A DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Erivaldo Pereira do Nascimento*

Resumo: O objetivo, deste trabalho, é refletir sobre o ensino de escrita e as propostas de didatização de gêneros discursivos, apresentadas especialmente por Passarelli (2004; 2012), Dolz, Noverraz & Schweuvly (2004) e Lopes-Rossi (2006; 2012). De maneira mais específica, objetivamos analisar e discutir não somente os princípios teóricos que são subjacentes às diferentes propostas de didatização, como também observar de que maneira esses princípios se constituem metodologicamente e podem contribuir para o ensino de produção textual escrita tanto na educação básica como no ensino superior. Essa reflexão tem como base as investigações desenvolvidas através do projeto de pesquisa intitulado "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)", no âmbito do PROFLETRAS/UFPB (Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras). As investigações, realizadas ou em andamento e sempre de natureza aplicada e de cunho intervencionista, têm demonstrado a eficácia da didatização da escrita. As investigações já realizadas têm demonstrado que as diferentes propostas, embasadas na concepção sociointeracionista da linguagem, permitem que o educando, ao elaborar um texto, identifique o contexto de enunciação, compreendendo, assim, que a escrita possui autor, interlocutor, função e natureza interacional. Permitem também o exercício da reescrita e de uma avaliação formativa.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Didatização. Gêneros Discursivos.

Abstract: This paper aims to reflect about teaching writing and also about the didactic sequences to teach discursive genres proposed by Passarelli (2004; 2012), Dolz, Noverraz & Schweuvly (2004) and Lopes-Rossi (2006, 2012). Specifically, we aim to analyze and to discuss about the theoretical principles that support these didactic sequences. We also intend to observe how these principles are methodologically and how they can contribute to teach textual production both in school education and in graduate courses. This reflection is based on investigations carried out through the research project "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)", developed at PROFLETRAS/UFPB. The investigations are applied and interventionists and they have demonstrated the effectiveness of didactic sequences to teach writing. They also demonstrate that the different kinds of didactic sequences, based on a socio-interactive conception of language, allow the learner, when he produces a text, identify the context of utterance and understand that the writing has author, interlocutor, function and interactive nature. They also allow the re-writing exercises and a formative evaluation.

Key Words: Teaching Writing. Didactic Sequences. Discursive Genres.

1 Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) que se instituiu, oficialmente, a prática de produção de textos escritos, na educação básica, como um conteúdo escolar, pertencente ao eixo de uso da língua. A inclusão deste conteúdo, no currículo escolar, implica, entre outros aspectos, uma ação pedagógica que esteja pautada por princípios teórico-metodológicos que levem em consideração o uso social da escrita. Para tal, há que se considerar o contexto de produção, as formas e gêneros em que se constituem os gêneros escritos e as

*Doutor em Letras pela UFPB, com estágio de pós-doutorado na UBA-Argentina. Professor Associado II da UFPB (PROLING e PROFLETRAS). E-mail: erypn@hotmail.com.

peculiaridades da modalidade escrita da língua, em seus diferentes níveis de formalidade e variação, em razão da própria prática social de escrita.

A consequência disso é a necessidade de se reformular não apenas os currículos de língua portuguesa, no que se diz respeito ao ensino de produção textual escrita (antiga prática de redação), mas também que se repense a prática pedagógica da escrita, na sala de aula. Nesse sentido, este trabalho objetiva refletir sobre o ensino de escrita e as propostas de didatização de ensino de produção textual apresentadas por Passarelli (2004; 2012), Dolz, Noverraz & Schweuvly (2004) e Lopes-Rossi (2006; 2012). Especificamente, objetivamos analisar e discutir não somente os princípios teóricos que são subjacentes às diferentes propostas de didatização, como também observar de que maneira esses princípios se constituem metodologicamente e podem contribuir para o ensino de produção textual escrita.

Para tal, organizamos o trabalho em mais quatro seções, além desta introdução. Inicialmente apresentamos como o ensino de produção textual escrita é vista nos PCN (Brasil, 2008). Na segunda seção, apresentamos a propostas de didatização de gêneros de Passarelli (2004; 2012), que toma a escrita como uma atividade social, com base na própria prática dos profissionais que lidam com essa atividade. Na terceira seção, refletimos sobre a proposta de produção textual mediada pelas sequências didáticas do grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ & SCHWEUVLY, 2004). Na quarta seção, apresentamos a proposta de Lopes-Rossi (2006; 2012), que apresentação uma proposta de didatização que correlaciona a escrita com a atividade de leitura.

Na última seção, com base nos postulados dos próprios autores e em algumas investigações já realizadas no âmbito do projeto de pesquisa intitulado "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)", discutiremos as implicações dessas propostas para o ensino de produção escrita de língua materna.

2 Os PCN e o ensino de produção textual

Os PCN (BRASIL, 1998), ao tratarem dos objetivos da produção textual escrita, afirmam que se espera que o aluno, ao final do Ensino Fundamental, seja capaz de redigir diferentes "tipos de textos" estruturando-os de modo que garanta a relevância entre as partes e dos tópicos do texto, em relação ao tema e propósito do texto; a continuidade discursiva; a explicitação de informações contextuais e de premissas indispensáveis à interpretação; e a utilização de recursos linguísticos que permitam a recuperação da referência, por parte do leitor (retomada, anáforas, conectivos). Postulam ainda que se espera que o aluno saiba realizar escolhas lexicais, gramaticais, figurativas e estilísticas, de acordo com as circunstâncias, a formalidade e os propósitos da interação, além de utilizar com propriedade os padrões da escrita em razão do gênero que está sendo produzido e das próprias condições de produção do texto escrito.

O referido documento ainda postula que se espera que o aluno saiba analisar e revisar o seu próprio texto, levando em consideração os objetivos estabelecidos para a produção textual, as intenções comunicativas e o leitor a que se destinada o texto, "redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito' (BRASIL, 1998, p. 52).

A fim de atingir esses propósitos, os referidos parâmetros propõem que o trabalho de produção escrita se dê a partir de quatro tipos de atividade: transcrição, reprodução, decalque e produção. As atividades de transcrição se constituem naquelas que exigem atenção, por parte do aluno, para garantir a fidelidade do registro e domínio

das convenções gráficas da escrita. Nas atividades de transcrição, "o que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original" (p. 55). As atividades de reproduções, paráfrases e resumos de textos são aquelas em cuja tarefa o aluno concentra-se na forma, "pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo" (p. 56).

As atividades de decalque funcionam como "modelos lacunados", uma vez que esse tipo de produção é definida pelo caráter altamente convencionalizado de determinados gêneros, a exemplo dos requerimentos e dos formulários. Já as atividades de produção envolvem autoria ou criação, por parte do aluno: "a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer" (p. 56).

O documento ainda afirma que essas categorias permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, "apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam" (p. 77).

Para a concretização dessas atividades, os PCN (BRASIL, 1998) ainda propõem, como proposta metodológica, a pedagogia de projetos e a modulação de atividades. A pedagogia de projetos se trata de uma organização didática que, a partir de um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, materializa-se em produto final que terá destino e circulação social (dentro ou fora da escola), e em razão do qual todos trabalham e executam determinadas tarefas.

A pedagogia de projetos também permite o trabalho modular, que consiste em atividades organizadas sistematicamente e executadas de maneira gradual, para que os alunos possam se apropriar das características de um determinado gênero discursivo. Na verdade, essas atividades modulares propostas pelos PCN se tratam de atividades sequenciadas de produção de texto, mais conhecidas como sequências didáticas.

As sequências didáticas (SD) se constituem, como afirmam Dolz, Noverraz & Snewvly (2004, p. 97), em "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito", que permitem ao aluno não só se apropriar das características do gênero que está produzindo, mas, principalmente, desenvolver capacidades de linguagem necessárias para a produção (e recepção) de diferentes gêneros discursivos.

Entre as propostas de didatização que se prestam à produção de textos, apresentamos, de maneira bastante sintetizada, as que foram desenvolvidas por Passarelli (2004; 2012), Dolz, Noverraz & Schweuvly (2004) e Lopes-Rossi (2006; 2012). Todas essas se baseiam em uma concepção interacional de língua e levam em conta as condições sociais de uso da linguagem, entre outros fatores que envolvem o processo de produção textual.

3 Sequência didática com foco nas fases da escrita – Passarelli

Na concepção de Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos: "o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear a plano". Esse processo não é apenas cognitivo, ou seja, voltado para o indivíduo, mas também social, já que "é também uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades".

A autora postula que todos os indivíduos são capazes de desenvolver habilidades para realizar processos e, nesse sentido, desenvolver competências específicas. A competência para escrever, por sua vez, implica o desenvolvimento de habilidades que

vão desde o planejamento da escrita até a editoração, passando por outras etapas, tais como a escrita propriamente dita e a revisão textual.

Passarelli afirma que é possível sistematizar a prática da escrita na sala de aula e, para tal, o professor necessita ministrar instruções específicas para o processo de produção textual, deixando claro para o aluno que, para uma produção eficaz, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar.

Nesse sentido, a autora afirma que quando o professor assume o papel de incentivador e organizador da produção de seus alunos, faz-se necessário que ele se desvincule de certos papéis legitimados pelo sistema escolar, "como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo" (PASSARELLI, 2004. p. 82).

Tomando como ponto de partida o modo de escrever de escritores profissionais, a autora apresenta uma sequência didática que contempla as fases de realização da escrita, especificadas a seguir.

Planejamento – Essa etapa consiste, principalmente, na seleção de informações e seleção de ideias que irá compor o texto a ser produzido, ou seja, "o escritor, a partir do tópico, busca informações adequadas, levando em conta o perfil do seu futuro leitor" (Passarelli, 2004, p. 89). Para a autora, não basta selecionar as informações, é necessário ao aluno organizá-las, por ordem de importância ou relevância, e em seguida topicalizá-las, de modo a criar um roteiro que irá guiar o processo de escrita. Para tal, o aluno produtor do texto precisa levar em consideração, também, o destinatário, o objetivo do texto, o gênero escolhido, o seu papel enquanto sujeito produtor, o próprio conteúdo do texto (objeto do texto), o tamanho que o texto irá adquirir e os critérios de avaliação do texto.

Tradução das ideias em palavras – Trata-se da produção da primeira versão do texto, a partir do roteiro traçado na fase anterior, o planejamento: "É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização o texto em unidades de base – parágrafos, de acordo com alguns critérios para a sua construção." (PASSARELLI, 2004, p. 91). De acordo com a autora, nesta etapa, o aluno faz um esboço ou um rascunho do texto, ou seja, "realiza uma espécie de consórcio entre as ideias e as palavras com as quais tem intenção de traduzir seu pensamento" (PASSARELLI, 2012, p. 99).

Revisão – A etapa de revisão, segundo Passarelli (2004, p. 93), embora seja fundamental na produção de um texto, ainda é pouco praticada na escola, "pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dois rascunhos". Essa etapa consiste na "leitura" do material produzido, com o objetivo de examinar, detalhadamente, os seguintes aspectos: adequação às convenções da modalidade escrita da língua; exatidão quanto ao significado e levando-se em conta o leitor do texto; acessibilidade e aceitabilidade. Nessa etapa o autor passa a ser o leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente, uma vez que examina o próprio texto para verificar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente, realizando uma atividade recursiva, ou seja, verificando se o que foi produzido atingiu o que foi planejado, no plano do conteúdo e da linguagem, e procedendo a reformulações.

Uma vez que se trata de uma etapa recursiva, é comum que seja repetida mais de uma vez. De acordo com Passarelli (2012, p. 100), "repetir a revisão mais de uma vez contribui para a melhoria do texto final". Essa tarefa, que normalmente é feita pelo próprio autor, será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.

Editoração – A etapa de editoração consiste no acabamento final que dá o aluno a seu texto, levando em consideração o leitor e o suporte em que será veiculado. Nessa etapa, conforme postula Passarelli, além da diagramação, podem realizados outros tipos de alteração no texto, a fim de se atingir aos objetivos propostos com a atividade de produção solicitada. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor deixe claro para o aluno o que se pretende fazer com o produto final, como destaca a autora (2004).

Guardião do texto – Trata-se de um componente que monitora todo o processo de produção do texto, ou seja, é uma espécie de monitor que se mantém ativado e intervém, durante todo o processo, para a realização de ajustes de modo a garantir a coerência do texto. Segundo a autora (2012, p. 100), "uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura, como se fosse um elemento de 'vigilância' que opera durante todo o processamento do texto". Esse componente serve para orientar o aluno produtor do texto no sentido de atingir os propósitos estabelecidos para a produção textual, durante todo o processo, e é composto por diferentes aspectos: o bom senso do indivíduo, sua intuição, seus sentimentos e experiência de vida.

Por levar em consideração o modo como os profissionais de escrita realizam suas atividades de produção textual, ou seja, o uso social da escrita por profissionais da área, a proposta de Passarelli parece constituir-se em uma ferramenta pedagógica bastante eficaz para a produção de diferentes gêneros discursivos, uma vez que permite simular situações reais de uso da escrita, partindo do seu planejamento até a sua editoração. Além disso, está organizada em etapas que permitem a graduação do processo de produção, em fases que contemplam a escrita e a reescrita do texto, sempre levando em conta o papel do leitor e os objetivos interacionais da produção textual.

4 Sequência Didática para o oral e o escrito – Dolz, Noverraz; Schweuvly (2004)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dedicam especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna e apresentam uma proposta de ensino de leitura e produção dos gêneros orais e escritos a partir de uma sequência didática que considera o caráter sociodiscursivo dos gêneros, tomando-os como instrumentos didáticos.

Os autores partem do postulado de que é possível ensinar a escrever textos e exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares para apresentarem uma proposta que permite criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, os quais possibilitem aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversa.

De acordo com os autores, "uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (idem, p. 97). Para tal, as sequências didáticas são construídas a partir de quatro momentos, a saber:

Apresentação da situação – Essa etapa visa expor um projeto de comunicação aos alunos, que será totalmente executado na produção final. A apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial, definida pelos autores como uma primeira tentativa de produção dos gêneros que será, posteriormente, trabalhada nos módulos.

A apresentação da situação é definida pelos autores como sendo "crucial e difícil" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99), pelo fato de ser

necessário distinguir duas dimensões principais: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Além do problema de comunicação, é necessário tratar dos conteúdos dos textos que serão produzidos, e a importância desses conteúdos, com os quais os alunos irão trabalhar, segundo os autores, deverá ser percebida por esses no momento da apresentação da situação.

Primeira produção – A primeira produção possibilita aos alunos uma concretização dos elementos dados na apresentação da situação, o esclarecimento do gênero adotado, como também permite que tais alunos descubram o que já são capazes de fazer e tomem consciência de quais são as maiores dificuldades encontradas tanto em si mesmos como nos demais alunos, quanto à elaboração do gênero. A partir da primeira produção, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência começa a definir o que é preciso ser trabalhado, com a finalidade de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos e, assim, deixá-los preparados para a produção final.

A produção inicial é "o primeiro lugar de aprendizagem da sequência" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 103) e a qualidade dessa produção pode ser ampliada se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise, a qual pode ser desenvolvida de várias formas: discussões, realizadas em sala de aula para avaliar o desempenho oral de um certo aluno; trocas de textos escritos entre os alunos da classe; exercícios de análise textual; entre outras estratégias. Essa análise proporcionará que pontos fracos e fortes sejam evidenciados, que as técnicas de fala e escrita sejam discutidas e ainda que se busquem soluções para as inadequações encontradas, as quais serão trabalhadas na terceira etapa desse procedimento.

Módulos – Nos módulos, são trabalhadas as inadequações que apareceram na primeira produção. O objetivo dos módulos é criar condições para que os alunos possam superar as dificuldades apresentadas na produção inicial. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam três pontos principais que precisam ser focados para se trabalhar com os módulos: o trabalho com os "problemas " de diferentes níveis encontrados nas primeiras produções, a variação das atividades e exercícios e a capitalização das aquisições. Nesse primeiro ponto, os "problemas" específicos de cada gênero precisam ser trabalhados a fim de preparar os alunos para resolverem tais "problemas" simultaneamente.

A variação das atividades é importante porque dá aos alunos a possibilidade de terem acesso, por diferentes meios, às noções e aos instrumentos necessários para se produzir um gênero. Com relação à capitalização das aquisições, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que esta possibilita aos alunos a obtenção de uma linguagem técnica sobre o gênero, que se tornará comum à classe e ao professor e, ainda, permite que tais alunos construam progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam, por fim, que a sequência deve ser finalizada com registro dos conhecimentos adquiridos durante o trabalho nos módulos, seja na forma sintética de lista de constatação ou de lembretes ou glossário. Convém acrescentar, como os próprios autores assinalam, que o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Produção Final – A sequência é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma

avaliação formativa.Nessa última fase do procedimento, o professor realizará uma avaliação somativa que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será baseada na produção final, assentada em critérios elaborados durante a sequência. Nesse procedimento, a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas, que orienta os professores para atitudes "responsáveis, humanistas e profissionais" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, durante a elaboração e experimentação das sequências didáticas, deve-se analisar as capacidades e dificuldades individuais dos alunos envolvidos, adequar a escolha dos gêneros a essas capacidades, e até mesmo simplificar a complexidade das tarefas. Todas essas ações se voltam para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os alunos, de modo que eles consigam progredir nas atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura, escrita ou de reflexão linguística, sempre em torno de um gênero textual.

Acreditamos, portanto, que essa proposta permite trabalhar diferentes gêneros do discurso, considerando suas características semântico-discursivas, entre outras, a partir de uma concepção de língua em uso.

6 Sequência Didática para leitura e produção textual – Lopes-Rossi (2006; 2012)

Partindo da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e tomando como base os estudos de Bakhtin (2000[1992]), a respeito dos gêneros discursivos, e os de Swales (2009. apud LOPES-ROSSI, 2016), a respeito da organização retórica dos gêneros, Lopes-Rossi (2006; 2012) propõe uma sequência didática para trabalhar com a leitura e a escrita de diferentes gêneros discursivos.

A autora recupera a concepção de gênero de Bakhtin, como tipos relativos estáveis de enunciados, bem como os seus elementos constitutivos (estrutura composicional, estilo linguístico e conteúdo), acrescentando o caráter da multimodalidade dos gêneros, como um componente da estrutura composicional. Além disso, chama a atenção para a importância da noção de movimentos retóricos de Swales (2006), considerada pela autora como um modelo estrutural de organização de um texto, em que "seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas" (SWALES, 2006 apud LOPES-ROSSI, 2012, p. 233). Assim, o estudo sobre o gênero pauta-se a partir de sua organização interna, focando em categorias e movimentos retóricos que possibilitam uma visão global do texto.

Assim, para Lopes-Rossi, a produção textual de um determinado gênero implica diferentes níveis de conhecimento sobre cada gênero em específico, o que inclui os aspectos sociocomunicativos (propósito comunicativo, temática, estilo, condições de produção, circulação e recepção), elementos composicionais verbais e não verbais e movimentos retóricos esperados para o gênero, se houver um padrão estável.

Partindo desses princípios, a autora organiza sua proposta de sequência didática em 03 módulos, a saber:

Módulo 1 – Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo – Esse módulo é formado por uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero que se pretende produzir. O objetivo é levar o aluno a conhecer as características sociocomunicativas e composicionais do gênero, sua organização retórica e seu estilo. Na visão da autora, com a apropriação das principais características do gênero pela leitura e, na sequência, com a explicitação de seus movimentos retóricos e passos para a produção, "torna-se desnecessária a produção

inicial do gênero para diagnóstico das capacidades já adquiridas pelo aluno" (LOPES-ROSSI, 2012, p. 240). Nesse sentido, elimina a etapa da produção inicial, presente na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Módulo 2 – Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas. Nessa fase, são realizadas uma série de atividades que contemplam o planejamento da produção (definição do assunto do texto, do esboço geral, da forma de obtenção de informações e de recursos necessários); a coleta de informações; a produção da primeira versão do texto; a correção colaborativa do texto (indicando aspectos a serem melhorados); a produção da segunda versão (a fim de atender às indicações da correção); revisão final do texto e diagramação final, de acordo com o suporte em que será veiculado.

Nesse segundo módulo, de acordo Lopes-Rossi (2004), os alunos mobilizam conhecimentos já adquiridos no módulo de leitura, planejam o texto e o produzem, além de revisá-lo e reescrevê-lo, a partir das indicações de correção recebidas, para, por fim, diagramá-lo. Nesse sentido, a autora prevê a divulgação do texto ao público, etapa não prevista na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e que se constitui o terceiro módulo da sequência.

Módulo 3 – Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. De acordo com Lopes-Rossi (2012), esse módulo se constitui em uma série de providências, por parte do professor e do aluno, no sentido de efetivar a circulação da produção dos alunos fora na sala de aula ou mesmo na própria escola. Nesse sentido, é necessária a realização e atividades tais como a digitação e a diagramação final do texto em seu suporte específico, a reprodução de exemplares, organização de eventos de publicação ou lançamento de textos, livros ou jornais, conforme o caso.

A proposta didática de Lopes-Rossi (2004), também fundamentada em uma concepção interacionista de linguagem, inclui tanto a leitura como a produção textual do gênero, no entanto as coloca em módulos separados. Nesse sentido, diferencia-se da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, apesar de não estar voltada para a leitura, mas para a produção textual, prevê a realização de diferentes atividades de leitura e de análise do gênero discursivo, ao longo de toda a sequência didática: tanto na apresentação da situação quando o aluno tem o primeiro contato com o gênero, como nos módulos, de acordo com as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas e as necessidades próprias reveladas pelos alunos em sua produção inicial.

7 Considerações a respeito das propostas de didatização de escrita

Investigações já realizadas, por diferentes pesquisadores, entre os quais nós nos incluímos, têm demonstrado que as três propostas anteriormente apresentadas têm obtido êxito no ensino de produção escrita. Acreditamos que isso ocorra por dois motivos: primeiro, porque as propostas estão embasadas em uma concepção sociointeracionista de linguagem, permitindo que o aprendiz, ao elaborar o seu texto, coloque-se no mundo como um sujeito que usa a escrita socialmente, a partir de um contexto enunciativo determinado e dialogando com outros sujeitos; segundo, porque são procedimentos pedagógicos que possibilitam o exercício da reescrita, a partir de uma avaliação formativa.

No que se refere à proposta de Passarelli (2004; 2012), que toma como ponto de partida o modo de escrever de escritores profissionais e orienta o trabalho de produção escrita em fases que vão do planejamento à editoração do texto, torna-se necessária a simulação de situações reais de produção social da escrita, no âmbito de sala de aula.

Seguindo os mesmos passos sugeridos por Passarelli (2004), vivenciamos uma situação exitosa de simulação social da escrita, em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, com a produção de gêneros do universo jornalístico, que culminaram com a produção de um jornal escolar (NASCIMENTO, 2007). A referida experiência tomou como base nossa experiência profissional, enquanto jornalista, transformando a sala de aula em uma redação de jornal, improvisada. Além disso, levamos os alunos a vivenciarem todas as fases de produção dos textos jornalísticos, desde o planejamento (com a criação de pautas, realização de entrevistas e coleta de dados), passando pelas atividades de escrita e reescrita de seus textos (produzindo diferentes versões, sob a nossa supervisão), até a editoração (com a titulação dos textos, inclusão de fotos, imagens e diferentes recursos gráficos) e posterior publicação (entrega da versão final do jornal para todos os estudantes da escola).

A partir do material produzido pelos próprios alunos, foi possível verificar o avanço na qualidade de produção textual escrita dos alunos, em diferentes aspectos:

> A experiência superou duas grandes dificuldades dos alunos quando estão em processo de aprendizagem da língua escrita. A primeira dificuldade, para quem escrever, foi solucionada com a determinação do público alvo do jornal. A segunda, como lidar com o discurso oral e transformá-lo em língua escrita, foi superada com a utilização de entrevistas e a inserção do discurso dos entrevistados no texto escrito. (NASCIMENTO, 2007, p. 226)

As atividades de simulação de produção social da escrita, em sala de aula, requerer do professor um cuidado especial, no sentido de promover os recursos necessários para que o aluno consiga transpor, do social para o ambiente de sala, as condições de uso da escrita, suas fases e processos. Além disso, o professor precisa estar atento para considerar as dificuldades do aluno em lidar com o uso social da escrita, para além do aspecto puramente ortográfico ou gramatical. Há de se considerar a função social dos gêneros a serem produzidos, a sua funcionalidade e os mais diferentes conhecimentos interacionais de uso da linguagem. Nesse sentido, reiteramos:

> Embora deva estar consciente de que a realidade de sala de aula não é, nem nunca será, a mesma das situações de interação social, o professor pode e deve aproximá-las o máximo possível, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem. Além de garantir um melhor desempenho nas atividades realizadas, ele estará contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, estimulando a criatividade e a motivação dos seus alunos. (NASCIMENTO, 2007, p. 226)

Tomando como base a proposta de didatização de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no âmbito do projeto "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)", temos realizado ou orientado diferentes investigações aplicadas e intervencionistas de ensino de produção escrita de diferentes gêneros discursivos: a ata, o memorando, o ofício e a carta comercial (NASCIMENTO; DEUS; OLIVEIRA, 2013); a notícia jornalística (D'ALMEIDA, 2012); o artigo de opinião (ARAÚJO, 2015); a carta de solicitação (AMORIM, 2016); o resumo (SILVA; NASCIMENTO, 2016) e a resenha acadêmica (ANDRÉ FILHO; NASCIMENTO, 2016); entre outros.

Os resultados obtidos nas investigações têm apontado para a eficácia do procedimento para o trabalho com os mais diferentes gêneros, desde o ensino fundamental, até o ensino superior, com gêneros dos mais diferentes domínios discursivos: jornalístico, empresarial, oficial, acadêmico, entre outros. A partir das investigações realizadas, temos observado que o diferencial da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) está em quatro aspectos: a) no fato de considerar o uso social da escrita, com fundamental importância para o interlocutor e para a funcionalidade e caracterização dos gêneros discursivos; b) na realização da escrita diagnóstica, com uma produção inicial que permite orientar todo o trabalho de intervenção a ser realizado; c) no trabalho modular, intercalando análise (e leitura) de textos com atividades de reescrita para cada problema/dificuldade a ser trabalhada; e d) em pautar-se em uma avaliação formativa, que promove a superação de dificuldades no processo de escrita.

No entanto, a proposta do grupo de Genebra não prevê uma fase de editoração, tampouco trabalha profundamente aspectos da superfície do texto (gramaticais e ortográficos), uma vez que o foco está muito mais nos aspectos relacionados ao conteúdo, à estrutura composicional e ao estilo linguístico do gênero. Nas investigações que realizamos, sobretudo na educação básica, tornou-se necessário incluir, na fase dos módulos, atividades de ortografia e de análise linguística, com foco para questões formais e normativas da língua, especialmente para atender a necessidade de alunos que ainda estavam em fase de aquisição da modalidade escrita da língua ou que apresentavam dificuldades no que se refere aos aspectos da superfície textual.

A proposta de Lopes-Rossi, conforme ela mesma atesta, vem dando dados resultados positivos e tem o mérito de chamar a atenção para os movimentos retóricos e para a multimodalidade, aspectos não acentuados nas propostas anteriores, além de acrescentar a etapa da divulgação do texto. No entanto, há que se considerar que o fato de se trabalhar a leitura do gênero, de forma profunda e exaustiva no módulo 01, pontuando todas as suas características (inclusive os movimentos retóricos), não há como garantir que o aluno irá automaticamente transpor esse conhecimento para a sua produção textual (nos módulos seguintes). Nesse sentido, há de se pensar também se apenas a correção colaborativa será suficiente para solucionar os problemas apresentados na primeira versão do texto, por parte dos alunos, e refletir sobre a necessidade de incluir um trabalho de intervenção mais pontual e sistematizado entre uma versão e outra.

Considere-se ainda que o fato de a proposta não incluir uma escrita diagnóstica (produção inicial) pode se tornar um elemento de dificuldade para o professor e para os alunos, uma vez que deixa de existir o elemento que revela as reais necessidades e dificuldades dos alunos, para a produção de um gênero determinado. Especialmente na Educação Básica, acreditamos que a produção inicial, do tipo diagnóstica, é um elemento indispensável para o trabalho pedagógico do professor, já que, através dele, o professor tem acesso às reais necessidades de seus alunos e pode elaborar atividades de intervenção que visem à superação de dificuldades na produção escrita.

Embora não trabalhe com a produção diagnóstica, nem foque em um trabalho de intervenção mais sistematizado, por etapas, a proposta de didatização de Lopes-Rossi (2004) prevê etapas significativas, tais como a reescrita (devidamente orientada pelo professor), a editoração e a divulgação da produção textual, com espaço destinado para a revisão final do texto (o que inclui os aspectos da ortografia e da norma culta). Essas duas últimas são de fundamental importância para levar os alunos a uma consciência social do uso da escrita, considerando sua forma, sua variedade e sua funcionalidade.

Referências

AMORIM, Andrezza Soares Espíndola de. *Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental*: a escrita como prática social. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba/Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Mamanguape, 2016.

ANDRÉ FILHO, Francisco; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *O processo de ensino-aprendizagem de produção textual do gênero resenha acadêmica mediado por sequência didática*. (Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016.

ARAÚJO, Adélia Luciana Rangel Botêlho de. *Produção do gênero artigo de opinião no ensino fundamental através de sequências didáticas*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba/Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Mamanguape, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1992].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'ALMEIDA, Adnilda Suely. *O processo de produção textual do gênero notícia mediado por sequências didáticas*. (Dissertação de Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba/Mestrado Profissional em Linguagem e Ensino. João Pessoa, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHWEUVLY, Berbard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim at al. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. p. 95 – 128.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. In: *SIGNUM*: Estudos Linguísticos. N. 15/3, Londrina-PR: UEL, dez. 2012. p. 223-245. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039 Consulta em: 14/03/2016.

_____. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. In: *Revista Intercâmbio*. Vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. p. 1-10. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680/2405 Consulta em: 14/03/2016.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Escrita e interação: uma experiência didática com gêneros do universo jornalístico. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias et al (orgs.). *Literatura e Lingüística*: teoria, análise, prática. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. pp. 212 – 227.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; DEUS, Kátia Regina Gonçalves de; OLIVEIRA, Pricila Rafaela dos Santos. A produção de gêneros textuais do universo empresarial e oficial mediada por sequências didáticas. In: *ReVEL*, v.11, n. 21, 2013.

PASSARELLI, Lilian Chiaro. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. In: ____. *Ensinando a escrita*: o processual e o lúdico. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 79 – 101.

_____. Ensino de produção textual: da 'higienização' da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (coord.). *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012. P. 89 – 106.

SILVA, Andresa Dantas; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *O processo de ensino-aprendizagem de produção textual do gênero resumo acadêmico mediado por sequência didática*. (Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016.