

A aula de português como um espaço de investigação sobre a interação escrita entre professora e alunos

Fernanda Taís Brignol Guimarães
Clara Dornelles

Submetido em 28 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 13 de maio de 2013.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 245-266.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

A AULA DE PORTUGUÊS COMO UM ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A INTERAÇÃO ESCRITA ENTRE PROFESSORA E ALUNOS

Fernanda Taís Brignol Guimarães¹
Clara Dornelles²

RESUMO: *Este trabalho trata da interação escrita estabelecida entre professora e alunos, mediada pelo bilhete orientador do professor em um contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. A partir do estudo dos gêneros discursivos, tendo como gênero centralizador do processo o artigo de opinião, lançou-se um olhar investigativo sobre o processo de escrita e reescrita dos textos dos alunos e as possíveis mudanças provocadas na reconstrução do texto, partindo da avaliação feita através do bilhete orientador do professor. Para tanto, buscamos nos apoiar em estudos realizados sob a ótica da Linguística Aplicada (LA), lançando mão, mais precisamente, da pesquisa qualitativa interpretativista e de uma metodologia embasada na pesquisa-ação.*

PALAVRAS-CHAVE: *interação escrita; ensino-aprendizagem; projetos de letramento; prática pedagógica.*

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, podemos perceber significativas mudanças no que diz respeito à concepção de ensino de Língua Portuguesa nas escolas. As tradicionais aulas de gramática, baseadas na análise de frases descontextualizadas, dão, ou pelo menos deveriam dar, espaço ao estudo dos elementos linguísticos presentes no texto (NEVES, 2008). A necessidade de que tais mudanças ocorram de fato no ensino de língua materna faz com que novas práticas pedagógicas sejam adotadas pelos professores e pelas instituições escolares.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998) e as Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) tratam dessa mudança no ensino de língua materna, enfatizando a urgência de se rever os currículos adotados pelas escolas. A partir dos textos reportados nestes documentos, percebemos que antigas práticas escolares devem ser repensadas, no intuito de proporcionarmos aos alunos um ensino realmente significativo, visando colaborar efetivamente para o desempenho social dos estudantes.

Pensando nas práticas sociais, podemos apontar como alternativa metodológica para redimensionar o ensino em sala de aula o trabalho realizado através dos projetos de letramento (OLIVEIRA, 2010), em que existe uma ressignificação dos modos de ler e escrever na escola. Com a implantação dos projetos de letramento, além da tarefa de ler para

1 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pós-Graduada na Especialização em Leitura e Escrita na Universidade Federal do Pampa. E-mail: fernandabage@hotmail.com

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: claradornelles@gmail.com

aprender a ler e escrever para aprender a escrever, o aluno irá ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000).

As práticas pedagógicas baseadas em projetos permitem instigar o aluno em sala de aula, para que este consiga participar efetivamente da sociedade em que se encontra, além de possibilitar-lhe posicionar-se de forma crítica e autônoma diante das leituras feitas em aula e fora dela. Para compreender o texto, o aluno deve ir além da decodificação dos elementos linguísticos que o compõem. É papel da escola proporcionar condições para que isso de fato ocorra. Mais precisamente, o professor deve exercer um papel de mediador do trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, formando, assim, um aluno crítico diante das informações advindas de sua vida cotidiana.

A experiência obtida na realização do estágio curricular em Língua Portuguesa II, momento em que foi desenvolvido um trabalho baseado na leitura e escrita³, motivou-nos a implementar um projeto de ensino que, articulado ao estágio curricular em Língua Portuguesa III⁴, contemplou, junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, o estudo de diferentes gêneros discursivos, tendo como temática o Patrimônio Histórico e Cultural de Bagé, município do interior do Rio Grande do Sul. Como forma de dar sentido para a escrita dos alunos, bem como possibilitar a circulação social dos textos por eles produzidos, o referido projeto previu a confecção de um jornal da turma, em que foram publicadas suas produções (entre elas charges, entrevistas e artigos de opinião).

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou, a partir do referido projeto de ensino e apoiando-se em propostas de escrita e reescrita do texto do aluno (BAZARIM, 2006; BUIN, 2006), responder à seguinte questão norteadora: como uma abordagem de avaliação da escrita permeada pelo bilhete orientador interfere na construção da escrita do aluno? Para tanto, temos como objetivo descrever e analisar o processo de escrita e reescrita de artigos de opinião de autoria dos alunos, refletindo sobre as mudanças provocadas a partir dos bilhetes orientadores e sobre suas possíveis contribuições na construção de uma escrita significativa para a vida social dos estudantes.

Na seção que segue, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a discussão sobre o processo de interação escrita entre professor-aluno mediada pelos bilhetes orientadores do professor, bem como a perspectiva a partir da qual abordamos os gêneros do discurso como objetos de ensino na aula de língua portuguesa. A seguir, descrevemos a metodologia adotada para implantar um projeto de letramento na escola e analisar seus resultados, e, após, a análise e discussão dos dados gerados. Por fim, trazemos as considerações finais, que procuram fazer um fechamento geral do debate promovido.

3 O Estágio Curricular em Língua Portuguesa II foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2010, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município Bagé, sob orientação da Profa. Dra. Clara Dornelles. A partir do gênero autobiográfico e da temática identidade, os alunos foram levados a refletir sobre os elementos linguísticos presentes no texto. Dessa forma, foram trabalhados os conteúdos gramaticais exigidos pela escola em concomitância com o estudo e apropriação do gênero proposto. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) organizada em três etapas: reconhecimento do gênero autobiografia, leitura e análise desse gênero e finalmente elaboração das autobiografias dos alunos. A etapa final deste trabalho previu, também, a construção de um blog onde foram postadas as autobiografias produzidas, visando um leitor real bem como a circulação dos textos na sociedade.

4 O Estágio Curricular em Língua Portuguesa III foi desenvolvido em dupla, sendo que o projeto de letramento sobre o patrimônio histórico e cultural de Bagé foi produzido em co-autoria com Juliana Dias e orientado pela Profa. Dra. Fabiana Giovani.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *O ensino da (re)escrita na escola*

Apoiamo-nos aqui nos trabalhos de Buin (2006) e Bazarim (2006), em estudos realizados sobre a interação escrita entre professor-aluno e sobre os processos de reescrita. No primeiro caso, temos a investigação sobre o impacto dos bilhetes orientadores do professor no processo de reescrita do texto dos alunos. Em Buin (2006), observamos como o bilhete do professor age na construção de sentido do texto do aluno, sendo que encontramos explicitamente no processo de interação escrita o objetivo instrucional, visando o melhoramento do texto. A autora discute, a partir de dados coletados em um curso de formação continuada de professores, a grande dificuldade enfrentada pelos docentes na hora de avaliar a produção textual. Esta dificuldade centra-se muitas vezes em identificar a causa de problemas de coerência do texto do aluno. Esse fato implica outra dificuldade, que é a de orientar o aluno na reescrita de seu texto (BUIN, 2006).

Na hora de avaliar os textos do aluno a fim de orientá-lo, é importante não generalizar os problemas de escrita, ou seja, o professor deverá olhar caso a caso e, só então, orientar de forma adequada a reescrita de cada texto individualmente. Buin (2006) apresenta os resultados de um estudo realizado com a parceria de uma professora de História que, através do uso de bilhetes orientadores, interage com seus alunos orientando-os na reconstrução de seus textos. Após a reescrita orientada pelos bilhetes da professora, há um segundo processo de reescrita, sendo que os bilhetes desta vez são de autoria de um professor analista que acompanhava o processo.

Os resultados obtidos com a escrita dos primeiros bilhetes não são tão satisfatórios, pois estes apresentam caráter genérico, contendo comentários aplicados indiferentemente a textos com características diferenciadas. Na segunda reescrita, o foco dos bilhetes está na construção de sentido do texto dos alunos. Através da análise individual de cada texto, o professor analista orienta sua reescrita, de forma a auxiliar o aluno no processo de construção de sentido dos textos. Por meio da interação escrita estabelecida com o aluno através dos bilhetes orientadores, o discurso do estudante vai se construindo e se reorganizando de forma interativa e responsiva aos comentários contidos nos bilhetes orientadores.

Para Bazarim (2006), a interação escrita estabelece-se por meio de cartas trocadas entre professora e alunos em contexto escolar. Neste caso, percebemos uma maior proximidade entre os interlocutores, sem nenhum caráter explicitamente instrucional, porém encontramos implícita, por meio de um discurso advindo do papel assumido pela pesquisadora de “interlocutora interessada”, a apropriação do gênero carta pelos discentes. No estudo realizado por Bazarim (2006), podemos observar que a escrita do aluno vai sendo moldada indiretamente até chegar à apropriação do gênero pelos discentes. Lançando mão do discurso da professora interessada em saber mais sobre o aluno, em conhecê-lo e criar laços de amizade, estabelece-se a interação escrita através das cartas, que começam mais como bilhetinhos e aos poucos vão, por iniciativa da professora, aproximando-se das características do gênero carta (BAZARIM, 2006).

Segundo Bazarim (2006), a interação entre professor e alunos em sala de aula distingue-se da interação estabelecida em uma conversa entre amigos, por exemplo, já que a conversa cotidiana se dá de forma espontânea e sem duração pré-estabelecida, enquanto a interação que ocorre em sala de aula compreende-se em um espaço temporal pré-definido, bem como visa à aprendizagem de determinados conteúdos escolares. Para a autora, a interação professor-aluno é, costumeiramente, assimétrica, assim como seus papéis institucionais. Seus saberes são diferentes, sendo papel do primeiro agir como mediador entre

instituição/saberes escolares e aluno. A interação verbal que se estabelece entre ambos é marcada pela institucionalização, sendo, no entanto, possível, como mostra o estudo de Bazarim (2006), que haja uma hierarquia menos marcada quando a orientação para a escrita se dá de forma menos instrucional. A interação mediada pela escrita também se mostra de forma instrucional, seja através dos bilhetes orientadores da reescrita (BUIN, 2006) ou de anotações feitas pelo professor nos cadernos e trabalhos dos alunos. Neste caso, o que se percebe é que quanto maior for o caráter instrucional, menor será a simetria no processo de interação professor-aluno (BAZARIM, 2006).

Como vimos, há diferentes alternativas metodológicas para o ensino da (re)escrita na escola e, conseqüentemente, diferentes impactos sobre a forma como se constitui a interação professor-aluno nesse processo. Nesta pesquisa, optamos por fazer uso dos bilhetes orientadores. A interação escrita estabelecida em sala de aula através desse instrumento permite que se faça uma avaliação individual da escrita de cada aluno, proporcionando um retorno para cada texto em particular. Dessa forma, o aluno é instigado a posicionar-se criticamente diante dos fatos sociais, através de comentários e questionamentos do professor com relação a sua escrita. O objetivo do processo de interação escrita entre professor-aluno através dos bilhetes orientadores é o de auxiliar o discente em atividades discursivas que envolvam uma escrita significativa.

2.2 O trabalho com gêneros do discurso e a centralidade do texto nas aulas de português

Para garantir aos alunos um trabalho significativo com a escrita em sala de aula, faz-se necessário proporcionar-lhes o contato com os gêneros discursivos, já que estes organizam o uso da linguagem nas diversas esferas sociais. A partir do que nos dizem os referenciais curriculares do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), as aulas de língua portuguesa devem ser organizadas de forma a privilegiar o estudo do texto como ponto central das atividades propostas, com o objetivo de fazer com que o aluno entenda a função dos elementos linguísticos dentro do contexto em que estão inseridos – elementos estes formadores do sentido global do texto. O estudo da gramática deverá acontecer de forma articulada ao texto, pois só assim fará sentido para o aluno e, dessa forma, os conhecimentos gramaticais dos discentes estarão em constante aperfeiçoamento a cada revisão e reescrita. Segundo as Lições do Rio Grande, o texto se configura como “ponto de partida e de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Uma das tendências atuais do ensino constitui-se em não distinguir de forma rígida texto e discurso, pois ambos se apresentam como aspectos complementares da atividade enunciativa. O discurso apresenta-se no plano do dizer (enunciação), enquanto o texto, no plano da esquematização (configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso constituem-se em tipos relativamente estáveis de enunciados. A partir da ótica estabelecida pelo autor, existe uma distinção no que diz respeito aos gêneros, estabelecendo-se assim um conceito de gêneros primários e secundários. Enquanto os gêneros primários constituem-se em situações de comunicação cotidiana (por ex. bilhete, situações de interação face a face), os gêneros secundários estão ligados a situações mais complexas de interação social, sendo que os gêneros secundários se

formam a partir dos primários, absorvendo-os e transformando-os, e frequentemente apresentam-se de forma escrita (por ex. artigo de opinião).

Na concepção apresentada por Bakhtin, a comunicação discursiva constitui-se de um processo complexo e amplamente ativo em que enunciador e interlocutor desempenham papéis significativos. Contrapondo algumas concepções anteriormente abordadas, inclusive nos cursos de Linguística, de que o interlocutor desempenha passivamente seu papel na interação verbal, Bakhtin apresenta o papel de um interlocutor constantemente responsivo, questionando, completando, argumentando durante todo o processo discursivo estabelecido com o enunciador. Pela ótica do autor, percebemos o leitor como parte integrante do processo de produção textual, em atitude responsiva ativa: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa... toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Bakhtin traz, ainda, o conceito de gênero do discurso não como uma forma da língua, mas como uma forma típica do enunciado e que, por esta razão, inclui certa expressão típica a ele inerente. Nas palavras do autor: “Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Para Rodrigues (2002), a prática da produção escrita na escola⁵ tem se tornado um meio de avaliação e de correção de aspectos gramaticais. A redação escolar, por exemplo, constitui-se em um modelo de gênero que não encontra referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula, servindo, na maioria das vezes, apenas como uma forma de avaliar se o aluno sabe escrever sem erros ortográficos. Dessa forma, tem-se a constatação de que o ensino tradicional da produção escrita vem desconsiderando os aspectos sócio-discursivos da língua. As novas propostas metodológicas, que consideram as funções sociais da escrita, bem como as condições de produção das diferentes interações verbais, redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar. Nas palavras da autora: “o texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino; a escola se abre para textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais” (RODRIGUES, 2002, p. 208).

Pensando no papel fundamental da escola, que é a preparação dos alunos para uma efetiva participação social, deve-se priorizar, sem excluir os demais gêneros, o contato com gêneros discursivos que permitam ao aluno uma plena participação na vida em sociedade. Portanto, faz-se necessário que os alunos tenham contato, principalmente⁶, com os gêneros da esfera pública, incluindo-se aí os gêneros da esfera jornalística que, além de constituírem-se de uma notável força político-ideológica na conjuntura social atual, também se apresentam como uma instituição em que estão representadas, com maior ênfase, as posições político-ideológicas dos grupos sociais dominantes. Rodrigues (2002, p. 214) diz que:

[...] a entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos.

5 Ou em concursos mais tradicionais.

6 Não pretendemos aqui excluir os demais gêneros, entendendo-se a extrema importância de proporcionar aos alunos o contato com os mais diversos gêneros da esfera social.

Segundo Rodrigues (2002), um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão. O ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, dada a sua relevância sócio-discursiva, configura-se como um importante instrumento para que isso de fato ocorra, além de contribuir para o resgate da função social da escrita. Através do processo de escrita do artigo de opinião, são criadas condições de produção para que o aluno se posicione discursivamente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem da escrita que antes se apoiava em gêneros escolarizados, ou seja, gêneros sem relevância para a vida social do aluno dentro e fora da escola assume outra dimensão, envolvendo conteúdos de convívio social e ética. Nas palavras da autora citada (2002, p. 219):

O artigo de opinião é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, quer no jornal da escola, do bairro, do sindicato, de circulação mais ampla, é tornar-se interlocutor, não espectador, dos acontecimentos sociais. O domínio da produção desse gênero pode se constituir como um dos instrumentos para o “exercício efetivo da cidadania” e para a “participação plena no mundo letrado” (PCNs, 1998), para a participação na esfera jornalística, principalmente para as classes populares, que passam à margem dos discursos nessa instituição.

3. A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA

3.1 Articulando com o ensino

O letramento envolve a participação do indivíduo na sociedade ao fazer uso de práticas sociais que integrem leitura e escrita (ROJO, 2009). Concordamos com Kleiman (2007), para quem a escola, embora não seja a única, é, sem dúvida, a mais importante agência de letramento. Entendemos também que o professor precisa desempenhar o papel de agente do letramento (KLEIMAN, 2006), tomando para si a função de mediador do trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula com um objetivo social, de forma a tornar essas atividades significativas para o aluno.

Como alternativas metodológicas baseadas em práticas pedagógicas inovadoras, que visem uma ressignificação do ensino-aprendizagem de língua materna, adotamos aqui a concepção de uma pedagogia de projetos, mais precisamente de práticas pedagógicas apoiadas nos projetos de letramento (OLIVEIRA, 2010). Diferentemente daquelas práticas baseadas em métodos advindos de uma cultura escolar⁷ em que há um modo de ensinar e aprender baseado na reprodução e em que o professor é visto apenas como transmissor passivo do conhecimento para o aluno, a metodologia apoiada nos projetos de letramento possibilita o uso social e efetivo da leitura e da escrita, com vistas a demandas e necessidades comunicativas tanto no âmbito da escola como fora dela. Além disso, segundo Oliveira (2010, p. 130), os projetos de letramento proporcionam

7 Apoiamo-nos aqui no conceito de cultura escolar definido por TURA (1999). Segundo a autora, a cultura escolar configura-se em uma cultura burocrática e conservadora, já que segue uma sequência histórica de ritos, disciplina, distribuição de carga horária na grade curricular e procedimentos didáticos que instituem uma especificidade de práticas e hábitos. Para a autora, essa cultura pode ser evidenciada na organização do espaço físico, no tipo de móveis, nas diferentes disposições do ambiente e na forma de sua edificação, assim como nos padrões de relacionamento social, expectativas de comportamento e normas de organização.

[...] uma organização de aprendizagem em que professores e alunos, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem.

Com a prática de projetos, além das questões referentes às mudanças no currículo, no que diz respeito à definição e abordagem dos conteúdos na escola, também existe a preocupação com a organização do tempo e espaço escolares. Mudar comportamentos em contextos de ensino torna-se uma tarefa bastante difícil não só para os professores envolvidos no processo de inovação no espaço escolar, mas também para os formadores, integrados a programas de formação (OLIVEIRA, 2010). Segundo Tinoco (2009), o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa envolvendo as práticas sociais mediadas pela escrita redimensiona tradicionais práticas escolares e acadêmicas que fazem parte da ação e formação do professor. Mas o processo de inserção destas práticas sociais de escrita no currículo escolar não ocorre sem dificuldades. Existem diversas forças agindo sobre o trabalho docente: escola, Secretaria de Educação, MEC, universidades, famílias dos estudantes. Ora essas forças sinalizam a necessidade de mudança, ora exigem a segurança da tradição (TINOCO, 2009).

Uma forma de abordar o ensino da escrita nos projetos de letramento escolares é através do trabalho com sequências didáticas⁸, que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), nada mais é do que “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo oral ou escrito”. Segundo esses autores, o trabalho escolar desenvolvido através de uma sequência didática levará o aluno a apropriar-se de forma mais autônoma de um gênero, ao passo que seu desenvolvimento se dá através de vários módulos contendo diferentes atividades em torno desse gênero, pensadas de acordo com a realidade e nível de ensino do aluno.

O trabalho com sequência didática envolve a constante revisão e reescrita dos textos produzidos, a fim de torná-los mais adequados ao processo de interlocução, levando em consideração o nível de ensino de cada ano/série escolar. Dessa forma, o aluno irá aprender que escrever é também reescrever. Conforme os autores anteriormente apresentados, “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Foi considerando as perspectivas aqui delineadas que, junto a uma turma de 26 alunos, com idades entre 12 e 19 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Bagé, desenvolvemos, durante nosso Estágio Curricular em Língua Portuguesa, um projeto de letramento sobre o patrimônio histórico e cultural da cidade, oportunamente no ano em que esta comemorava seus 200 anos. A geração dos dados da pesquisa ocorreu durante a implementação do projeto, desenvolvido em 22h/a, no período de maio e junho de 2011.

O referido projeto envolveu o estudo de diferentes gêneros discursivos: entrevista, poema, lenda, charge, artigo de opinião entre outros, e previu como objetivo final a elaboração de um jornal da turma, em que foram publicados os textos dos alunos, visando a circulação social de suas produções. A interação escrita entre professora e alunos, mediada pelos bilhetes orientadores, focalizou o processo de escrita e reescrita do artigo de opinião,

8 Gonçalves (2011) compartilha do nosso posicionamento, pois defende que os projetos de letramento podem ser desenvolvidos através de sequências didáticas, demonstrando que estes modelos didáticos possibilitam ao aluno uma maior apropriação dos gêneros estudados, bem como dos conteúdos escolares, enquanto este participa ativamente do desenvolvimento do projeto.

gênero centralizador do projeto⁹. Para o reconhecimento e apropriação do gênero artigo de opinião, desenvolveu-se um trabalho sistemático, baseado nos cadernos das Olimpíadas de Língua Portuguesa¹⁰.

3.2 Articulando com a pesquisa

Este estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) de cunho qualitativo e interpretativista e se caracteriza como uma pesquisa-ação, que se constitui essencialmente da “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la.” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Por meio da pesquisa-ação, em que o pesquisador participa diretamente do processo de investigação, construindo, com os envolvidos na pesquisa, seu objeto de estudo, realizou-se a análise e reflexão sobre o processo de interação escrita entre professor/aluno durante a (re)escrita de artigos de opinião que fizeram parte do projeto de letramento descrito na subseção anterior.

Através do estudo de diferentes gêneros discursivos, tendo como gênero central o artigo de opinião, criou-se um processo de interação escrita constituída pela avaliação através do bilhete orientador do professor agindo sobre o processo de escrita e reescrita do texto dos alunos. Com isso, investigou-se o impacto do bilhete orientador do professor no processo de reconfiguração do texto do aluno. Dessa forma, por meio de uma atuação ativa, participativa e colaborativa, assumimos aqui o papel de professora-pesquisadora, objetivando, através de um processo de vai e vem, equacionar, acompanhar e avaliar os problemas encontrados, bem como as ações desencadeadas em função desses problemas (THIOLLENT, 2009).

O processo de escrita e reescrita dos artigos de opinião, foco da análise, não ocorreu da mesma forma para todos os discentes, demonstrando que a turma não é homogênea, pois cada aluno tem seu próprio tempo e reage de forma distinta e individual às atividades propostas em sala de aula. Dos 26 alunos que compunham a turma, 8 realizaram três versões do artigo, 11 conseguiram fazer duas versões, 3 realizaram apenas a primeira versão do texto e 4 alunos não participaram do processo devido à infrequência às aulas.

Além das necessidades individuais e do tempo de escrita de cada um, deparamo-nos também com a resistência dos alunos com relação à escrita, como demonstra o excerto do diário de campo produzido durante o estágio:

[...] solicitamos a escrita da primeira versão do artigo de opinião. Os alunos demonstraram certa resistência na hora da escrita. Alguns escreveram apenas um parágrafo, o que me deixou um pouco preocupada (Diário de aula, 06/06/2011).

9 O artigo de opinião, por ser o gênero mais complexo, foi sendo construído aos poucos com a mediação dos outros gêneros estudados. O posicionamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos foram constituindo-se através do estudo de vários gêneros, para só então partirmos para a escrita dos artigos de opinião. Portanto, o artigo de opinião se apresenta como o gênero central do projeto, pois envolveu todo o conhecimento mobilizado durante as 22h/a em que se realizou o estágio.

10 Consiste em um projeto de formação continuada oferecido pelo governo federal aos professores de Língua Portuguesa.

As aulas de Língua Portuguesa, como já discutimos anteriormente, tendem a focalizar o estudo descontextualizado da gramática, envolvendo a análise de frases retiradas de seu contexto linguístico. A escrita é raramente solicitada ao aluno e, quando acontecem atividades que envolvem escrita, em geral essas atividades não preveem a reescrita dos textos solicitados. Devido a essa cultura de escrita preponderante na escola, nossa proposta de trabalho causou alguns impactos: resistência na hora de escrever, estranhamento na hora de reescrever e, principalmente, estranhamento e curiosidade quanto aos bilhetes orientadores da reescrita. Durante a atividade de reescrita, ao receberem seus textos com os bilhetes orientadores, os alunos apresentaram-se surpresos. Comparavam os bilhetes entre si, demonstrando curiosidade quanto ao seu conteúdo, já que estes continham caráter individual, uma vez que, para cada aluno, havia comentários distintos, de acordo com suas necessidades individuais de reescrita do texto (BUIN, 2006).

Nossa primeira intenção foi a de escrever dois bilhetes para cada aluno, a partir dos quais eles fariam três versões dos artigos de opinião (primeira versão e duas reescritas, orientadas pelos bilhetes). No entanto, devido às dificuldades enfrentadas, como a infrequência de alguns alunos e a resistência com relação à escrita, já mencionadas, não foi possível realizar as três versões do artigo com todos os alunos.

Salientamos que nosso objetivo com a escrita, tanto do primeiro quanto do segundo bilhetes, foi o de focalizar apenas os aspectos sócio-discursivos, centralizando esforços na construção de sentido dos textos dos alunos, a fim de não restringir o olhar aos aspectos gramaticais superficiais da escrita (RODRIGUES, 2002). Isto explica o fato de não haver nenhum tipo de avaliação de aspectos relacionados à ortografia, acentuação e pontuação, embora tenhamos notado, em momento posterior à reescrita, que orientações para a pontuação teriam sido importantes também na construção do sentido.¹¹

Para análise dos dados e reflexão sobre o processo, foram mantidos registros escritos em diários de aula, considerando as orientações de Zabalza (2004), catalogação das produções textuais dos alunos, bem como dos bilhetes orientadores da reescrita, notas de campo, questionários, entre outros materiais. Os dados foram gerados e analisados com o consentimento dos participantes e com o compromisso de preservar suas identidades¹². Por isso, usamos pseudônimos para referir-nos a todos os participantes no corpo deste artigo.

A partir da análise dos artigos de opinião dos alunos, a qual objetivava investigar os impactos dos bilhetes orientadores na reescrita de seus textos, foi possível observar três reações diferentes nas produções textuais dos estudantes. Este fato permitiu-nos categorizar as respostas às orientações para reescrita em três tipos: (a) *Desconsideração das orientações*: quando não há evidências de que as sugestões do bilhete orientador interferiram na reescrita dos textos; (b) *Mudança de posicionamento*: quando o posicionamento dos alunos mudou em relação à questão polêmica; (c) *Manutenção de posicionamento*: quando o posicionamento dos alunos foi mantido em relação à questão polêmica e seguidas a grande maioria das orientações dadas. Na seção seguinte, analisaremos um exemplo para cada uma das três características encontradas nas reescritas dos artigos de opinião da turma.

11 Os aspectos mencionados foram abordados em momento posterior, juntamente com os alunos, como forma de revisão final dos textos, já que estes poderiam ser publicados no jornal da turma. Após a revisão final, devido ao espaço do jornal, tivemos que selecionar apenas um artigo para publicação.

12 Na escola, solicitamos aos participantes (professora e alunos ou seus responsáveis) a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação em nossa pesquisa. Também foram assinados, na escola e na universidade, documentos informando sobre os procedimentos a serem abordados com objetivo de ensino e pesquisa, assegurando o uso dos dados para fins acadêmicos e garantindo que os participantes seriam identificados com o uso de pseudônimos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

No presente artigo, analisaremos as versões reescritas dos artigos de opinião de três alunos, como forma de exemplificar as três características da produção apresentadas anteriormente. Para melhor entendimento do processo de análise dos artigos de opinião, estes estarão dispostos da seguinte forma: será apresentada a primeira versão seguida do primeiro bilhete; segunda versão (primeira reescrita) seguida do segundo bilhete e, por fim, a terceira versão (segunda reescrita ou versão final), para os alunos que realizaram as três versões do artigo de opinião. No caso dos que escreveram duas versões, será apresentada a primeira versão seguida do bilhete orientador e, logo em seguida, a segunda versão ou versão final. As produções foram digitadas como forma de facilitar a leitura, porém tentou-se manter todas as características das escritas originais.

- a) *Desconsideração das orientações*: quando não há evidências de que as sugestões do bilhete orientador interferiram na reescrita dos artigos de opinião. Para ilustrar este tipo de resposta, escolhemos as produções da aluna Michele. A segunda versão¹³ do texto de Michele, escrita após o recebimento do bilhete da professora, não apresenta indícios de impacto do bilhete orientador.

O primeiro exemplo que trazemos apresenta a 1ª versão do artigo de opinião de Michele. Ao final do texto, a aluna escreve “continuar”, o que sugere que ela ainda não havia dado o texto por concluído no momento em que fizera essa produção:

EXEMPLO 1: ARTIGO DE OPINIÃO – 1ª VERSÃO (ALUNA MICHELE)

Sem derrubadas e Sim tombamento

Os pontos tombado são os pontos que mais marcam a cidade que fala as histórias que já se passaram e temos que tentar não se jogar ao vento.

Do meu ponto de vista os prédios que já estão tombado são os mais bonitos e sem falar nas histórias que estão atrás deles.

Sem duvida muitas pessoas que vem de fora gostão de saber os pontos turísticos e sim as histórias temos que sempre preservar essas histórias de nossa cidade.

(continuar)

No bilhete orientador escrito pela professora em resposta à 1ª versão do artigo de opinião da aluna Michele, foram dadas orientações para que fossem considerados, na reescrita, aspectos sócio-discursivos: iniciar o texto com contextualização da temática e da questão polêmica; incluir novos argumentos; concluir o texto reforçando a posição assumida. A seguir, apresentamos o bilhete na íntegra:

13 Michele faz parte dos alunos que faltaram à aula no dia em que houve uma reescrita, por isso escreveu duas versões do artigo de opinião e recebeu apenas um bilhete.

EXEMPLO 2: BILHETE ORIENTADOR 1 (ALUNA MICHELE)

Michele

Muito bem, seu texto está muito bom, inclusive o título, achei muito interessante. Agora vamos pensar em algumas questões que ficaram um pouco confusas, está bem?

Em primeiro lugar você começa a escrever sem apresentar o assunto ao leitor. Imagine se você pegasse um jornal para ler, e lá estivesse um texto tratando de um assunto do qual você não tem conhecimento, se não tiver uma breve explicação do que se trata fica difícil entender, não é? Acho que você poderia iniciar seu texto falando brevemente sobre o patrimônio histórico, sobre a questão da preservação, que existem diferentes opiniões a respeito, sendo que algumas pessoas são a favor e outras contra a questão da preservação.

Após discutir brevemente a questão, então, você já pode posicionar-se e apresentar seus argumentos. Já vi alguns em seu texto, como exemplo, o fato de o patrimônio contar a história de nossa cidade, está muito bom, de fato esse é um argumento importante. Agora tente pensar em mais alguns argumentos e organize suas ideias de modo a apresentar o assunto ao leitor, posicionar-se e apresentar argumentos que reforcem seu posicionamento e não esqueça de concluir seu texto reforçando sua posição. Bom trabalho!

O próximo exemplo traz a 2ª versão do artigo de opinião desenvolvido pela Aluna Michele. Como é possível observar, os três primeiros parágrafos são idênticos aos da 1ª versão. A única alteração feita pela aluna foi o acréscimo do quarto parágrafo:

EXEMPLO 3: ARTIGO DE OPINIÃO – 2ª VERSÃO (ALUNA MICHELE)

Sem derrubadas e sim o tombamento

Os pontos tombado são os pontos que mais marcam a cidade que fala as histórias que já se passaram e temos que tentar não se jogar ao vento.

Do meu ponto de vista os prédios que já estão tombados são os mais bonitos e sem falar nas histórias que estão atrás deles.

Sem duvida muitas pessoas que vem de fora gostão de saber os pontos turísticos e sim as histórias temos que sempre preservar essas histórias de nossa cidade.

E também temos que conservar as praças que a maioria as pessoas se juntam para conversar e nem se fala que não se deicha de falar que também é um ponto turístico e temos que conservar limpas e sem vandalismos.

A partir da análise das duas versões do artigo de opinião de Michele, podemos perceber que ela reescreve seu texto sem responder às orientações sugeridas no bilhete, pois a aluna não faz nenhuma modificação, na segunda versão, na parte do texto que havia escrito anteriormente. Nesse sentido, desconsidera as orientações para iniciar o texto com contextualização da temática e da questão polêmica, e para concluí-lo reforçando a posição assumida. Como dissemos, a única mudança na segunda versão de sua produção é o acréscimo de um parágrafo no final do texto. A palavra “continuar”, entre parênteses na primeira versão, sugere-nos que Michele não havia dado o texto por acabado e parece-nos que, na reescrita, ela apenas passa a limpo o que já tinha escrito e acrescenta o parágrafo que faltava. Porém, podemos também considerar que o parágrafo adicionado é uma resposta à solicitação, no bilhete, de que fossem incluídos novos argumentos.

Dessa forma, percebemos que Michele não se engaja na interação com a professora para a reescrita, já que a segunda versão do seu artigo de opinião não apresenta, de forma

explícita, indícios de mudanças significativas em relação à primeira versão. As orientações do bilhete apontavam para a necessidade de uma maior consideração da interlocução autor-leitor (“você começa a escrever sem apresentar o assunto ao leitor”). Para mostrar a importância de considerar o leitor, a professora cria uma situação fictícia, solicitando que a aluna imagine como seria ler um texto no jornal sobre um tema do qual ela não tivesse conhecimento. A professora desloca a aluna para a posição de leitora, mobilizando a estudante para a função social da escrita (RODRIGUES, 2002) e, ao mesmo tempo, amenizando o possível desconforto causado pela sua avaliação inicial (de que a aluna desconsidera o leitor). Essa tentativa de amenizar o desconforto é sinalizada pelo uso da expressão “né?”. Percebemos, assim, que a professora mobiliza estratégias de mediação que mitigam a hierarquia entre aluno e professor (BAZARIM, 2006) e não se restringem aos aspectos gramaticais, pois têm como foco principal a construção de sentido.

b) *Mudança de posicionamento*: quando o posicionamento dos alunos mudou em relação à questão polêmica. Para exemplificar este tipo de ocorrência, trazemos as respostas do aluno Maurício a partir da interação com a professora via bilhete orientador da reescrita. Na primeira versão do texto, Maurício defendia a destruição dos prédios antigos; nas reescritas, passa a defender a preservação do patrimônio histórico. O aluno realizou três versões do Artigo de Opinião, tendo recebido dois bilhetes.

Na primeira versão de seu artigo, Maurício apresenta suas ideias sem antes introduzir o assunto do qual irá tratar e sem dar um título para o texto. Seu artigo tem apenas três linhas, em que o aluno emite uma opinião que parece infundada, relacionando a demolição de prédios à hospedagem de pessoas e disponibilidade de leitos em hospitais, talvez defendendo que é necessário ter mais espaço para as novas obras. Apesar de não ter uma questão polêmica clara, é evidente que ele defende a demolição de prédios:

EXEMPLO 4: ARTIGO DE OPINIÃO – 1ª VERSÃO (ALUNO MAURÍCIO)

Eu acho que tem que demulir sim porque aonde as pessoas vão se ospedar em Bagé. e outra tem muita gente que esta dormindo nos corredores dos hospitais porque não tem hospitais para distribuir para os outros hospitais.

No primeiro bilhete orientador, a professora sugere ao aluno que pense em um título para o texto e que apresente o assunto antes de se posicionar, de forma que seu artigo fique compreensível aos seus leitores, o que aponta para a preocupação da docente com a orientação para a compreensão da função social da escrita. Percebemos, também, no quarto parágrafo do bilhete orientador 1, que a professora faz vários questionamentos para instigar o aluno a complementar seu texto de maneira reflexiva e crítica:

EXEMPLO 5: BILHETE ORIENTADOR 1 (ALUNO MAURÍCIO)

Maurício,

Vamos pensar juntos em algumas questões de seu texto, está bem?

Primeiramente, você deve dar um título para seu texto, pense em algo que chame atenção dos leitores, o título deve funcionar como um convite à leitura do texto, já indicando o assunto que será tratado.

Outra questão importante, você deve pensar que nem todas as pessoas que irão ler seu texto terão conhecimento sobre o assunto do qual você irá tratar, não é? Portanto você deverá iniciar seu texto apresentando o assunto ao leitor. Fale um pouco sobre o patrimônio histórico, sobre o que é, o que representa para os moradores de uma cidade, você pode falar também sobre a questão da preservação, que existem diferentes opiniões a respeito.

Após esta pequena introdução, então, você já pode se posicionar e apresentar seus argumentos. Percebi que você apresenta alguns argumentos, porém um pouco confusos, por exemplo, quando você diz que o patrimônio histórico deve se destruído porque as pessoas não têm onde se hospedar em Bagé, ou porque faltam hospitais, o que você quer dizer? Você acredita mesmo que se o patrimônio fosse destruído, isso resolveria todos esses problemas? Para a construção de hospitais, hotéis e outros novos prédios se faz necessário destruir o patrimônio histórico? O que você pensa sobre isso?

Pense nestas questões e tente reescrever seu texto, não se esqueça de concluí-lo reforçando sua posição. Bom trabalho!

Na segunda versão do texto, o aluno dá um título, como lhe foi sugerido, e faz uma pequena introdução sobre o assunto. Além disso, ao ser questionado pela professora no bilhete, o aluno responde para além do que é sugerido no bilhete, mudando sua opinião com relação à preservação do patrimônio histórico. Na primeira versão do texto, Maurício era a favor da destruição dos prédios antigos, mas, nas reescritas, ele passa a defender a preservação do patrimônio histórico. Além de notarmos um posicionamento explícito e diferente da primeira versão do artigo, percebemos que o texto do aluno está mais desenvolvido e que ele tenta se apropriar do conceito de patrimônio histórico, em uma relação de “especularidade” na escrita, pois a professora não solicitou que o conceito fosse utilizado e a apropriação ocorreu “de forma espontânea” (BAZARIM, 2006, p. 238). Vejamos a versão completa da segunda versão do texto de Maurício:

EXEMPLO 6: ARTIGO DE OPINIÃO – 2ª VERSÃO (ALUNO MAURÍCIO)

Patrimoni histórico

O patrimonio histórico deve ser preservado sim porque é um patrimonio da nossa cidade tem muitas casas que podi ser destruída porque destruir um patrimonio histórico para construir predios novos tudo bem nos precisamos de hospitais mas não pode destruir um patrimonio historico por exemplo o mercado publico era um patrimonio historico localizado na frente da praça Silveira Martins ele foi destruído para construir um predio hoje chamado Obino hotel.

No primeiro bilhete orientador, o aluno é questionado quanto à necessidade de destruir o patrimônio histórico para a construção de hotéis e hospitais. Então, ele responde a esse questionamento na segunda versão de seu texto, quando escreve: “tem muitas casas que podi ser destruída porque destruir um patrimonio histórico para construir predios novos tudo bem nos precisamos de hospitais mas não pode destruir um patrimonio histórico”.

O trecho acima, retirado do texto de Maurício, apresenta problemas de pontuação e de uso dos porquês que o deixa ambíguo e de difícil entendimento, dificultando nossa própria construção de sentido a respeito do posicionamento do aluno. No segundo bilhete orientador para a reescrita do texto de Maurício, apresentado abaixo, permanece o questionamento sobre a relação que ele faz entre a construção de novos prédios, como hotéis e hospitais, e a destruição do patrimônio histórico:

EXEMPLO 7: BILHETE ORIENTADOR 2 (ALUNO MAURÍCIO)

Maurício

Seu texto está bem melhor, parabéns! Agora vamos pensar em algumas questões para melhorá-lo ainda mais, está bem?

Antes de apresentar seu posicionamento, você poderia fazer uma pequena introdução falando sobre o patrimônio histórico, sobre o que é, o que ele representa para as pessoas. Você pode falar que existem diferentes opiniões a respeito, e então apresentar a sua posição e seus argumentos. Tente trazer novos argumentos para seu texto a fim de convencer o leitor sobre a importância de se preservar o patrimônio histórico de Bagé. Você fala em seu texto que destruir um patrimônio para construir prédios novos tudo bem. O que você quis dizer? Você acredita que para a construção de novos prédios se faz necessário a destruição do patrimônio histórico? Então como ficam as grandes cidades? Você acha que elas não têm patrimônio histórico?

Outra questão, você diz que precisamos de hospitais, mas não pode destruir o patrimônio histórico. Qual é a relação entre a necessidade de se construir mais hospitais e a questão da preservação de prédios históricos? Você considera que a destruição de prédios antigos seria a solução para problemas sociais como a saúde pública?

Reescreva novamente seu texto pensando nestas questões. Bom trabalho!

Nossa insistência em questionar, no momento de desenvolvimento do projeto de letramento, a aparente defesa do aluno da destruição dos prédios históricos indica que restringimos os sentidos possíveis para o texto, deixando de perceber algumas marcas textuais que apontavam para um posicionamento diferente. Esta outra leitura possível somente se revelou para nós no momento de análise dos dados desta pesquisa: “...*tem muitas casas que podem ser destruídas. Por que destruir um patrimônio histórico para construir prédios novos? Tudo bem, nós precisamos de hospitais, mas não podemos destruir um patrimônio histórico*” (trecho do texto de Maurício com outra leitura possível).

Na terceira versão do texto, notamos que o aluno acaba suprimindo alguns de seus argumentos. O segundo bilhete, pela falta de entendimento do que realmente o aluno quis dizer, acaba confundindo-o e fazendo com que ele opte por suprimir o trecho que não foi entendido, como pode ser observado no exemplo 8:

EXEMPLO 8: ARTIGO DE OPINIÃO – 3ª VERSÃO (ALUNO MAURÍCIO)

Patrimônio histórico

O que é patrimônio histórico? É um prédio que foi construído antigamente e que não pode ser destruído. porque ele não pode ser destruído? como eu já disse ele não podi ser destruído porque e é um patrimônio histórico da nossa cidade.

Na minha opinião os predios historicos não podi ser destruido porque ele é um prédio historico da nossa sidade como o mercado publico Eu não cheguei a conhecer não era nasido pois ele foi destruido em 1953 para construir um predi hoje chamado Hotel Obino.

Percebemos, nessa mesma versão, que Maurício faz uma reprodução dos recursos linguístico-discursivos presentes no bilhete orientador da professora, o que ocasiona mais uma vez a “especularidade”, isto é, um espelhamento da escrita do bilhete (BAZARIM, 2006). O primeiro sinal de espelhamento ocorreu pela apropriação do conceito de patrimônio histórico, na segunda versão do artigo de opinião. Na terceira versão, é possível perceber esse espelhamento pelo fato de que, nos bilhetes orientadores, a professora apresenta várias perguntas ao aluno, e Maurício acaba reproduzindo essa estrutura formada por perguntas em suas reescritas. Outro momento em que se percebe o espelhamento é quando o aluno responde ao seguinte questionamento: “... você poderia fazer uma pequena introdução falando sobre o patrimônio histórico, sobre o que é, o que ele representa para as pessoas” (trecho retirado do segundo bilhete). Então, Maurício inicia a terceira versão de seu texto da seguinte forma: “O que é patrimônio histórico? É um prédio que foi construído antigamente e que não pode ser destruído...” (trecho retirado da terceira versão do artigo de opinião de Maurício). Nesse trecho, é possível perceber que Maurício faz uma retextualização de alguns elementos linguísticos presentes nos bilhetes orientadores (BAZARIM, 2006).

O aluno, de certa forma, também tenta seguir as orientações dos bilhetes orientadores, pois atende às sugestões de explicar o que é um patrimônio histórico, de dizer o que esse patrimônio representa para as pessoas. Porém percebemos que os questionamentos presentes no bilhete agem apagando a autoria do aluno, pois, ao tentar responder o que é sugerido no bilhete, Maurício deixa de expressar sua opinião, suprimindo seus argumentos, facilmente identificados na primeira versão de seu artigo, em que ele defende que os prédios históricos devem ser destruídos para que se construam mais hotéis e hospitais. Nas versões seguintes, o texto de Maurício acaba perdendo um pouco a característica de artigo de opinião, dando mais espaço às informações sugeridas no bilhete, e isso traz ao texto um caráter mais informativo.

c) Manutenção de posicionamento: quando o posicionamento dos alunos foi mantido em relação à questão polêmica e seguidas a grande maioria das orientações dadas. Para ilustrar a forma como este tipo de resposta se constituiu, analisamos as produções do aluno Ricardo, que reconstruiu seu texto de acordo com as sugestões do bilhete orientador da professora. O aluno realizou três versões do Artigo de Opinião, tendo recebido dois bilhetes.

Na primeira versão de seu artigo de opinião, Ricardo inicia o texto sem apresentar uma introdução que contextualize o assunto central do qual irá tratar, ou seja, a questão polêmica. Além disso, o aluno apresenta poucos argumentos para sustentar sua opinião no texto, como pode ser observado no próximo exemplo:

EXEMPLO 9: ARTIGO DE OPINIÃO – 1ª VERSÃO (ALUNO RICARDO)

Patrimônios

Bagé, Pelotas, Rio Grande, Pinheiro Machado Em fim todas Estas cidades tem Patrimônios Históricos. E Muitas Pessoas Não entende que Estes lugares, Predios, etc Prescisão ser cuidados Prescisão ser Preservados Por que? Por que retratão A Nossa História Por que contam A Nossa História contam como tudo aconteceu E muitas Pesoas desenhão, Pichão.

A professora inicia o primeiro bilhete orientador elogiando a escrita do aluno como forma de incentivá-lo, motivando-o, assim, a desenvolver mais as ideias já presentes no texto. Logo em seguida, o aluno é instigado, através de questionamentos feitos no bilhete, a falar mais sobre os pontos por ele levantados em seu texto.

Através do bilhete da professora, apresentado abaixo, Ricardo recebe elogios quanto à forma com que interage com o leitor, questionando-o, chamando a atenção de seu leitor para o texto e para o que ele defende com relação à questão da preservação do patrimônio histórico. Outra sugestão presente no bilhete 1 diz respeito ao título do texto. O aluno é incentivado a escolher um título que funcione como um convite para a leitura de seu texto:

EXEMPLO 10: BILHETE ORIENTADOR 1 (ALUNO RICARDO)

Ricardo

Muito bem, gostei da maneira como você introduziu seu texto, porém senti falta de seu posicionamento, você não acha melhor apresentar mais argumentos que reforcem sua posição? Tente desenvolver mais suas ideias sobre o tema, fale o que você pensa a respeito da preservação, a respeito do patrimônio histórico.

Achei muito interessante a maneira como você escreve, como se estivesse conversando com o leitor, na sexta linha, por exemplo, você faz um questionamento como se estivesse de fato conversando com alguém.

Outra questão importante é o título do texto, ele deve funcionar como um convite aos seus leitores. Pense em algo que direcione o leitor para a questão polêmica, inclusive você pode colocá-lo em forma de pergunta.

Agora é só reescrever seu texto pensando nas questões acima. Bom trabalho!

A segunda versão do artigo de Ricardo, em resposta ao bilhete orientador, apresenta uma breve explicação sobre o patrimônio histórico e sobre o que ele representa. Também se percebe a presença de mais argumentos, demonstrando uma tentativa de corresponder ao que lhe foi solicitado no bilhete. O aluno, ao receber elogios sobre seu estilo de escrita, em que interage com o leitor como em uma conversa face a face, sente-se incentivado a continuar utilizando esse estilo, e apresenta uma maior interação na segunda versão do texto, em que ele argumenta e questiona o leitor sobre o assunto. Ele também atende à sugestão de trocar o título do texto. No bilhete, é sugerido ao aluno que pense em um novo título para seu texto; então, na segunda versão, Ricardo complementa o título de seu artigo:

EXEMPLO 11: ARTIGO DE OPINIÃO – 2ª VERSÃO (ALUNO RICARDO)

Patrimônios Históricos

Muitas cidades do RS tem patrimônios Históricos tem prédios, casas, lugares que representam algo Para as Pátrias ou contam alguma história e por isso são chamados Patrimônios Históricos. talvez voce esteja perguntando onde eu quero chegar. a Moral da História é que Muita gente não entende que Patrimônios Históricos São para ser Preservado e muita gente Picha, desenha e até destrói Mas já diz o Nome Patrimônios Históricos então vamos Preservar e se daqui 27 anos seu filho e seu Netos Perguntarem qual foi a Nossa História o que VOCE VAI MOSTRAR PARA ELES UM MONTE DE FOTOS VELHAS? VOCE não vai querer Mostrar só isso NÉ
então Preserve.

O segundo bilhete inicia elogiando as mudanças positivas do texto, novamente como forma de incentivar o aluno a continuar melhorando a escrita de seu artigo. Logo em seguida, é chamada a atenção de Ricardo para a restrição que ele faz, quando diz que muitas cidades do Rio Grande do Sul possuem patrimônio histórico. No bilhete, então, o aluno é questionado se somente as cidades gaúchas possuem patrimônio histórico. Outra sugestão do segundo bilhete é para que o aluno apresente mais argumentos além dos já presentes em seu texto. Ainda no segundo bilhete, aparecem elogios quanto à construção do último parágrafo do texto:

EXEMPLO 12: BILHETE ORIENTADOR 2 (ALUNO RICARDO)

Ricardo

Seu texto ficou bem melhor parabéns! Agora vamos pensar em algumas questões a fim de melhorá-lo ainda mais, está bem?

Em primeiro lugar, você fala que muitas cidades do Rio Grande do Sul possuem patrimônio histórico, mas será que são só as cidades de nosso Estado que possuem patrimônio histórico? Do jeito que você coloca parece que sim.

Tente apresentar mais argumentos além dos que você já tem, a fim de convencer as pessoas de que é importante preservar o patrimônio histórico de Bagé.

Gostei muito do seu texto, principalmente do último parágrafo, parabéns!

Agora tente reescrever seu texto pensando nas questões acima a fim de melhorá-lo ainda mais.

Bom trabalho!

Na terceira versão do texto, como forma de atender ao que foi sugerido no bilhete orientador, Ricardo suprime a sigla RS, demonstrando uma reação ao questionamento do bilhete. Quanto à sugestão de trazer mais argumentos que reforcem seu posicionamento, Ricardo tenta atender à solicitação do bilhete, mas, como não possui mais argumentos, apenas reescreve as frases da segunda versão do texto, modificando-as um pouco na terceira versão.

Percebe-se que, na terceira versão, o aluno incrementa a escrita do último parágrafo presente na 2ª versão do texto, em que diz: “VOCE não vai querer Mostrar só isso NÉ então Preserve.” (trecho retirado da 2ª versão do artigo de Ricardo), fato este que nos parece ser uma reação ao elogio feito na penúltima linha do bilhete orientador 2: “Gostei muito do seu texto, principalmente do último parágrafo, parabéns!”. O último parágrafo da 3ª versão do texto de Ricardo, então, apresenta-se da seguinte forma: “eu acho que voce Não Vai querer isso Né então Ajudenos A cuidar então Ajudenos A Preservar então Ajudenos A Não Destruir DIGA SIM AO TOMBAMENTO”.

EXEMPLO 13: ARTIGO DE OPINIÃO – 3ª VERSÃO (ALUNO RICARDO)

Patrimônios Históricos

Muitas cidades Posuem Patrimônios Históricos Posuem prédios, casas, lugares que Representão algo para as Pessoas ou contam alguma História. A Moral da História é que Muitas cidades tem lugares ou Prédios ou casas que precisão ser preservados Mas As Pessoas Muitas Vezes Rabiscão, Pichão, desenhão e até Mesmo destroem Mas Assim como fala o Nome Patrimônios Históricos Então Preserve Ajude A Cuidar da Nossa História Ajude A Preservar a Nossa História e se daqui a 30 anos ou Mais o Seu filho ou seus Netos Perguntarem Pela Nosa História. o que você vão fazer en. Vão Mostrar Monte de fotos velhas eu acho que voce Não Vai querer isso Né

então Ajudenos A cuidar

então Ajudenos A Preservar

então Ajudenos A Não Destruir

DIGA SIM AO TOMBAMENTO

Ricardo mostra-se responsivo ao processo de interação verbal, assim como Maurício, porém interage de outra forma, já que ele vai respondendo às sugestões do bilhete orientador, deixando que os questionamentos dados conduzam a sua escrita, mas sem mudar seu posicionamento quanto à questão polêmica.

Nossa análise demonstrou que houve reações distintas dos alunos autores no processo de interação escrita estabelecida através dos bilhetes orientadores. Segundo Buin (2006), os bilhetes orientadores do professor devem conter orientações individuais de forma a contemplar as necessidades reais de cada aluno. A interação sobre os artigos de opinião da turma demonstram claramente esta individualidade, pois, como vimos nas análises apresentadas, os alunos reagem de forma distinta às interferências do professor. Esse fato justifica a necessidade de se estabelecer um caráter individual na escrita dos bilhetes orientadores (BUIN, 2006). Ainda considerando o que nos mostra essa autora com relação ao processo de interação escrita, percebemos que a interação por meio dos bilhetes orientadores da reescrita possibilitou-nos focar os aspectos sócio-discursivos da língua, em que houve uma reorganização do texto dos alunos de forma responsiva às orientações presentes no bilhete da professora.

Considerando o trabalho de Bazarim (2006), percebemos, através desse processo de avaliação da escrita permeada pelo bilhete orientador, o papel do professor mediador, que age de forma a instigar o posicionamento crítico do aluno levando-o a expor criticamente suas ideias perante os fatos sociais. A autora também nos leva a pensar sobre os papéis institucionais dos envolvidos nesse processo de interação escrita, o que gera certa assimetria em função do caráter instrucional presente na orientação do professor. Percebemos que essa assimetria se faz presente na interação ora estabelecida com os alunos, sendo essa, uma possível explicação para o fato de o aluno Maurício ter mudado sua opinião com relação à questão polêmica, pois ao tentar seguir as instruções do bilhete da professora, acredita-se que ele acaba entendendo que seu posicionamento está em desacordo com o que a professora espera dele.

Como forma de refletir sobre as dificuldades enfrentadas, bem como sobre a ação da pesquisadora com relação ao trabalho realizado, podemos apontar alguns fatores que agiram negativamente no processo de reescrita dos artigos de opinião da turma. Primeiro, a extensão dos bilhetes, que se apresentam mais como cartas. Considerando que os alunos não estão acostumados com atividades de leitura e escrita, os bilhetes muito longos podem ter causado um impacto negativo na reconstrução dos artigos,

contribuindo até mesmo para a resistência com relação ao processo de reescrita dos textos. Segundo, a linguagem formal utilizada nos bilhetes, que com relação ao nível de aprendizagem dos alunos, deveria ter se apresentado de forma mais acessível. Terceiro, é preciso considerar a interferência do bilhete orientador na autoria dos alunos. Percebemos que, em alguns casos, o discurso presente nos bilhetes age apagando a autoria dos alunos e fazendo com que seus textos percam a característica de artigos de opinião, pois a argumentação do aluno acaba dando espaço a informações solicitadas pelo bilhete, o que torna o texto mais informativo.

Outro fato que consideramos importante ressaltar é que, embora nossa intenção com a escrita dos bilhetes não tenha focado questões como ortografia e acentuação, por exemplo, percebemos que a interação escrita através dos bilhetes proporcionou uma melhoria também nesses aspectos, pois, talvez de forma inconsciente, os alunos acabaram reproduzindo a escrita correta de algumas palavras presentes no bilhete orientador, como foi o caso do aluno Maurício, cujo artigo continha as palavras *patrimônio* e *prédios* grafadas sem acento e, no seu texto produzido após a leitura do bilhete, o aluno passou a grafá-las de forma correta.

O processo de interação escrita estabelecido durante a realização deste estudo possibilitou a contribuição para uma escrita significativa em sala de aula, pois os alunos foram instigados a posicionarem-se de forma crítica diante das questões sociais por eles vivenciadas durante a realização do projeto de letramento sobre Patrimônio. Dessa forma, através dos questionamentos presentes nos bilhetes, os alunos puderam expor suas opiniões, dialogar e interagir de forma a caminhar para o aperfeiçoamento da escrita de seus textos objetivando um leitor real.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu-nos visualizar o contexto escolar atual e sua configuração com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Retomando a questão que norteou o estudo (Como uma abordagem de avaliação da escrita permeada pelo bilhete orientador interfere na construção da escrita do aluno?), percebemos que houve pontos positivos e pontos negativos com relação às mudanças provocadas pelos bilhetes orientadores.

O processo de produção dos artigos de opinião demonstrou que os impactos causados pela interação escrita entre professora e alunos se apresentam de diferentes formas na reescrita. Através da análise dos dados, em que foi possível categorizar três reações diferentes aos bilhetes orientadores, percebemos que o processo de interação não é homogêneo; muito pelo contrário, apresenta-se como um campo suscetível a ruídos e interferências, não ocorrendo da mesma forma para todos os envolvidos. Nosso discurso, embora inconscientemente, age sobre o discurso do outro, seja direcionando, modificando ou até mesmo causando reação de indiferença, como aconteceu com a aluna Michele, que, de certa forma, desconsiderou as orientações do bilhete orientador.

No caso do aluno Maurício, o bilhete orientador agiu modificando seu discurso, pois o aluno defendia uma posição com relação à questão polêmica e, após ler o bilhete, passou a defender a posição contrária. Nas palavras de Buin (2006, p. 123):

Questionar certos usos de expressões, verbalmente ou por meio de um bilhete, significa questionar, indiretamente, mas com uma impressionante

eficácia, a própria opinião do aluno – ou levá-lo a construir uma opinião. [...] interagir sobre o dizer altera o próprio dizer [...].

Por fim, no caso de Ricardo, o bilhete agiu direcionando seu discurso, e o aluno (re)configurou seu texto de acordo com as orientações contidas no bilhete orientador. Ricardo foi construindo seu artigo de opinião atendendo, se não a todas, pelo menos a grande parte das solicitações contidas nos bilhetes orientadores, chegando, assim, a uma produção final configurada de acordo com as recomendações presentes nos bilhetes.

A partir do trabalho realizado com a turma, que envolveu, através da implementação de um projeto de letramento, a construção do posicionamento crítico, a mobilização e aprendizado quanto à reorganização de aspectos sócio-discursivos da língua, foi possível caminhar para uma escrita significativa, que levasse em conta o contexto de produção e de circulação. Assim, alcançou-se o objetivo de proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem da (re)escrita a partir das práticas sociais e dos usos reais da língua.

Por outro lado, o presente estudo trouxe, também, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas, pois, em um primeiro momento, nossas expectativas com relação ao processo de reescrita dos textos dos alunos eram de que todas, ou pelo menos a grande maioria, das orientações contidas nos bilhetes fossem seguidas por eles. Para nossa surpresa, foram encontradas diversas reações aos bilhetes nos textos analisados. Algumas, de certa forma, um tanto quanto surpreendentes, como o fato de o aluno mudar sua opinião com relação à questão polêmica, ou então, a aluna que desconsiderou quase por completo as sugestões do bilhete, prevalecendo aí sua intenção de continuar com a versão já iniciada de seu artigo. Além disso, outra dificuldade enfrentada foi com relação ao processo de escrita dos artigos de opinião. Como já mencionado, houve muita resistência dos alunos com relação à escrita e principalmente com relação à reescrita dos textos.

Pensando em melhores resultados para o processo de interação mediado pela escrita, sugerimos que, para trabalhos futuros, no momento de escrever os bilhetes orientadores, sejam levados em conta os fatores que agiram negativamente no processo de construção da escrita dos alunos, acima detalhados: a extensão dos bilhetes, a formalidade da escrita presente nesses bilhetes, a interferência na autoria do aluno, entre outros. Finalmente, salientamos que a avaliação mediada pelo bilhete orientador propicia ao aluno um caminho para o aperfeiçoamento da sua escrita, embora, muitas vezes, esse caminho não seja linearmente progressivo (BUIN, 2006).

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAZARIM, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 19-39

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BUIIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-124.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e seus colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GONÇALVES, Adair V. Projetos de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino da língua. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 75-100.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 121-140.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura. Línguas estrangeiras modernas*. Porto Alegre: SE/DP, 2009a. v.I.

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, 2002. p. 207-247.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos Sociais da Escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa. In: Gonçalves, A.V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009. p. 151-174.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. n. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 87-111.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (Tradução de Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 28/11/2012

Aceito em: 13/05/2013

Versão revisada recebida em: 22/05/2013

Publicado em: 14/06/2013

THE PORTUGUESE CLASSROOM AS AN AREA OF RESEARCH ON THE WRITTEN INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS

ABSTRACT: *This paper deals with the written interaction established between teacher and students, mediated by the ticket of the teacher in a context of teaching-learning of mother tongue. From the study of genres discursive, having as centralizer genre the process, the opinion piece, launched himself a look investigative on the process of writing and rewriting of the texts students and possible changes caused in the reconstruction of text from the assessment through made by of the ticket of the teacher. To this end, we seek to rely on studies performed from the perspective of Applied Linguistics (LA), throwing hand, more precisely, of the research interpretativist qualitative and of an methodology grounded in action research.*

KEYWORDS: *interaction written, teaching and learning, literacy projects; pedagogical practice.*