidos por Possenti (1995, 2002). Logo, essa metodologia também não propicia a construção da autoria.

Nos últimos anos, entretanto, vem se desenvolvendo uma nova proposta para o ensino da língua fundamentada na noção de gênero. São exemplos desses trabalhos as pesquisas desenvolvidas por Bronckart, Dolz, Schneuwly, entre outros, pautadas no interacionismo sócio-discursivo. Sobre essas pesquisas, vale destacar os estudos realizados por Dolz e Schneuwly (2004), que se alicerçam em Bakhtin (um dos primeiros pensadores a tratar da problemática dos gêneros do discurso numa perspectiva enunciativa e interacionista) e articulam a perspectiva desse pensador à esfera didática, apresentando uma proposta de transposição desse saber teórico para a sala de aula.

De forma resumida, podemos dizer que esses autores partem da discussão sobre os meios e experiências de ensino da expressão oral e escrita na escola suíça para apresentar o modelo de sequência didática da produção textual (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Essa sequência é formada por um conjunto de módulos ou atividades, que, através de certos instrumentos de apropriação, visam a melhorar uma prática de linguagem, levando em conta três fatores: as especificidades das práticas de linguagem, as capacidades dos aprendizes e as estratégias de ensino. Em outras palavras, o objetivo é levar o aluno à maestria em determinado gênero.

As atividades de uma sequência são ligadas entre si e organizadas por etapas, que vão da mais complexa à mais simples e retornam à mais complexa: a apresentação da situação de comunicação pela docente, acompanhada da produção inicial do gênero em pauta pelos alunos; a diagnose e categorização dos problemas encontrados nos textos dos alunos fornecem os meios para o docente elaborar os módulos didáticos, nos quais explora os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero, ou textuais e normativos da língua, visando à superação das dificuldades dos discentes; a produção final do texto, a partir da qual o docente pode avaliar, de forma mais precisa, o progresso e desenvolvimento dos alunos ao longo da sequência, comparando-a com a versão inicial.

Sabendo-se que os gêneros textuais “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da

textualidade” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 51), os autores sugerem o agrupamento de gêneros como um meio possível para a organização da progressão em espiral: o docente pode trabalhar, ao longo de um ano ou ciclo escolar, o mesmo gênero sob distintos graus de complexidade ou diferentes gêneros do mesmo agrupamento, o que permite a transferência das capacidades aprendidas de um gênero para outro. Para eles, o ensino precoce e intensivo desse objeto – os gêneros – permite que o aluno se desenvolva de forma qualitativa e mais rápida (PASQUIER, DOLZ, 1996).

Embasam essa proposta da sequência didática a concepção de avaliação formativa, a metodologia de ensino-aprendizagem indutiva e noção de aluno enquanto sujeito ativo. Tais princípios teórico-metodológicos resultam numa prática pedagógica que, a nosso ver: auxilia no desenvolvimento de diversas competências e habilidades linguísticas; permite o acesso, o manuseio, a leitura e a produção de textos de diferentes esferas comunicativas, a partir de um ensino sistemático da produção escrita dos gêneros; possibilita ao aluno atuar socialmente nas mais variadas situações de comunicação; e contribui na formação de um aluno-escritor mais autônomo, tanto capaz de autorregular sua aprendizagem da produção escrita, quanto de intervir socialmente através dos seus textos.

Desse modo, o trabalho com a produção textual faz-se significativo, visto que é fruto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e de escrita com distintas finalidades comunicativas. Para fomentar as discussões acerca do ensino da escrita, faz-se necessário discutir a diferença entre dois paradigmas: redação e a produção textual.

2.1 Diferenciando redação e produção textual

Ensinar redação significa ensinar a escrita a partir do que Dolz e Schneuwly (2004) denominaram de “gêneros escolares” – os tipos textuais descrição, narração e dissertação que se cristalizaram nas escolas –, feitos sob condições artificiais. Nesse modelo de ensino, a comunicação desaparece, e o texto independe do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve. O aluno escreve guiado por modelos pré-estabelecidos, apenas para obter uma nota. É a chamada “pedagogia do coroamento” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 56), que ensina, de forma linear e aditiva, a escrita dos textos escolarizados e premia os alunos que mais se aproximam desses modelos.

“A substituição da ‘redação’ por ‘produção de textos’ não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico”, afirma Geraldi (2010b, p. 166). Essa mudança implica pensar o processo de escrever como trabalho, considerar as condições de produção dos textos e toda complexidade que envolve esse ato. Falar em produção também significa considerar o estudante, o professor e a noção de texto de maneiras diferentes. O aluno de mero executor de tarefas passa a ser o agente do processo, já que “escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010b, p. 166), ou seja, o aluno escreve para ser lido pelo professor, pelos colegas de turma ou ainda por outros leitores negociados no processo, e não apenas para ser corrigido. O professor deixa de ser um simples corretor para se tornar um coautor dos textos produzidos pelos alunos, isto é, um mediador do processo de ensino/aprendizagem. O texto é visto como um evento comunicativo, dialógico, que exige o manuseio de diversos recursos, e não mais como um mero produto da aplicação de determinadas regras gramaticais.

Nessa perspectiva, o conhecimento apenas da metalinguagem não dá conta da elaboração de textos. É necessário planejar, sistematizar o trabalho com a escrita na sala de aula. E o meio mais eficaz para preparar o aluno para escrever textos é deixando-o debruçar-se sobre a língua em funcionamento, fazendo a leitura de textos, anotando,

discutindo temas, esquematizando seu projeto de dizer. Segundo Geraldi (2010b, p. 167), é preciso:

mobilizar recursos linguísticos para enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores.

Para sintetizar as principais diferenças entre ‘redação’ e ‘produção de texto’, elaboramos o quadro abaixo:

Redação	Produção Textual
Exercício	Atividade
Condições escolarizadas	Condições de produção do discurso
Aluno passivo (executor de tarefas)	Aluno agente do processo
Professor corretor	Professor coautor
Texto como produto	Texto como processo

(Fonte: elaborado pelas autoras)

3 Definindo autoria

A noção de autoria está indissociavelmente ligada a uma concepção de sujeito. A concepção mentalista da linguagem, que predominou no ensino até meados dos anos 50 (SOARES, 1998), vê o sujeito como uma consciência individual autossuficiente, que controla o discurso e é único responsável pela construção do sentido.

Já a concepção estruturalista, que imperou a partir da década de 70 no ensino, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, considera o sujeito como assujeitado a um determinado jogo de forças sociais e ideológicas. Nessa ótica, o indivíduo não é responsável pela construção do sentido, não é dono de seu discurso, tampouco de sua vontade. Como afirma Koch (2003, p.14) “ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele.” Logo, nessa concepção, há uma negação da autoria, visto que o sujeito não é capaz de construir seu próprio discurso.

Sendo a língua tida como *lugar de interação*, o sujeito é compreendido como agente, ativo na construção do sentido. Não é totalmente livre para dizer o que quer, nem totalmente assujeitado, mas responsável pela forma peculiar com que enuncia seu dizer. Situado em determinadas condições histórico-culturais, sociopolíticas e ideológicas, o sujeito é singular, único e insubstituível, pois só ele pode realizar aquilo que faz e diz no lugar que ocupa.

Com base nos pressupostos de Foucault (1992), a autoria estaria relacionada à noção de obra. Assim, não há autor se não existe uma obra a ele associada. E não há obra se não existe a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Ainda de acordo com Foucault, a noção de autor é complexa. O autor distingue autor de uma discursividade – aquele que funda uma nova teoria e discurso, como Freud, Marx e Platão – do autor de uma obra – aquele que arquiteta uma unidade linguístico-composicional –, assim como autor na literatura de autor na ciência. No entanto, assim como afirma Possenti (2002, p. 107):

para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe acircular, um

certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor.

Acerca da produção de textos de alunos, interessa, para este trabalho, a definição de autoria postulada por Possenti (2002). Para ele, a noção de autoria está intimamente ligada à construção de efeitos de sentido, isto é, às estratégias utilizadas pelo locutor para que o interlocutor construa o sentido do texto. Configura-se como “efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” (2002, p. 105), uma vez que esta reflete uma manifestação da competência expressiva do autor e uma inserção na comunicação discursiva, ou seja, refere-se ao modo como se reportam outras vozes, à forma como se diz o texto e ao trabalho com os recursos linguísticos que revelam o seu posicionamento. O sujeito é autor quando consegue arquitetar outras vozes e inscreve sua posição na cadeia discursiva, encontrando uma forma peculiar de se fazer presente no texto. Dessa maneira, a autoria está articulada às noções de intersubjetividade, desingularidade e estilo.

Como se sabe, a partir dos estudos realizados por Bakhtin (2011), o estilo refere-se à natureza dos gêneros e à maior ou menor expressão da individualidade. Contudo, não se trata de um modo de dizer essencialmente pessoal, como afirma J. Mattoso Câmara Jr. (1971), mas sim de uma intenção estético-expressiva, ou seja, se trata de *como* é construído o projeto discursivo do locutor. A autoria é construída no espaço “da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para construir a singularidade de um discurso” (BRAIT, 2005, p. 79).

Em se tratando de como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria, Possenti (2002, p. 110) afirma que: “1- Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical. 2- Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem textual.”. Como os indícios de autoria são da ordem do discurso, implicam conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, de conhecimento enciclopédico, entre outros. Entendendo-se o discurso como o lugar onde se promovem efeitos de sentido entre os interlocutores (POSSENTI, 2002), tais indícios se revelam nos inúmeros fios e relações dialógicas que um discurso estabelece com os outros discursos, a partir da tomada de posição do autor em um discurso, produzindo determinados efeitos. Resumidamente, segundo Possenti, a autoria, no que tange à produção textual, consiste em *como* o texto é planejado e construído pelo locutor, de forma mais ou menos pessoal, a partir da utilização de diversos recursos da língua para a construção do sentido.

4 Análise dos dados

Para embasar as discussões acerca da análise das cartas, faz-se necessário traçar uma definição do gênero carta-argumentativa e uma descrição do projeto didático aplicado na turma dos alunos que produziram as cartas.

4.1 Conceituando o gênero carta-argumentativa

A carta-argumentativa é um gênero de natureza pública que se presta a apresentar reclamações/solicitações/ ou mesmo a debater uma questão polêmica, demarcando uma posição. É produzida por qualquer cidadão com domínio razoável da escrita e dirigida a um interlocutor específico – autoridades – ou mais amplo – casos de cartas abertas publicadas na mídia impressa ou digital.

Quanto à organização linguística, apresenta uma predominância de sequências tipológicas argumentativas. Dolz e Schneuwly (2004) enquadram a carta de reclamação no agrupamento do argumentar – discussão de problemas sociais controversos – cujas capacidades arroladas são, com base nos autores, a “sustentação, refutação e negociação de

tomadas de posição” (p. 61). Para que haja necessidade de argumentar, de acordo com Leal (2004, p. 10), é preciso que exista

um assunto que dê margens a um debate; uma ideia a ser defendida (proposição; declaração; tese); proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração (através de evidências, justificativas, contra-argumentações); um antagonista (alguém que duvide da afirmação, contradizendo-a ou apresentando resistências), podendo ser tal antagonista uma pessoa ou um grupo de pessoas (reais ou virtuais).

Assim, ao se observar e analisar o gênero carta-argumentativa, é possível encontrar os critérios elencados acima. De fato, para reclamar de algo, é necessário ter posicionamentos distintos acerca de um determinado assunto e lançar mão de elementos argumentativos para persuadir o interlocutor de que a reclamação feita faz sentido, como afirmam Silva e Leal¹⁶ (2007, p. 1). A carta-argumentativa é um gênero que tem como principal propósito comunicativo persuadir o interlocutor acerca de um ponto de vista, a fim de reclamar sobre um determinado problema e solicitar suas possíveis soluções. A linguagem é usada de forma objetiva, clara e coesa. Quanto à estrutura, geralmente apresenta os mesmos elementos da carta pessoal: local e data; vocativo; corpo do texto; saudação; e assinatura do remetente.

4.2 Descrição do projeto didático *A Seca no Sertão Pernambucano*

Como afirmam Coelho, Melo e Suassuna (2006, p. 233), o projeto didático/temático como estratégia norteadora de práticas pedagógicas contribui para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social da linguagem, na medida em que amplia a competência discursiva e promove a inserção social dos discentes. O nosso projeto temático, intitulado *A Seca no Sertão Pernambucano*, foi realizado em uma turma piloto do 3º ano do EM, na escola Dom Vital, localizada em Casa Amarela, Recife, na qual atuamos como docente-estagiária e docente-orientadora do estágio, durante o período de regência de 20h/aulas, exigido pela disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório IV (ESO IV) do Curso Licenciatura em Letras da UFRPE. A proposta de intervenção foi aceita pela professora-supervisora e pelos estudantes. A turma era composta por 26 alunos, com idade entre 17 e 19 anos, pertencentes a classes socioeconomicamente menos favorecidas. Apesar de serem bem participativos nas discussões em sala de aula, tinham pouco hábito de leitura e escrita.

Esse projeto de intervenção foi realizado na turma durante pouco mais de um mês e dividido em quatro subtemas, sendo um para cada semana¹⁷: *A Seca na Mídia*, *A Seca nas Artes*, *A Seca na Literatura de João Cabral de Melo Neto* e *A Política da Seca*. A partir da temática, foram articulados os eixos da linguagem – análise linguística, oralidade, leitura e escrita – previstos no PCN (BRASIL, 1998), assim como a Literatura. A vantagem de trabalhar com projetos temáticos está, fundamentalmente, nessa possibilidade de abordar os conteúdos de modo articulado (COELHO, MELO E SUASSUNA, 2006, p. 231).

Os textos analisados são fruto dessa experiência pedagógica, que teve como atividade de culminância a escrita de uma carta-argumentativa, sobre a problemática da seca, que foi enviada ao Governador. Para a análise desse *corpus*, as cartas produzidas pelos alunos foram comparadas antes e após a avaliação docente. Primeiro, foi feita uma avaliação diagnóstica da

¹⁶ Silva e Leal (2007), desenvolveram uma pesquisa com a carta de reclamação. Em seus estudos, identificaram três modelos de carta: 1) cartas que indicam e argumentam a respeito do objeto da reclamação; 2) cartas que também dão sugestões; 3) cartas que, além de indicar sugestões, também trazem argumentos para sustentá-las.

¹⁷ Em razão de feriados e paralisações na escola, os temas se estenderam por mais de uma semana.

primeira versão da carta-argumentativa produzida pelos discentes, e, em seguida, uma analogia com a produção final, a fim de observar se houve progresso.

Acerca da metodologia utilizada para o ensino da produção textual, inspiramo-nos nos pilares da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). A primeira carta-argumentativa foi produzida em sala após discussões sobre o tema da seca, ao final da primeira semana de estágio. Cuidamos primeiro de apresentar a situação de comunicação: o gênero (carta), o suporte (e-mail) e o propósito comunicativo (reclamar e solicitar possíveis soluções para o problema da Seca no Sertão Pernambucano). Foram definidos dois destinatários – imediato (a professora-regente, em período de estágio) e mediato (o Governador do Estado de Pernambuco) – a que correspondiam duas formas de participação, respectivamente – escrita individual e coletiva, pois os alunos sabiam que iriam eleger, dentre as cartas da turma, a melhor para enviar ao Governador. Essa primeira etapa da sequência didática colabora com a materialização do projeto discursivo da carta-argumentativa, pois oferece as condições para que o posicionamento ideológico seja materializado verbalmente.

Em seguida, colaboramos com o planejamento das ideias, com base em textos variados, de diferentes esferas e focando o tema sob distintas perspectivas. Para preparar os conteúdos que seriam produzidos na primeira escrita, foi realizada a interpretação de imagens, a análise de uma reportagem e de um vídeo acerca da temática. Adotamos o gênero bilhete-orientador¹⁸ como estratégia de ensino e avaliação, uma vez que entendemos a “correção” como uma prática textual-interativa (RUIZ, 2010). De acordo com Mesko e Penteado (2006), avaliar os textos através de bilhetes qualifica o trabalho com a produção textual, possibilita o diálogo individual entre professor e aluno e mostra, de maneira mais precisa, onde o aluno deve melhorar. Também julgamos que o bilhete-orientador ajuda o professor a realizar a diagnose dos textos e, com base nisso, a organizar os módulos didáticos.

Realizamos uma exposição dialogada sobre o gênero, seguida de atividades de análise de suas partes composicionais e de alguns recursos estilísticos recorrentes. Quanto à análise linguística, o foco deu-se nos tipos de argumentos e na adequação à modalidade escrita formal da língua, com atenção especial para a concordância nominal e verbal. A produção final individual foi a reescrita da primeira, com base na mediação docente, e ocorreu ao final da terceira semana de estágio, em casa, devido à paralisações e cancelamento de aulas na escola. A última atividade, realizada em sala de aula na semana de encerramento do estágio, consistiu em um trabalho de revisão e refacção coletiva das três melhores cartas da turma, previamente selecionadas pela docente, para escolha da enviada ao Governador por *e-mail*.

Para a construção da autoria nas produções de textos dos alunos, é imprescindível que haja um ensino de escrita enquanto prática de letramento, em oposição ao ensino de “redação”. Por isso, foi desenvolvida uma prática embasada na metodologia da sequência didática. A preparação para a produção das cartas fundamentou-se também nos princípios estabelecidos por Geraldi (1991) para que o aluno assumisse-se como autor de seu texto:

¹⁸ Embora os comentários feitos pelos professores nos textos dos alunos sejam uma prática comum e antiga, é recente o uso do termo e a consolidação do “bilhete-orientador” enquanto um gênero da esfera pedagógica. Trata-se de um texto curto que tem autor e destinatário precisos: o professor e o aluno. O conteúdo temático também é bastante específico: os problemas encontrados no texto do aluno, ou melhor, o(s) problema(s) mais relevante(s), dado que sua função é fornecer foco e eficácia à atividade de reescrita. Em geral, esse tipo de bilhete comenta a macroestrutura do texto discente, orienta a atividade de refacção do aluno ou, via metadiscursos, explica a própria atividade avaliativa do professor. A sua estrutura é similar à de qualquer bilhete pessoal, apresentando vocativo, mensagem, despedida (opcional) e assinatura, assim como o registro de linguagem adotado é coloquial, promovendo maior proximidade entre os interlocutores.

- tenha o que dizer, ou seja, apresente densidade informacional;
- tenha razões para dizer o que tem a dizer, isto é, tenha um propósito comunicativo;
- tenha para quem dizer o que tem a dizer, reconhecendo a quem o texto será dirigido.
- assumo-se como sujeito que diz o que diz para quem diz, em outras palavras, posicione-se como sujeito ativo, autor de seus textos;
- escolha estratégias para dizer, ou seja, saiba manejar os recursos linguísticos e discursivos na construção textual.

Os textos foram avaliados de acordo com critérios linguísticos (adequação à norma culta), textuais (atendimento aos fatores de coesão, de coerência e informatividade) e discursivos (adequação ao tema, adequação ao gênero, atendimento às condições de produção e indícios de autoria, que consistem em mobilizar estratégias discursivas, dar voz ao outro e usar de forma singular os recursos linguísticos e estilísticos). Tais critérios estão ancorados na noção de autoria (POSSENTI, 1995, 2002) que adotamos e de produção escrita enquanto prática social (LEAL, 2003; SOARES, 2001). Como a autoria é o foco específico desse artigo, iremos analisar sobretudo os aspectos discursivos.

4.3 Análise das cartas-argumentativas produzidas pelos alunos do EM: *intervenção através dos bilhetes e investigação dos indícios de autoria*

Os dados analisados pertencem a 20 cartas¹⁹ (10 produzidas na situação inicial e 10 reescritas da primeira versão, ao final do projeto). São considerados três momentos do processo de escrita e reescrita dessas cartas: a primeira versão, cuja avaliação funcionou como diagnose do nível de letramento dos estudantes e deu origem à intervenção com o bilhete-orientador; a versão final individual, que consistiu na reescrita da primeira, após a realização de algumas etapas da sequência didática prevista no projeto; e a versão final coletiva, que representou a voz do coletivo dos alunos perante o Governador.

A utilização do bilhete-orientador instaura uma interlocução com o aluno, contribuindo para a construção da autoria, na medida em que ele percebe que seu discurso é lido/valorizado/avaliado, e não apenas corrigido. Além disso, colabora com esse processo autoral dos educandos na medida em que os norteia em que deveme como podem melhorar. Nesse sentido, como afirmam Mesko e Penteado (2006), o bilhete-orientador assume uma posição responsiva, pois, ao propor percursos, o leitor-professor torna-se um coautor do texto.

4.3.1 Sobre as respostas dadas aos bilhetes

A estratégia de uso do gênero bilhete-orientador foi proveitosa²⁰, tendo em vista que os alunos compreendem e respondem positivamente ao jogo discursivo estabelecido, reelaborando integralmente os textos. No caso abaixo, o autor parece aceitar a sugestão dada nesse bilhete-orientador, visto que mudou quase completamente a introdução de sua carta:

¹⁹ A redução do *corpus* decorre do fato de nem todos os alunos terem feito a versão final individual da carta.

²⁰ Seguimos as recomendações dadas por Mesko e Penteado (2006) para a escrita desse gênero catalisador: iniciamos pelos comentários sobre os aspectos positivos do texto para depois indicarmos o que precisava ser reformulado, seja através de perguntas, seja através de sugestões, tendo em vista os objetivos propostos.

Carta 1 (introdução) - A seca que está ocorrendo no Nordeste é algo que está causando bastante sofrimento aos habitantes do estado. O Brasil mesmo sendo um país emergente, ainda sofre com esse tipo de situação.

Bilhete-orientador - Aluno A²¹, sua carta está no caminho certo, mas precisa de alguns ajustes. Na introdução, que tal deixar mais claro seu ponto de vista acerca do problema da seca: por que a seca está causando tanto sofrimento aos habitantes do Estado de PE? [...]

Resposta ao bilhete (versão final) - A seca do Nordeste é algo que causa bastante sofrimento para os habitantes do sertão pernambucano, pois sem chuva não se pode plantar, os animais morrem de sede, e assim essas pessoas não podem trabalhar com o plantio, pois o pouco que colhem é para o consumo da família.

O autor da carta 2 também reelabora o segundo parágrafo de acordo com a sugestão feita no bilhete-orientador (*Que tal desenvolver mais o segundo parágrafo: por que você pensa que esses problemas persistem no Sertão Pernambucano?*). Vai até mais além, acrescentando informações e argumentos antes não mencionados.

Carta 2 (trecho do segundo parágrafo) - Muitas vezes a pessoas precisam andar durante horas, sob sol e calor forte, para pegar água. Muitas vezes suja e contaminada. Com uma alimentação precária e consumo de água de péssima qualidade, e quem moram no sertão nordestino acabam vítimas de muitas doenças.²²

Bilhete-orientador - Aluno B, sua carta está boa, mas pode ficar ainda melhor. [...] Que tal desenvolver mais o segundo parágrafo: por que você pensa que esses problemas persistem no Sertão Pernambucano? [...]

Resposta ao bilhete (versão final) - Muitas pessoas precisam se deslocar de um lugar para outro durante horas, sob sol e calor forte, para pegar água suja e contaminada. Os habitantes do sertão acabam vítimas de muitas doenças. Além disso, o desemprego nesta região também é muito elevado provocando o êxodo rural. Muitos estão deixando o sertão em busca de melhores condições de vida nas cidades grandes. [...]

Nos trechos analisados, diferentemente do constatado por Mesko e Penteadó (2006), os autores não respondem aos bilhetes-orientadores de maneira direta e explícita, nem o transformam em um diálogo, negligenciando o jogo discursivo instituído. As sugestões e indagações são atendidas pelos alunos num processo de reconstrução do discurso anterior²³. Eles esclarecem seus pontos de vista, produzindo o efeito de serem autores de seus discursos.

4.3.2 Sobre os indícios de autoria

A construção da autoria revela-se, sobretudo, na análise dos recursos linguísticos e das estratégias discursivas mobilizados pelos discentes, especialmente do discurso reportado e das marcas apreciativas. Os exemplos aqui apresentados são representativos do *corpus*.

Carta 3 (primeira versão)

Recife, 02 de agosto de 2013

Excelentíssimo Sr. Governador do Estado,

A seca vivida atualmente no sertão pernambucano é uma das piores dos últimos 50 anos. A situação já é preocupante, pois sabemos a dificuldade que essas pessoas estão vivendo.

Os moradores estão sofrendo pela falta das chuvas e conseqüentemente não têm condições de fazer um bom plantio, assim a falta de alimentos fica também em evidência. Um dos métodos para ganharem dinheiro é a criação do gado que também está morrendo sem os recursos necessários para sobreviver.

O governo deveria criar projetos eficazes para ajudar e acolher essas pessoas que precisam mais do que nunca que o Senhor vire seus olhos para o sertão.

Atenciosamente,
Aluno C

²¹ Por motivos éticos os nomes dos alunos não serão identificados.

²² Os termos em itálico são resultado da atividade avaliativa, em que fizemos correção resolutiva (RUIZ, 2010).

²³ Todos os alunos que reescreveram a carta tiveram a mesma postura (reelaboraram os textos, acatando e atendendo às sugestões dadas nos bilhetes-orientadores, sem que houvesse repulsa).

Nessa carta, o aluno C atende aos movimentos prototípicos de um gênero argumentativo. Na introdução, tem-se uma breve contextualização do tema e, em seguida, um argumento, defendido nos parágrafos posteriores, por meio da descrição de como vivem os habitantes do sertão. No entanto, não há ainda uma proposta de solução clara para o problema, tal como solicitado. Vemos, então, um caso de autoria incipiente, dado que o discente obedece a um esquema canônico da carta, apresentando um desenvolvimento mediano do texto argumentação. A solução apresentada carece de uma contextualização e de uma melhor explicação (*Que tipos de projetos?*, interrogamos no bilhete-orientador). Além disso, o desfecho dá-se com um apelo emocional típico do senso comum (*que o senhor vire seus olhos para o sertão*), retomando um discurso difuso da população, segundo o qual os políticos não olham para o povo.

Segue abaixo a reformulação da carta anterior, após a realização de algumas sequências didáticas e da orientação avaliativa através do bilhete-orientador:

Carta 3 (versão final)

Recife, 14 de agosto de 2013

Excelentíssimo Sr. Governador do Estado,

A seca vivida atualmente no sertão pernambucano é uma das piores dos últimos 50 anos. A situação já é preocupante, pois sabemos das dificuldades que *os sertanejos* passam com a ausência de água.

Os moradores estão sofrendo pela falta das chuvas e conseqüentemente não têm condições de fazer um bom plantio, assim a falta de alimentos fica também em evidência. Um dos métodos para ganharem dinheiro é a criação do gado que também está morrendo sem os recursos necessários para sobreviver.

O governo deveria criar projetos eficazes para ajudar e acolher essas pessoas que precisam mais do que nunca que o Senhor vire seus olhos para o sertão, um problema que já dura tanto tempo e está tão perto merece uma solução, não acha? Que tal criar projetos e obras para beneficiar esses moradores?

Enfim, espero que o senhor apresente melhorias e possíveis soluções para que o problema da seca no sertão seja finalmente resolvido.

Atenciosamente,
Aluno C

Na versão final, o autor faz uma melhor sustentação dos argumentos apresentados. No primeiro parágrafo, o autor dá voz ao outro quando diz que “*sabemos das dificuldades que os sertanejos passam com a ausência de água*”, pois ele insere também o Governador e os pernambucanos em geral – *nós* – em seu discurso. Eis o primeiro indício de autoria presente em sua carta: dar a voz ao outro, aproximando-se dos interlocutores. Além disso, acrescenta perguntas retóricas (“*um problema que já dura tanto tempo e está tão perto merece uma solução, não acha?*”, “*Que tal criar projetos e obras para beneficiar esses moradores?*”) que se configuram como uma maneira mais particular de estar presente no texto, o que se pode apontar também como um indício de autoria.

Em síntese, notamos que o aluno avança nos aspectos textuais e linguísticos. Em se tratando dos discursivos, retoma o esquema anterior (a organização prototípica da argumentação e a estrutura da carta), entretanto, no final, além do discurso apelativo do senso comum, ele lança mão de uma nova estratégia discursiva: a interlocução explícita com o Governador, criando uma relação de proximidade com seu destinatário e interpelando-o, o que favorece o convencimento, um dos propósitos do gênero carta-argumentativa. No final, faz uma conclusão-síntese, típica de textos dissertativo-argumentativos. Portanto, o estudante consegue atender à proposta de produção (reclamar o problema e apontar soluções), e a autoria também se faz presente na medida em que o autor se revela/representa mais do que na primeira versão, de acordo com os dados apontados.

O texto a seguir trata-se de um dos três escolhidos pelos professores-regentes, para a refacção coletiva da carta enviada ao Governador. Seguem as versões inicial e final produzidas pelo discente:

Carta 4 (primeira versão)

Recife, 02 de agosto de 2013

Excelentíssimo Sr. Governador do Estado,

A seca que atinge o nordeste é a maior dos últimos 50 anos. Deixando a população em uma situação deplorável. Os prejuízos para essa região têm crescido a cada dia.

A seca, além de ser um problema climático, é uma situação que gera dificuldades sociais para as pessoas que habitam aquela região. Com a falta de água, torna-se difícil o desenvolvimento da agricultura e a criação de animais, trazendo grandes prejuízos aos nordestinos.

Desta forma, vemos que a seca tem provocado a falta de recursos econômicos, gerando grande fome e miséria no sertão pernambucano. O desemprego também é uma das consequências da seca. E com a alimentação precária e o consumo de água de péssima qualidade, os habitantes do sertão nordestino acabam vítimas de muitas doenças.

Uma das principais soluções para diminuir o impacto da seca sobre a sofrida população, é a transposição do rio São Francisco, que infelizmente estão *com* obras abandonadas em certos trechos da obra, projetos que não foram revisados e hoje estão trazendo prejuízos e maiores gastos.

Enfim, confio ao Senhor essa responsabilidade para que haja uma solução para o problema. Mais agilidade na obra de transposição, mais investimentos em infra-estrutura na região, distribuição de água através de carros-pipa, construção de cisternas, açudes e barragens e implantação de um sistema de desenvolvimento sustentável na região. Acredito que pode ser uma ótima solução.

Atenciosamente,
Aluno D

Carta 4 (versão final)

Recife, 14 de agosto de 2013

Excelentíssimo Sr. Governador do Estado,

A seca que atinge o Nordeste é a maior dos últimos 50 anos, deixando a população em uma situação deplorável. A falta d'água está prejudicando não só a plantação, *mas* também o gado. Os prejuízos para essa região têm crescido a cada dia.

A seca, além de ser um problema climático, é uma situação que gera dificuldades sociais para as pessoas que habitam aquela região. Com a falta de água, torna-se difícil o desenvolvimento da agricultura e a criação de animais, trazendo grandes prejuízos aos nordestinos.

Desta forma, a seca tem provocado a falta de recursos econômicos, gerando grande fome e miséria no sertão nordestino. O desemprego também é uma das consequências da seca.

Com a alimentação precária e o consumo de péssima qualidade, os habitantes do sertão nordestino acabam vítimas de muitas doenças.

Uma das principais soluções para diminuir o impacto da seca sobre a sofrida população, é a transposição do rio São Francisco, que infelizmente *está* com obras abandonadas em certos trechos por causa de projetos que não foram revisados e hoje estão trazendo prejuízos e maiores gastos.

Enfim, confio ao Senhor essa responsabilidade para que haja uma solução para o problema. Mais agilidade na obra de transposição, mais investimentos em infra-estrutura na região, distribuição de água através de carros-pipas, construções de cisternas, açudes, barragens e implantação de um sistema de desenvolvimento sustentável na região. Acredito que pode ser uma ótima solução.

Atenciosamente,
Aluno D

Ao se analisar as duas cartas, verifica-se que o aluno D utiliza alguns recursos linguísticos, como o adjetivo *deplorável* e o modalizador *infelizmente*, que, respectivamente, revelam a avaliação apreciativa que ele faz do problema da seca e demarcam uma posição favorável à obra de transposição do Rio São Francisco. Na versão final, o autor reelabora a introdução²⁴, acrescentando conectivos que estabelecem uma equivalência entre o estado da vegetação e dos animais e o estado dos sertanejos. Trata-se de um conectivo de inclusão com intensificação:

²⁴ Vale salientar que a reelaboração da introdução pela aluna ocorreu devido à indicação do bilhete-orientador.

Introdução na primeira versão – A seca que atinge o nordeste é a maior dos últimos 50 anos. Deixando a população em uma situação deplorável. Os prejuízos para essa região têm crescido a cada dia.
Introdução na versão final – A seca que atinge o Nordeste é a maior dos últimos 50 anos, deixando a população em uma situação deplorável. A falta d'água está prejudicando não só a plantação, *mas* também o gado. Os prejuízos para essa região têm crescido a cada dia.

O autor também estabelece um jogo discursivo ao contrapor-se a um discurso recorrente de que a seca é apenas um problema climático (*A seca, além de ser um problema climático, é uma situação que gera dificuldades sociais para as pessoas que habitam aquela região.*). Na conclusão, retoma o discurso do senso comum, mas trabalha sobre ele, uma vez que interpela o outro a tomar uma posição. Vale salientar que, na versão final, as frases são melhor elaboradas, as conexões entre as ideias são explicitadas, verificando-se um maior domínio dos recursos coesivos que apontam para um progresso na autonomia escrita. Em suma, a autoria faz-se presente no texto da aluna devido à maneira como ela constrói seu discurso: utilizando estratégias avaliativas acerca do problema apresentado, estabelecendo comparações, interpelando o outro, enfim, utilizando-se de diversos recursos linguísticos e de estratégias discursivas para convencer seu destinatário.

A carta abaixo é a versão reescrita em grupo da carta 4, produto da última atividade da sequência, na qual os alunos selecionaram a carta-argumentativa que melhor representava o posicionamento do coletivo, para ser enviada ao Governador via *e-mail*.

Carta 5

Recife, 05 de setembro de 2013.

Excelentíssimo Sr. Governador do Estado,

A seca que atinge o Nordeste é a maior dos últimos 50 anos, deixando a população em uma situação deplorável, na qual a falta de água está prejudicando não só a plantação, mas também o gado. Consequentemente ocasiona o aumento dos danos.

A seca, além de ser um problema climático, é também um problema social já que gera dificuldades para os moradores da região. Com a falta de água, torna-se difícil o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais, trazendo grandes problemas aos nordestinos.

Desta forma, a seca tem provocado a falta de recursos econômicos, gerando fome, miséria e desemprego como consequências.

Com a alimentação precária e o consumo de água de péssima qualidade, os habitantes do Sertão Nordestino acabam vítimas de muitas doenças, como por exemplo, desidratação, anemia, raquitismo. Principalmente por falta de vitaminas e devido à contaminação por vermes.

Um das principais soluções para diminuir o impacto da seca sobre a sofrida população é a transposição do Rio São Francisco, que infelizmente está com obras abandonadas em certos trechos, por causa de projetos que não foram revisados, e hoje estão trazendo prejuízos e maiores gastos.

Poderiam ser possíveis soluções: agilidade na obra de transposição, mais investimentos em infra-estruturana região, distribuição de água através de caminhões-pipa, construção de cisternas, açudes, barragens e implantação de um sistema de desenvolvimento sustentável.

Confiamos ao Senhor essa responsabilidade para resolução do problema.

Atenciosamente,

Os alunos do 3º ano B, da Escola Dom Vital.

A reescrita da produção final do aluno D pela turma mantém praticamente os mesmos indícios de autoria: estratégias avaliativas acerca do problema apresentado, comparações, interpelação do outro. Reelaboram a introdução, definindo melhor a tese. Observamos ainda que eles estabelecem uma maior articulação entre os períodos e decidem substituir o termo “prejuízos” por “danos”, possivelmente por julgarem se tratar de um vocábulo mais formal. Isso mostra que imagem de si eles querem construir: falantes que conhecem a linguagem culta. No terceiro parágrafo, eles também articulam as informações.

Os alunos acrescentam exemplos para corroborar a argumentação (ver parágrafo 4); utilizando os adjetivos “precária e péssima” para fazer uma avaliação depreciativa dos fenômenos envolvidos. Também optam por apresentar a solução de forma enumerativa (ver parágrafo 5). E, no fim, decidem interpelar o Governador em vez de dar uma conclusão-síntese, com o propósito de marcar enfaticamente a apelação. É possível perceber que a autoria foi sendo construída a partir da reorganização do discurso da carta do aluno D. Apesar de não ter sofrido total mudança, constatamos que a carta apresenta outras estratégias linguísticas e discursivas que não foram utilizadas antes, o que é indício da construção do projeto autoral da turma.

5 Encerrando...

Inspirados nos pilares da escrita processual, do ensino construtivo e da avaliação formativa, concebemos a metodologia da sequência didática como a mais eficaz para trabalhar a produção textual, por propiciar um ensino focado e intensivo dos gêneros. A ela, associamos o projeto temático que contribui para tornar a aprendizagem significativa, pois confere uma finalidade sociocomunicativa à produção. Ambos favoreceram o trabalho voltado para a construção da autoria dos alunos na escrita, sob o viés das práticas de letramento, pois é preciso, como comenta Rezende (2002, p. 2), levar o aluno a “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Além disso, acreditamos, tal qual Pasquier e Dolz (1996), que é pela convivência com textos escritos, e através da leitura e da análise das especificidades desses textos, que o indivíduo pode aprender os modos de formulação inerentes à escrita formal, ou seja, para aprender a ler e escrever, apenas lendo e escrevendo, a partir de um amplo convívio com textos dessa modalidade. Nesse sentido, a reescrita configura-se como uma atividade de fundamental importância para que o aluno construa sua autoria, possibilitando ao estudante um melhor planejamento do seu projeto de dizer.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003, 108 p.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-306.
- BRAIT, B. *Estilo*. In: _____. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.79-102.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, 106 p.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139-161.
- CÂMARA JR., M. Noções de Estilística. *Littera*, nº 2, p.87-92, maio-ago. 1971.
- COELHO, W. E.; MELO, I. F. de; SUASSUNA, L. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 227-244.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____.; _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-69.

_____.; _____.; NOVERRAZ, G. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Vega Editora, 1989, 164 p.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004, 136 p.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 288 p.

_____. Ler e escrever na escola e fora dela. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p. 139-147.

_____. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 165-182.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002, 168 p.

LEAL, T. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças**. 108 f. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da G. C. (org.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 237-260.

MESKO, W. S.; PENTEADO, A. E. de A. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.71-91.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Undecálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid: Infancia y Aprendizaje, n. 2, p. 31-41, 1996.

POSSENTI, S. El sujeto como autor. El analisis del discurso y la escritura escolar. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 6, no 13, p. 76-80, 1995.

_____. Índicios de autoria. **Perspectiva**, v. 20. n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002.

REZENDE, V. L. A. **Letramento: ação pedagógica voltada para a prática social das habilidades de leitura e de escrita**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss14_09.pdf> Acesso em: 16 ago. 2003.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010 , 191 p.

SILVA, L. N.; LEAL, T. F. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, n.16, 2007. **Anais...** Campinas: ALB/UNICAMP. p.1-10. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 128 p.

Recebido em 02/09/2015

Aceito em 03/01/2016