



DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA –
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

JAIRLENE COSTA DA SILVA SOUZA

**A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ESCRITO
ARTIGO DE OPINIÃO**

SOUSA
2019

JAIRLENE COSTA DA SILVA SOUZA

**A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ESCRITO
ARTIGO DE OPINIÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em
Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba, servindo como requisito para
obtenção de título de licenciatura.

ORIENTADORA: Prof. Me. CRISTIANE DE SOUZA
CASTRO

SOUSA
2019

JAIRLENE COSTA DA SILVA SOUZA

**A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ESCRITO
ARTIGO DE OPINIÃO**

Nota: _____

Banca examinadora:

Profª. Me. Cristiane de Souza Castro
Orientadora - IFPB

Prof. Dr. José Edson Rufino
Avaliador - IFPB

Profª. Drª. Mônica Maria Firmino Pereira Seixas
Avaliadora - IFPB

SOUSA – PB
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Jeová pela a força da vida, pois, sem ela, nada seria possível.

A minha família e amigos próximos, que sempre acreditaram nos meus objetivos e intenções ao iniciar este curso e não mediram esforços para apoiarem-me no que foi necessário.

Ao IFPB pela oportunidade de ter tido um ensino público, gratuito e de qualidade.

A todos os servidores desta instituição que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

A todo o corpo docente do curso de letras com habilitação em língua portuguesa na modalidade a distância, mediadores na construção do meu conhecimento acadêmico. Aos meus mestres e mestras, todo respeito e carinho pela dedicação e incentivo que me ajudaram a chegar neste momento.

A professora Zenilda Ribeiro, minha supervisora quando participei do PIBID, pelo empréstimo dos livros e por me mostrar, na prática, o modelo de professora que desejo ser.

A minha orientadora, professora Cristiane de Souza Castro, por ter me apresentado o universo da pesquisa científica no início do curso de letras, por todas as palavras motivadoras que me proporcionaram a necessária confiança ao longo da construção deste trabalho e por fazer-se presente em todos os momentos da caminhada até o final dela.

RESUMO

Este trabalho pretendeu apresentar a relevância da reescrita no processo da produção textual escrita. Para isso, buscamos compreender como o trabalho com a metodologia da sequência didática pode orientar, de forma gradual e sistemática, o processo de produção escrita, tornando o estudante apto para escrever de maneira proficiente. Portanto, como objetivo principal, analisamos como a prática da reescrita contribui para o êxito no processo de produção textual de textos no gênero textual escrito artigo de opinião através de uma sugestão de uma sequência didática para ser desenvolvida na última série do ensino médio. Para tal fim, utilizamos a pesquisa bibliográfica e buscamos refletir a escrita como uma atividade que vai além da estrutura linguística, mas como um ato de interação. Quanto ao aporte teórico, apresentamos as contribuições de Antunes (2018), Casseb-Galvão; Duarte (2018), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), Elias (2014), Ferrarezi Jr; Carvalho (2017), Fiorin (2018), Guedes (2014), Koch; Elias (2017), Marcusch (2010), Menegolo; Menegolo (2005), Ribeiro (2014), além de documentos oficiais, como, Orientações curriculares para o ensino médio – OCM (2006) e Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Palavras-chave: produção textual, artigo de opinião, reescrita, sequência didática.

ABSTRACT

This paper intends to present the relevance of rewriting in the process of written textual production. To do this, we seek to understand how the work with the didactic sequence methodology can gradually and systematically guide the process of written production, making the student able to write in a proficient manner. Therefore, as main objective, we analyze how the practice of rewriting contributes to the success in the process of textual production of texts in the textual genre written opinion article through a suggestion of a didactic sequence to be developed in the last grade of high school. To this end, we use bibliographical research and seek to reflect writing as an activity that goes beyond the linguistic structure, but as an act of interaction. As for the theoretical contribution, we present the contributions of Antunes (2018), Casseb-Galvão; Duarte (2018), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), Elias (2014), Ferrarezi Jr; Carvalho (2017), Fiorin (2018), Guedes (2014), Koch; Elias (2017), Marcusch (2010), Menegolo; Menegolo (2005), Ribeiro (2014), besides official documents, such as, Curricular Guidelines for High School – CGHS (2006) and National Curricular Parameters: Portuguese Language (BRASIL, 1997).

Keywords: textual production, opinion article, rewriting, didactic sequence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
OCEM	Orientaces Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
SD	Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de sequência didática.....	26
-----------------	------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sugestão para a realização do trabalho.....	46
Quadro 02	Sequência didática para produção de texto do gênero textual escrito artigo de opinião.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A REESCRITA DE TEXTOS COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA	13
2 O GÊNERO TEXTUAL ESCRITO ARTIGO DE OPINIÃO: ESPECIFICIDADES E FUNCIONALIDADE	19
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	24
3.1 A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	27
3.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO	28
3.3 OS MÓDULOS	29
3.4 A PRODUÇÃO FINAL	30
4 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE REESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO GÊNERO TEXTUAL ESCRITO ARTIGO DE OPINIÃO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45
ANEXO I – Texto para apresentação inicial da sequência didática	47

INTRODUÇÃO

É indiscutível que a escrita é fundamental na definição dos papéis sociais dos homens. Segundo Higounet (2003, p. 10), a escrita “é fato social que está na própria base da nossa civilização”, isso porque, desde o seu surgimento é, por meio dela, que as sociedades têm se organizado, pois a escrita passou a substituir a lei oral, os contratos verbais e até os preceitos religiosos, que seguiam tradições lendárias (HIGOUNET, 2003). Assim, ao longo da história das civilizações, ela tem sido um instrumento para o registro histórico, disseminação de conhecimento e como um processo de interação.

Embora a escrita seja uma prática comum e habitual a muitas pessoas, algo do qual, muitas vezes, é preciso para realizar as tarefas mais básicas, como, por exemplo, enviar uma mensagem, produzir um recado ou para executarmos algo mais complexo, como redigir um texto acadêmico, ela não “acontece” naturalmente, isso porque, de acordo com Ferrarezi Jr; Carvalho (2017, p. 17), escrever “é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar”. Tal afirmação deixa claro que todos nós temos condições de desenvolvermos as habilidades necessárias para escrevermos com competência. Isto é, utilizar a escrita como instrumento comunicativo, através de elementos como coesão, coerência, ortografia correta. No entanto, para isso, o indivíduo precisa de um processo de aprendizagem progressivo, que permita o avanço gradual em suas atividades de produções textuais.

Percebemos, assim, que a escrita é uma prática que deve ser estimulada e orientada pela escola, visto que, conforme nos dizem Schneuwly; Dolz (2013, p. 66),

a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária.

Portanto, a escola é o espaço ideal para a aprendizagem dos mais variados gêneros textuais que regem nossos contextos comunicativos, pois escrever não é algo que adquirimos de forma natural, mas é algo que precisa ser aprendido e, como em todo processo de aprendizagem, surgem dificuldades que precisam ser superadas através de uma orientação especializada, gradual e sistemática.

Com esses pressupostos, este trabalho tem como objetivo analisar como a prática da reescrita contribui para a construção da argumentação em textos no gênero textual escrito artigo de opinião de estudantes do 3º ano do ensino médio. Para isso, pretendemos: a) verificar o papel da reescrita na promoção da reflexão do estudante enquanto produtores de textos, compreendendo a escrita como um processo de interação autor-texto-leitor; b) apresentar uma sequência didática para estudantes do 3º ano do ensino médio com a proposta de produção de um texto escrito no gênero textual artigo de opinião com o objetivo de ressaltar a importância da reescrita na identificação de possíveis problemas/dificuldades e de verificar se o propósito comunicativo foi alcançado pelo texto produzido; c) observar como o uso de uma sequência didática com foco na reescrita de textos pode contribuir para o ensino-aprendizagem do gênero textual escrito artigo de opinião, auxiliando os estudantes a tornarem-se proficientes na produção desse gênero.

As reflexões feitas aqui poderão contribuir para o desenvolvimento de atividades de produções textuais nas aulas de língua portuguesa, uma vez que buscaremos refletir a escrita como uma atividade que vai além da estrutura linguística, pois depende de um amplo estudo dos gêneros textuais, de um coerente planejamento do ensino de escrita e da consideração de que a escrita é um ato de interação, o que se distancia, substancialmente, do ensino tradicional de redação, que enfatizava tipologias e regras gramaticais, considerando o texto como um produto acabado.

Desse modo, o tema aqui proposto se apresenta pertinente, também, pelo fato de poder contribuir com as discussões, nos meios acadêmicos, acerca das reflexões concernentes à formação e à qualificação do profissional de língua portuguesa, no que tange às possíveis práticas pedagógicas que visam ao ensino da produção textual escrita.

Para a realização deste trabalho, procederemos a uma pesquisa bibliográfica, uma vez que esta se trata de um método que implica a seleção, leitura e análise de textos reconhecidamente do domínio científico, de modo que o pesquisador pode ter, em suas mãos, um material amplo e diverso, que lhe possibilita, segundo Gil (2002, p. 45), “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esse método de pesquisa, ainda conforme o autor, exige-se do pesquisador um estudo profundo e comprometido, com análises cuidadosas das informações e das condições em que os dados foram obtidos (GIL, 2002).

Assim, como aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos as contribuições de autores, como Antunes (2018), que nos apresenta a importância do

afastamento das práticas tradicionais do ensino da escrita; Casseb-Galvão; Duarte (2018), que expõem características do gênero textual artigo de opinião; Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), indicando um modelo de sequência didática; Fiorin (2018), que discorre sobre a importância da argumentação; Menegolo; Menegolo (2005), Ribeiro (2014) e Suassuna (2014), destacando o valor da reescrita dos textos.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, abordaremos a relevância da prática da reescrita dos textos no aprendizado da produção textual escrita.

Na seção seguinte, analisaremos as especificidades e funcionalidade do artigo de opinião, gênero textual escrito escolhido como objeto de trabalho para a proposta de sequência didática a ser trabalhado com uma turma do ensino médio.

Na terceira seção, discutiremos como a metodologia da sequência didática pode contribuir para o ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar.

Por fim, na quarta e última seção, iremos propor a produção do gênero textual artigo de opinião, através de uma sequência didática que proporcione aos estudantes da última série do ensino médio a reflexão do processo de produção de textos escritos, o desenvolvimento da argumentação nas suas produções escritas e a importância da reescrita nesse contexto.

1 A REESCRITA DE TEXTOS COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), a reescrita é uma etapa de suma importância no ensino da produção textual, pois, através dessa prática, o estudante torna-se o primeiro leitor de seu próprio texto, de modo que ele poderá ter uma atitude crítica em relação a sua produção, o que poderá viabilizar o aperfeiçoamento da sua escrita.

Portanto, é o processo ler, reler e reescrever que vai proporcionar ao estudante estabelecer um diálogo com seu próprio texto e é, a partir desse diálogo, que Menegolo; Menegolo (2005) dizem que o aluno desprende-se do estágio emocional ou inspirativo, que é o que motiva a primeira escrita, e passa para o estágio da racionalização, isto é, o estudante vai analisar se o objetivo comunicativo foi atingido, se os seus argumentos são eficazes e se estão de acordo com o gênero solicitado para a produção.

Segundo Menegolo; Menegolo (2005), essa metodologia no ensino da produção textual escrita “possibilita ao aluno que ele veja o que antes ele não via em seu próprio texto” (p. 75), ou seja, ele irá observar seu texto não mais como escritor, mas como leitor, o que permitirá refletir como seu interlocutor receberá sua mensagem, ou seja, ele poderá analisar a “ideia (intenção) e a realização dessa ideia” (BAKHTIN, 2015, p. 308). Isso significa dizer que o estudante, com esse processo, poderá ponderar no que desejava dizer e no que foi dito, avaliando se o seu propósito comunicativo foi cumprido, ou se precisa ser melhor esclarecido. Essas reflexões que o estudante faz, a partir do ato de ler, reler e reescrever, podem ajudar a assegurar o bom desenvolvimento de suas produções textuais escritas.

No entanto, apesar das orientações dos PCN sobre a importância do ensino da produção de texto, o que inclui o ensino da escrita com o foco na interação e a prática da reescrita dos textos, Marquesi (2014, p. 135) comenta que “o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de texto lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor de sua escrita”.

A autora chama atenção para um problema real, que é perceptível a cada ano, com a proximidade do ENEM, quando a grande parte dos estudantes busca cursos, orientações e dicas para desenvolver uma boa redação no ENEM, portanto é nítida a ansiedade que a redação causa naqueles que vão se submeter à prova. Ainda de acordo

com a autora, esse problema “reside na ausência de um trabalho que oportunize ao estudante/escritor, vivenciar a escrita e a reescrita de seu texto” (MARQUESI, 2014, p. 135).

Nesse mesmo sentido, de acordo com Gasparotto; Menegassi (2013), a revisão e a reescrita ainda não são práticas comuns nas escolas, fato esse que leva os estudantes a escreverem algo que o professor deseja apenas para obter uma nota. Tais estudos apontam que o ensino da produção textual escrita (que compreende a linguagem como forma de interação), o que deve incluir a prática da reescrita dos textos, ainda precisa ser trabalhado com mais eficácia em sala de aula.

De acordo com Ribeiro (2014, p. 07),

os professores trabalham pouco com a reescrita e, quando trabalham, o fazem por meio de correções superficiais, onde ocorrem apenas a higienização do texto e pouca importância é dada à reflexão sobre o que o aluno escreve.

A autora chama a atenção para importância do papel do professor ao trabalhar com a reescrita dos textos, pois não é uma tarefa que deve ser feita de forma breve, atentando apenas para os problemas superficiais, como os gramaticais, mas deve ser levada em conta a argumentação utilizada pelo estudante no texto, considerando o propósito comunicativo do gênero textual produzido.

Desse modo, entendemos que se faz necessário que o professor de Língua Portuguesa contextualize o ensino da produção textual, distanciando-se das metodologias que concebe o texto como um produto pronto e acabado, que tem como interlocutor apenas o professor, que, por sua vez, tem apenas a função de avaliá-lo através de uma nota.

Ressaltando a importância desse prisma no ensino da produção textual escrita, os PCN (1998, p. 80) destacam que,

um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), é por meio da prática da reescrita do texto que o professor assume o papel de mediador no ensino da produção escrita, pois com a produção inicial em mãos, poderá ser iniciado um processo de orientação, no qual o professor conduzirá o estudante à refacção da sua produção inicial, apontando, através de um diálogo que é estabelecido por intermédio do texto de seu aluno, os aspectos relacionados à situação comunicativa exigida pelo gênero textual trabalhado, bem como avaliando a sua estrutura gramatical. Portanto, é necessário que o professor, ao planejar suas aulas de produção textual escrita, pense em estratégias de ensino que possibilitem ao estudante escrever, ler e reescrever seu texto, promovendo um processo contínuo de aprendizagem.

Corroborando as análises já expostas, Antunes (2018) comenta que a baixa qualidade dos textos produzidos pelos nossos estudantes, possivelmente, dá-se devido à ausência de um tempo específico tanto para o planejamento como para a revisão das produções textuais escritas. A autora enfatiza que aulas de produção textual em que os alunos produzem os textos de qualquer maneira, sem planejamento e sem a revisão de seus textos se configura em um ensino baseado na “falta de esforço, na improvisação e na pressa” (p. 57). Podemos perceber aqui que a Antunes (2018) nos alerta contra aquele ensino tradicional da escrita, no qual se manda o aluno apenas escrever algo e, logo após isso, avalia-se com uma nota.

Ferrarezi Jr.; Carvalho (2017) mencionam que, em alguns casos, o trabalho com a produção textual escrita é realizado em momentos breves, no espaço de apenas uma ou duas aulas. De modo que essa prática não condiz com o que preconiza o ensino da produção textual, que exige, não só o um trabalho prévio para que haja um planejamento do que será escrito, para organizar as ideias, a estruturação do texto em si, como também um tempo para a reescrita do texto, pois, sem tais etapas, os estudantes, provavelmente, terão maiores dificuldades para desenvolver a maturidade para a proficiência na produção textual escrita.

De acordo com Antunes (2018), essa maturidade só é alcançada quando há “orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive), aprendizagem” (p. 60) e, para tudo isso, é necessário tempo adequado.

Ainda enfatizando a importância da reescrita dos textos por parte dos estudantes para o aperfeiçoamento da escrita, Antunes (2018) comenta que a etapa da revisão e da reescrita é essencial para que haja produções linguísticas adequadas e relevantes, pois é, nessa fase, que podemos “decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” (p.

56), ou seja, essa é uma fase de reflexão e de autoavaliação do que foi feito. Portanto, em sua concepção, a reescrita possibilita ao sujeito,

rever o que foi escrito, confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; avaliar a clareza do que foi comunicado e a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2018, p. 57-58).

Isso significa dizer que, para produzir textos, é necessário um esforço sério, tanto para quem escreve, como para quem ensina, visto que, além da etapa do planejamento - que consiste em um trabalho prévio, no qual o estudante deve apropriar-se do gênero, dos seus objetivos e estratégias para a escrita - e da etapa da própria e escrita, na qual será colocado no papel o que foi planejado, sua escrita não estará completa sem a reescrita de seu texto, pois é, nessa fase, que o autor do texto fará uma autoavaliação e poderá observar os aspectos sintáticos, semânticos, ortográficos e se os seus objetivos comunicativos foram alcançados.

Em contrapartida, para o professor, a reescrita é o momento de mediar a aprendizagem do gênero textual escrito trabalhado e, de acordo com Suassuna (2014, p. 119), o professor,

mais do que um identificador de problemas textuais, é propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída.

Podemos perceber que a autora chama a atenção para a ocasião em que o professor dialoga com a produção do estudante, isto é, o momento em que o professor devolve o texto com suas observações e oportuniza a reescrita do texto por parte do educando. Essa prática é relevante para que o professor proporcione a seu estudante um momento de reflexão, pois lhe dará a oportunidade de perceber como seu texto foi compreendido pelo leitor, mesmo sendo esse, inicialmente, o seu professor. Dessa forma, o estudante será motivado a fazer uma releitura do seu próprio texto, observando onde poderá aperfeiçoá-lo, para, através da reescrita, poder atingir os objetivos comunicativos de seu texto.

Desse modo, acreditamos que é, na reescrita, que o estudante poderá perceber a natureza interativa da escrita, ou seja, ele poderá entender que o texto não acaba após a escrita, pelo menos, não após a sua primeira versão, e que o texto precisa atingir um objetivo, dialogar com seu leitor. E conforme nos diz Suassuna (2014), é esse processo de “ir e vir” com o texto que o professor poderá analisar as ideias, as possíveis falhas e as qualidades do texto do seu aluno, mantendo um trabalho de cooperação com ele, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Assim, sem a reescrita, o ensino da produção textual escrita não estará completo, porque essa é uma parte essencial de um processo de aprendizagem progressivo, que permite ao estudante um avanço gradual em suas atividades de produções textuais.

Ainda enfatizando esse aspecto, Ribeiro (2014) diz que o professor mediador deverá se conscientizar que a correção é apenas uma das etapas da produção textual e considerar que a reescrita é parte integrante da escrita. Significa dizer que o texto não deve ser avaliado em sua primeira versão. Corrigir e reescrever são partes integrantes do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais escritos, de modo que professor deve estar a par dos diferentes instrumentos de intervenções possíveis nas produções dos estudantes.

Em relação a esses instrumentos de intervenções, ou tipos de correções, que os professores podem adotar para estimular os alunos à reescrita, visando ao aperfeiçoamento do texto, Ruiz (2013, p.47) destaca a *correção “textual-interativa”* (apud RIBEIRO, 2014, p. 09), que consiste em “bilhetes”, isto é, breves anotações que o professor fará no texto do estudante logo após a escrita, procurando esclarecer o que pode ou deve ser alterado para que o texto atinja seu propósito comunicativo. A autora refere-se a essa correção como algo altamente dialógico, visto que proporciona uma relação entre interlocutores.

É possível perceber uma relevância desse método devido ao fato de o estudante ter uma resposta imediata do seu interlocutor - no caso aqui, o professor - , o que enfatiza a natureza interativa do texto, oportunizando a reflexão de que ele – o estudante –, enquanto autor de textos, sempre escreverá para o outro e que, ao terminar sua escrita, é essencial reler seus textos, tendo a preocupação de presumir quem será seu interlocutor, fazer os ajustes que achar relevantes para que o objetivo da interação de seu texto seja alcançado.

Além desse método, Ribeiro (2014) também apresenta a *correção interativa*, realizada através de listas, ou seja, uma série de itens que caracterizam /estabilizam os

gêneros em processo de transposição didática. Tal método consiste no fato de que, após o professor identificar as principais dificuldades encontradas nas produções textuais escritas de seus alunos, ele poderá fazer uma lista com as possíveis soluções, isto é, um conjunto de orientações, que serão apresentadas aos estudantes, para orientar a reescrita dos seus textos. Desse modo, os próprios estudantes, guiados pela lista, farão a releitura de seu texto, buscando adequá-lo aos aspectos gramaticais pertinentes, como ortografia e pontuação, a estrutura do gênero definido para a produção, bem como ao propósito comunicativo desejado e adequação da linguagem ao público-alvo.

Nesse caso, a autora entende que essa metodologia deve ser utilizada, especialmente, com “aplicação das Sequências Didáticas e, em seguida, a lista de controle/constatações como instrumento regulador da aprendizagem” (GONÇALVES-BAZARIM, 2013, p. 22 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 09).

O desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) consiste em: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Nesse caso, a lista de correções deve ser aplicada após a conclusão dos módulos da SD, momento em que os estudantes irão utilizar a lista de controle/constatações, como um guia do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a *correção interativa* é interessante no sentido de poder ser realizada de forma mais rápida, pois os estudantes serão guiados por uma lista de itens já estabelecidos e, através deles, poderão refletir em que aspecto seu texto poderá ser aperfeiçoado. Contudo, compreendemos que, para esse tipo de correção, os estudantes já deverão ter atingido um certo grau de maturidade em relação à escrita, visto que exige uma reflexão mais aguçada para realizar, através da lista, o melhoramento do texto.

Diante das discussões aqui realizadas, podemos concluir que a reescrita é uma parte intrínseca no ensino da produção textual escrita, tão importante como o trabalho prévio e a própria escrita. Pois é, através da reescrita orientada pelo seu professor, que o estudante poderá ser motivado a aperfeiçoar seu texto, buscando realizar produções textuais escritas relevantes. Ou seja, produções que estabeleçam um ato comunicativo, uma interação com seu leitor, em acordo com a estrutura do gênero textual produzido e consoante com a linguagem adequada à situação de comunicação.

Nesse sentido, na próxima seção deste trabalho, abordaremos o gênero textual escrito artigo de opinião, tendo em vista que se trata de um gênero de natureza argumentativa, isto é, que visa convencer o outro sobre a validade de determinadas

ideias. Portanto, para atingir o seu propósito comunicativo, o autor precisa considerar o processo sóciointeracionista do texto, pensando nos possíveis posicionamentos de seu leitor, estabelecendo assim um ato comunicativo, ou seja, uma situação real de comunicação.

2 O GÊNERO TEXTUAL ESCRITO ARTIGO DE OPINIÃO: ESPECIFICIDADES E FUNCIONALIDADE

Não é de hoje que o saber argumentar se faz necessário. Conforme Fiorin (2018, p. 09) “o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade, e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias”, isso quer dizer que a argumentação tem sido usada desde o aparecimento das primeiras sociedades, haja vista que ela sempre foi utilizada para a resolução das questões polêmicas que surgiam entre os cidadãos, sendo, portanto, uma das bases para a existência da democracia.

Desse modo, saber fazer uso da argumentação é essencial para a vida em sociedade e, ressaltando essa necessidade, Koch (2013, p. 17) diz que,

a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhem determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Podemos perceber que autora ressalta o quanto é relevante saber argumentar para convivermos em sociedade, pois, como sujeitos dotados de intelecto, raciocínio e anseios, estamos, à todo momento, fazendo julgamentos, avaliando, discordando ou concordando com determinados discursos e práticas existentes a nossa volta. Assim, Koch (2011) avalia o ato de argumentar como um ato linguístico fundamental, como, de fato, ele o é, pois, sem saber argumentar de forma eficaz, ou seja, de tal forma que, assim, consiga convencer seu interlocutor, o indivíduo poderá ter dificuldades de expressar e de defender sua opinião e, assim, de convencer seu interlocutor.

Diante do exposto, podemos concluir que argumentar não é o mesmo do que transmitir informações. Conforme explica Fiorin (2018, p. 76), “comunicar é agir sobre

o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe”. Portanto, com base no que é dito pelo autor, podemos dizer que argumentar significa fazer com que o outro compreenda nossos pensamentos e intenções através de um discurso convincente.

No entanto, para que isso ocorra, é importante atentar a aspectos importantes para se construir a argumentação. Acerca de tais aspectos, Kock; Elias (2017, p. 34) apontam:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópicos a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

As autoras ressaltam que, para se construir a argumentação, exige-se que o autor contextualize a situação comunicativa, para isso, é preciso ter conhecimento de quem será o seu leitor, a fim de que possa desenvolver seu discurso e sua linguagem de forma adequada, com foco na interação, de modo que o texto atenda aos propósitos comunicativos. Portanto, conforme nos dizem as autoras, é necessário que o escritor selecione e organize o desenvolvimento das ideias, como também revise sua escrita, objetivando tornar seu ponto de vista claro e compreensível.

Tendo em vista essas considerações, podemos dizer que apresentar textos de tipologia argumentativa aos estudantes em sala de aula - como é o caso do gênero textual escrito artigo de opinião - é dever da escola, visto que o domínio desse gênero nos dá condições de compreender o processo da construção da argumentação, o que, conseqüentemente, poderá nos tornar sujeitos capazes de atuar na sociedade em que vivemos de maneira crítica e reflexiva.

Além disso, esse é um gênero muito explorado em provas de seleção de concursos e vestibulares, de modo que podemos dizer que esse é um gênero de grande relevância social.

Também vale ressaltar que, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o ensino da língua portuguesa deve

possibilitar que os alunos possam, efetivamente assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva (BRASIL, 2006, p. 28 - 29).

Podemos perceber que os documentos oficiais como as OCEM (BRASIL, 2006), abordam a importância de formar cidadãos aptos a interagir de forma ativa na sociedade, e para isso é essencial o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Nesse sentido, Costa (2008, p. 06) discorre que, é preciso que os estudantes “adquiram competências para defender e justificar as suas ideias e opiniões, e que se tornem capazes de compreender, diferenciar e confrontar as ideias e opiniões próprias com as dos outros”. A autora chama a atenção para o “adquirir competências” para então saber argumentar, isto implica dizer que é algo que precisamos aprender.

Portanto, é necessário o estudo da argumentação em sala de aula, pois, segundo a autora é através da argumentação que constatamos fatos, emitimos hipóteses, mas também de, através da evidência, podemos justificar e defender nossas ideias, quando são confrontadas com as dos seus pares. De modo que o ensino da argumentação pode melhorar o desempenho dos estudantes, conforme Costa (2008), tanto em relação ao conhecimento científico quanto à sua capacidade de argumentar, contribuindo o desenvolvimento de seu senso crítico.

Tendo em vista, então, a necessidade do desenvolvimento da argumentação dos estudantes em sala de aula, optamos pelo gênero textual escrito artigo de opinião, para desenvolvermos uma sequência didática para ser aplicada em uma turma da última série do ensino médio, onde enfatizaremos a importância da reescrita do texto, como uma metodologia eficaz para o ensino e aprendizagem da produção textual.

O gênero artigo de opinião é um gênero de natureza dissertativa-argumentativa, no qual, de acordo com Boff; Koch; Marinello (2009), o autor tem como objetivo discorrer sobre um determinado tema, geralmente acerca de uma questão social controversa, que admite diferentes pontos de vistas, expondo sua opinião e buscando convencer seus interlocutores a concordar com seu ponto de vista, através de evidências, razões e raciocínio coerente.

Além desses aspectos, as autoras comentam que, em relação à linguagem adotada para esse gênero, pode haver uma variação de acordo com o público a que se destina o texto. Em conformidade com isso, Antunes (2018, p. 46) diz que,

quem escreve, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

A autora reforça, então, o fato de que o tipo de linguagem que iremos utilizar na escrita depende, especialmente, do nosso público-alvo. Desse modo, para a produção de um texto escrito do gênero textual artigo de opinião, o autor deve levar em consideração quem será seu interlocutor para que possa adotar uma linguagem mais formal ou informal de acordo com o contexto comunicativo em que estiver inserido.

De acordo com Casseb-Galvão; Duarte (2018), a produção do gênero textual escrito artigo de opinião é uma excelente metodologia para o desenvolvimento da habilidade de argumentar, visto que, para a produção desse gênero, é necessário observar as seguintes condições:

- Colocar-se discursivamente como autor;
- Construir as imagens dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- Considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- Estabelecer o objeto enunciado;
- Estabelecer uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 40)

Podemos, assim, notar o valor argumentativo desse gênero, pois se exige de quem o produz usar uma linha de raciocínio coerente com seu objetivo, defender ou refutar determinado ponto de vista. Por esse motivo, é necessário: a) adotar uma postura como autor, ou seja, dar evidências que o que será dito é o resultado das impressões de quem escreve sobre o assunto levantado; b) levar em conta o ponto de vista de seus leitores, o lugar e o momento em que o discurso está inserido, isto é, considerar qual é o perfil do seu leitor, quais são seus valores e “buscar estabelecer uma relação de confiança e de aceitabilidade” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 41), assim como procurar prever os argumentos que o presumido leitor poderá usar em contraponto com os argumentos presentes no texto; c) estar bem familiarizado com seu objeto, no caso, ter domínio do tema tratado para que possa definir seu posicionamento, assim como conhecer a estrutura composicional do gênero que será produzido; e d) saber defender suas alegações e refutar o contraditório.

Portanto, tendo em vista tais especificidades do gênero artigo de opinião, podemos pressupor que, uma vez torando-se proficiente na produção desse gênero, o estudante poderá ter suas habilidades argumentativas aperfeiçoadas, visto que apresentará competência na prática de argumentação. Isso significa dizer, segundo Koch (2013, p. 121), “provocar a certeza através da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre as proposições)”, e/ou persuadir, que, segundo a autora, significa utilizar “argumentos que podem levar a inferências (mas não a verdades absolutas)”, o que pode resultar em uma mudança de opinião do interlocutor, e, para que isso ocorra, será exigido o uso de estratégias da argumentação.

Citando algumas dessas estratégias que fundamentam a argumentação, Kaufman; Rodríguez (1995, p. 27 *apud* BOFF; KOCH; MARINELLO, 2009, p. 04) orientam que o autor pode usar,

acusações claras aos oponentes, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade ou tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida, uso de recursos descritivos ou a especificação das diferentes fontes da informação.

Assim, fica evidente que, no gênero artigo de opinião, embora o autor se constitua uma voz de autoridade, é preciso, conforme diz Boff; Koch; Marinello (2009), buscar outras vozes para construir a argumentação, apoiar-se em evidências e utilizar recursos linguísticos coerentes que possam validar o que se diz.

Já em relação à sua estrutura, o gênero textual escrito artigo de opinião, de acordo com Boff; Koch; Marinello (2009, p. 06), apresenta a *situação-problema*, *discussão*, *solução* *avaliação*. Embora essa estrutura não seja rígida, ela caracteriza o gênero e facilita “os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem”.

No tocante à situação-problema, o que corresponde à introdução do texto, as autoras mencionam que é o momento de abordar e contextualizar o assunto que será discutido, evidenciando o objetivo da argumentação que será produzida e mencionando a importância do tema, o que corresponde ao que Fiorin (2018, p. 242) menciona como sendo a introdução da ideia geral.

Já a discussão, que equivale ao desenvolvimento, é a fase de expor os argumentos, construindo a opinião acerca do tema levantado. De acordo com Fiorin (2018), nesse estágio, o autor precisa discutir o problema, examiná-lo e explicitá-lo.

Nesse sentido Boff; Koch; Marinello (2009) dizem que o autor deve organizar seus argumentos, apresentar sua opinião, apresentar provas em favor do seu ponto de vista e demonstrar porque um posicionamento contrário estaria equivocado. Portanto, nesse momento do texto, o autor deixa seu leitor a par da importância do assunto, revela sua opinião através de argumentos que possam explicar seu posicionamento, expõe fatos e dados e exemplifica o que é afirmado, deixando, de modo claro, suas reflexões sobre o assunto tratado.

Fiorin (2018) alerta que o desenvolvimento do texto, ou discussão – como assim consideram Boff; Koch; Marinello (2009) - não precisa ser necessariamente em apenas um bloco compacto, ou seja, em um parágrafo, mas pode ser organizado em partes.

Em relação à solução-avaliação, ou conclusão, Boff; Koch; Marinello (2009) explicam que é a ocasião da resposta ao problema apresentado, da reafirmação da posição assumida.

Em relação a essa parte do texto, Fiorin (2018, p. 256) afirma que não deve ser apenas uma repetição do que já foi dito, mas “um ponto de chegada, é um balanço do que se discutiu antes”, embora precise estar em harmonia com o que já foi discutido no texto, pode-se alargar o problema, inseri-lo em uma perspectiva mais geral, ou mostrar que esse faz parte de uma problemática mais abrangente.

Essas especificidades e funcionalidade do artigo de opinião, aqui discutidas, fazem desse gênero um excelente objeto de ensino da produção textual escrita, pois o autor, para defender seu ponto de vista e lançar os argumentos adequados, terá que levar em conta – como com qualquer outro gênero textual - quem será seu possível leitor e inferir seus prováveis posicionamentos e antecipar suas possíveis contra argumentações. Essas ações contribuem para o entendimento do processo sociointeracionista do texto.

Além disso, o domínio da produção de um texto no gênero artigo de opinião contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes, podendo propiciar um maior entendimento da sociedade em que estamos inseridos, mostrando-lhes que é possível que eles possam analisar, avaliar questões controversas e se posicionar diante delas.

Tendo como objetivo propor a produção de um artigo de opinião na última série do ensino médio, abordaremos na próxima seção a importância da metodologia das sequências didáticas como meio de planejar ações para um ensino da escrita em que o professor possa acompanhar e avaliar os estudantes de maneira formativa e contínua, em um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, significativo e, assim, efetivo.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

O ato de planejar é algo comum entre os seres humanos pois, geralmente, para cada ação que executamos, há um planejamento prévio, ou seja, é necessário pensar, com antecedência, nas atividades que iremos realizar, a fim de encontrarmos os melhores meios de alcançar os objetivos desejados para cada tarefa que ansiamos executar.

O planejamento das atividades escolares, assim como o planejamento das demais práticas sociais, é algo oportuno e necessário, pois nos ajuda a estabelecer objetivos em relação ao ensino e aprendizagem, faz-nos pensar nas práticas mais adequadas a cada grupo com os quais trabalhamos para alcançar as metas definidas e a equilibrar o tempo de acordo com os conteúdos programados. Desse modo, um bom planejamento escolar facilita a prática do professor em sala de aula, visto que permite que esse professor siga uma sequência lógica para desenvolver os conteúdos de forma harmônica, em consonância com os objetivos e métodos escolhidos.

Portanto, o planejamento é o instrumento que permitirá o professor idealizar e executar suas ações pedagógicas. Libâneo (1994) comenta que o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão ligado à avaliação. Isso significa que a ação de planejar é o instrumento que o professor usa para pensar e refletir em quais ações poderão ser usadas para que os estudantes atinjam os objetivos educacionais propostos.

Nesse sentido, trata-se de algo que demanda pesquisa, visto que, segundo Libâneo (1994, p. 221),

o plano deve ter uma ordem sequencial, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica.

Por objetividade entendemos a correspondência do plano com a realidade que se vai aplicar. Não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos.

Ao avaliar as especificidades do planejamento, o autor faz referência a um processo linear, algo que precisa ter objetivos claros e definidos de acordo com a realidade da escola e dos estudantes. Essa observação é importante, pois é necessário pensar e refletir nas especificidades que os alunos apresentam, bem como nos recursos

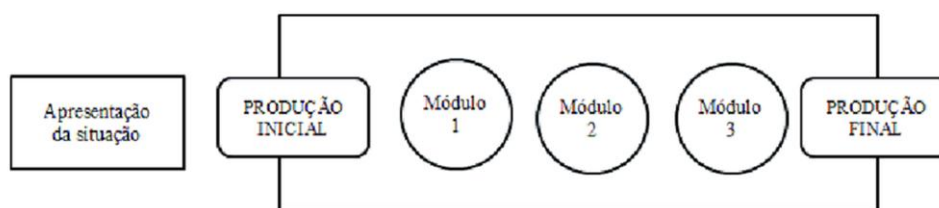
que a escola oferece, para que se busquem ações que viabilizem um ensino e uma aprendizagem produtivos. De modo que podemos compreender que o planejamento não pode ser uma ação executada sem reflexão e sem pesquisa, pois se faz necessário traçar objetivos e pensar como poderemos alcançá-los, levando em conta as necessidades que os estudantes apresentam em sua vida social e escolar, bem como os recursos materiais da escola. Todos esses aspectos demandam que o professor dispense tempo para pensar, refletir, escolher e avaliar as melhores opções para obter êxito na aula planejada de acordo com o perfil dos alunos e os recursos didáticos disponíveis.

Nesse sentido, focalizaremos aqui a metodologia da sequência didática como um instrumento para o ensino e aprendizagem da produção textual escrita, compreendendo que esse tem sido um instrumento metodológico bem aceito no contexto pedagógico e essa prática teve maior visibilidade a partir da publicação do livro *Gênero Orais e Escritas na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Nessa obra, os autores consideram que a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Desse modo, podemos perceber que se trata de uma metodologia de um caráter processual e dinâmico, o que exige um planejamento específico, pois seu objetivo é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83). Portanto, notamos que, para o desenvolvimento da sequência didática, é necessário que o professor tenha pleno conhecimento do conteúdo, do objeto de ensino e que crie condições para que possa perceber as possíveis dificuldades dos estudantes durante sua produção escrita.

Isso é importante para o professor determinar que atividades serão adequadas para cada etapa do seu planejamento. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), essas etapas são: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final, conforme o modelo exemplificado a seguir:

Figura 1: esquema de sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013, pág.83 .

Importante ressaltar aqui que, embora haja outros modelos de sequências didáticas, apresentaremos o modelo desenvolvido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) por estar mais aproximado da nossa concepção de trabalho sistemático. Assim, em consonância com esses autores, discutiremos, agora, cada das etapas desse modelo para refletirmos em como podemos aplicá-las na produção textual escrita.

3.1 A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013, p. 84), a apresentação inicial é o momento de expor para os estudantes,

um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final. Ao mesmo tempo, ela prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos.

Podemos notar aqui a importância dessa etapa no desenvolvimento de uma sequência didática, pois é, na apresentação inicial, que serão apresentados aos estudantes os objetivos de ensino e da atividade, porque é, neste momento, que terão a possibilidade de compreender a situação de comunicação em que estarão envolvidos, bem como as ações que serão executadas para realizá-la.

Ainda segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), esse é o momento em que os estudantes deverão entender qual gênero será abordado, a quem se dirigirá a produção, em que suporte o texto irá circular e qual linguagem será mais adequada. Assim, percebemos que, para o professor atingir esses objetivos, requer um cuidadoso planejamento, sendo necessário um trabalho de pesquisa que o ajude a identificar que atividades são adequadas à situação comunicativa solicitada para o trabalho em sala com determinada turma.

Além desses aspectos, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) orientam que, nesse momento, também, são preparados os conteúdos dos textos que serão produzidos, ou seja, é preciso que os alunos tomem conhecimentos do que deverão abordar no texto produzido, o que os fatos, notícias, pesquisas dizem a respeito do conteúdo. Portanto, para que os estudantes tenham as informações necessárias, é preciso que o professor exponha um amplo material no momento da apresentação inicial, assim como exemplares de textos no gênero textual escrito que será produzido.

Nesse aspecto, atividades de leituras podem desempenhar um papel significativo para minimizar as dificuldades na elaboração da primeira produção textual, pois, a partir de leituras que abordem o conteúdo, os estudantes ampliam seus conhecimentos e organizam a maneira de expor sua opinião, de modo que poderão se sentir mais seguros para escrever sobre o assunto abordado. Além disso, os conhecimentos adquiridos, através das atividades de leitura poderão ser armazenados e utilizados sempre que os discentes sentirem a necessidade de usá-los durante a escrita e a reescrita do seu texto.

Assim, percebemos que apresentação inicial, quando bem planejada e executada de modo satisfatório, poderá ser uma excelente oportunidade para que os estudantes possam ter um breve conhecimento do gênero, antes de partir para a sua produção. E isso, possivelmente, deverá ajudar a reduzir as dificuldades na hora da escrita, pois é muito possível que as atividades apresentadas na apresentação inicial deem aos estudantes o suporte necessário para que se adaptem à situação comunicativa, já que entrarão em contato com o conteúdo, saberão quem é seu interlocutor e o suporte em que o texto circulará.

Esses conhecimentos serão decisivos na hora da primeira produção dos estudantes, pois esse conjunto de informação inicial, possivelmente, lhes propiciará a capacidade, cada qual no seu próprio ritmo de aprendizagem, de realizar uma atividade de escrita que corresponda ao processo comunicativo exposto, mesmo que não atenda, de início, a todas as características do gênero explanado.

3.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO

Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013, p. 87), a produção inicial é corresponde ao “primeiro lugar de aprendizagem da sequência”. De acordo com os autores, é nessa etapa que poderão ser identificados tanto os pontos em que os estudantes se destacam em relação à compreensão das especificidades e funcionalidade do gênero textual escrito que deverá ser produzido, como dificuldades na produção escrita, de modo que essa etapa exerce um papel regulador da sequência didática. Consideramos como papel regulador no sentido em que, nesse momento, serão definidos os objetivos de trabalho nos módulos, etapa seguinte à primeira produção.

Em outras palavras, é, através da produção inicial, que o professor poderá elaborar os módulos, pois é, nessa fase, que ficará evidente quais os aspectos dos textos

produzidos pelos estudantes que precisam ser melhor trabalhados para que a produção final atenda ao propósito comunicativo desejado.

Assim, os autores nos informam que a produção inicial se trata de um primeiro encontro dos estudantes com o gênero abordado e da realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013). Isso significa dizer que esse é um momento para uma produção mais simplificada, isto é, uma primeira exposição de suas capacidades e potencialidades, visto que, apenas na produção final, o texto apresentará a “situação real, em toda sua riqueza e complexidade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 86). Assim, essa etapa permitirá aos estudantes perceberem o quanto sabem a respeito do conteúdo que se pretende desenvolver e das especificidades do gênero que lhes foi apresentado, como também do que ainda precisam aprimorar para uma produção mais significativa.

Além disso, essa etapa permitirá ao professor fazer uma avaliação formativa, isto é, um momento para observar as capacidades e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, possibilitando adaptar e aperfeiçoar a sequência de acordo com as necessidades encontradas. De modo que Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) explicam que os textos recebidos, nesse momento, não deverão receber uma nota, mas devem ser cuidadosamente observados para que o professor possa identificar os pontos fortes e fracos, buscando soluções para os possíveis problemas encontrados, diferenciando e até individualizando, se for preciso, algumas práticas de ensino. Ou seja, é avaliando, de maneira formativa, com o texto de seu aluno em mãos, que o professor poderá identificar quais as orientações coletivas ou individuais que os estudantes precisarão receber e são essas dificuldades encontradas, nesse primeiro momento de aprendizagem, que determinarão as práticas que deverão ser contempladas nos módulos.

3.3 OS MÓDULOS

Identificado os problemas que apareceram na produção inicial, a fase dos módulos servirá para o professor desenvolver atividades que ajudem os estudantes a superá-los, orientando-os para uma reescrita de seu texto.

Para desenvolver atividades significativas que levem o estudante a refletir e compreender quais os pontos que precisam ser melhorados na sua produção, tornando-se um leitor crítico do seu próprio texto, o professor deve levar em conta os aspectos

sociocomunicativos e linguístico-discursivos do gênero que não foram contemplados na primeira produção.

Para esse fim, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) sugerem que, nos módulos, fase que corresponde às oficinas que serão ministradas para minimizar os problemas identificados, deve-se:

- a) ***Trabalhar os problemas de níveis diferentes:*** pensar em atividades que visem ajudar os estudantes a compreender os principais aspectos relacionados à produção de textos, como: *Representação da situação de comunicação*, ou seja, compreender de modo pleno quem será seu interlocutor, qual a finalidade do texto, a sua posição enquanto autor, e o gênero utilizado; *Elaboração dos conteúdos*, isto é, ajudar o jovem escritor a acumular conhecimento sobre o tema abordado, instigá-lo a conhecer técnicas que o oriente a buscar ou criar conteúdos, como procurar informações em outras matérias, discussões, debates, tomadas de notas entre outras; *Planejamento do texto*, em outras palavras, auxiliar o estudante a compreender a estrutura do texto, que é determinada pelo gênero trabalhado, de forma que este tenha êxito, isto é, atinja seu destinatário; *Realização do texto*, contribuir para que o estudante possa refletir quais os tipos de linguagens são eficazes para a escrita do texto, utilizando vocabulário apropriado para o contexto comunicativo, a variação dos tempos verbais de acordo com o tipo e o plano do texto e o emprego de organizadores textuais, importantes para estruturar e introduzir argumentos.
- b) ***Variar as atividades e exercícios:*** essa metodologia é importante, pois as atividades diversificadas aumentarão suas chances de sucesso, para isso, é necessário recorrer a atividades diversificadas que proporcionem o estímulo de suas habilidades linguísticas. Essas atividades podem contemplar: *Atividades de observação e de análise de textos*, que podem ser realizadas comparando vários textos do mesmo gênero, ou de gêneros distintos; *Tarefas simplificadas de produção de textos*, que podem ser, entre outras, a reestruturação de uma narrativa para um texto explicativo, revisão de um texto seguindo critérios pré-estabelecidos, elaborar refutações e assim por diante.
- c) ***Capitalizar as aquisições:*** Esse passo consiste em elaborar uma lista de constatações, ou seja, registrar o aprendizado adquirido a cada oficina, que poder ser construída ao longo do trabalho ou em um momento de síntese, esta pode ser feita pelos estudantes ou pelo professor.

3.4 A PRODUÇÃO FINAL

A produção final marca o fim da sequência didática, é o momento em que os estudantes utilizarão todo o aprendizado adquirido ao longo das oficinas, ou dos módulos, executados para a elaboração da última versão de seu texto. Importante ressaltar que, nessa etapa, os textos dos estudantes já deverão ter passado por momentos de autoavaliação e refacção/reescrita durante os módulos.

No que diz respeito ao processo de autoavaliação dos textos, esta executada pelos alunos, essa ação configura-se como um procedimento de extrema importância no ensino e aprendizagem na produção textual escrita, pois, conforme comenta Vieira (2015), assumir uma atitude autônoma levará o aluno a fazer uma reflexão sobre os aspectos que precisam melhorar, compreender seus erros, buscando as possíveis soluções, necessitando, cada vez menos, da presença do professor, podendo se tornar, assim, um bom revisor do seu próprio texto.

Após esse processo de autoavaliação, o aluno pode seguir para a produção final. Considerando-se que, na produção final, ficarão evidentes os avanços obtidos pelos estudantes em suas versões anteriores, nesse momento, consideramos que seja interessante que o professor, em primeiro lugar, realize uma segunda avaliação formativa (tendo vista que uma primeira é feita após a produção inicial), porque, através desta, pode-se avaliar o desenvolvimento real dos estudantes, comparando a produção inicial com a final.

Nesse caso, essa avaliação servirá para observar os resultados da aprendizagem, bem como para o prosseguimento do trabalho, permitindo planejar futuras ações que possam reduzir as dificuldades ainda não superadas.

É também nessa etapa, e somente nessa, que Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) orientam que pode haver também a avaliação somativa, pois nesse momento os estudantes terão consciência dos elementos trabalhados em sala de aula e que servirão como critério para a avaliação, e por sua vez, também é nesse momento, que o professor poderá observar, de forma mais ampla, as aprendizagens efetuadas.

Assim, com uma atitude responsável, humanista e profissional, e não apenas de forma técnica, deve-se levar em conta o empenho e o desenvolvimento de cada estudante, observando sua evolução e as dificuldades vencidas.

Podemos, então, concluir que um bom planejamento didático constitui-se como uma etapa fundamental para o êxito da aprendizagem em sala de aula. O caráter

modular e processual da sequência didática enfatiza isso, pois é um planejamento específico que visa não apenas à apresentação de um determinado gênero textual, que serve de base para uma produção textual que inicia e finaliza quando os estudantes produzem um primeiro texto, mas trata-se de um trabalho sistematizado, que coloca os estudantes em um contexto comunicativo, com objetivos de interação a serem alcançados através de um processo contínuo de aprendizagem.

4 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE REESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO GÊNERO TEXTUAL ESCRITO ARTIGO DE OPINIÃO

Buscando auxiliar os estudantes a tornarem-se proficientes na produção do gênero textual escrito artigo de opinião, apresentaremos uma sequência didática, com ênfase na reescrita do texto, com o objetivo de que os estudantes compreendam a escrita como um processo de interação autor-texto-leitor e com a intenção de reduzir possíveis problemas ou dificuldades em suas produções textuais escritas.

Vale ressaltar que, para que o ensino de produção textual tenha êxito e contribua para a formação de escritores competentes, isto é, escritores capazes de produzir textos com real valor comunicativo, Ferrarezi; Carvalho (2017) lembram que esse é um trabalho contínuo que deve iniciar-se na alfabetização e durar até o final do ensino médio, de modo que é preciso que haja tempo para esse ensino.

Isso quer dizer que, logo cedo, no início de sua vida escolar, os alunos devem ser estimulados a produzirem seus textos, de forma contextualizada, isto é, entendendo seus propósitos comunicativos, levando em consideração a situação de produção e compreendendo a importância de saber utilizar esses textos em seu dia a dia, na sociedade em que estão inseridos. Desse modo, os discentes, ao ingressarem no ensino médio - etapa em que há uma cobrança maior de resultados positivos ao se submeter a provas de seleção, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - vivenciariam uma fase de aperfeiçoamento da escrita, uma vez que o ensino da produção textual escrita deveria ter tido seu início no princípio de sua vida escolar, o que pode proporcionar um aprendizado gradual e sistemático do ato de redigir textos relevantes.

Porém, apesar de um amplo conhecimento das teorias e das orientações dos documentos oficiais relacionados ao ensino da produção de texto na escola e do

empenho de muitos educadores da área, que vem resultando em muitos avanços nesse aspecto do ensino da língua portuguesa, Guedes (2014) afirma que tais mudanças acontecem ainda de forma tímida e, como prova disso, cita as provas de redação de exames nacionais e vestibulares na contemporaneidade, que chegam a ser uma tortura para os estudantes quando pensam em redigir alguns parágrafos nessas ocasiões.

Portanto, com esses pressupostos, compreendemos que alguns alunos do ensino médio podem apresentar dificuldades para se submeterem à prova de redação do ENEM. Pesando nisso, vamos propor uma sequência didática para ser aplicada em uma turma de terceira série do ensino médio, com o objetivo de aperfeiçoar a capacidade desse público em relação à prática com a escrita, buscando aguçar sua capacidade de argumentar através do gênero textual escrito artigo de opinião, tendo em vista que esse é um gênero textual muito cobrado em diversas provas, o que pode auxiliar os alunos no bom desempenho na prova de redação do ENEM.

No entanto, ressaltamos que atividades desse gênero não devem ser aplicadas única e exclusivamente aos estudantes do ensino médio, a última série do ensino básico, tendo em vista que, segundo os PCN (BRASIL, 1997), a produção textual e a capacidade de argumentar devem fazer parte da rotina dos alunos tão logo que estes cheguem à escola.

Nesse sentido, com a finalidade de trabalhar com a última série do ensino médio, tendo em vista a proximidade do ENEM, apresentaremos uma proposta baseada no modelo de sequência didática apresentado por Schneuwly; Dolz (2013). Embora esse não seja o único modelo de sequência didática, optamos por esse por acreditarmos que ele se aproxima mais da nossa concepção de ensino de produção textual escrita como um trabalho sistemático.

Seguindo, então, esse modelo apresentado pelos autores, faremos a *apresentação da situação*, isto é, apresentaremos aos estudantes, através de uma aula expositiva por meio de projetor digital, as características e especificidades do gênero textual escrito artigo de opinião, analisaremos o processo de construção da argumentação, assim como observaremos em que suportes esse gênero pode circular. Na ocasião, apresentaremos um texto no gênero trabalhado em sala, com o título “Os jovens e a violência: vítimas ou vilões” (Anexo I).

Escolhemos trabalhar com essa temática tendo em vista que se trata de um assunto bastante discutido na atualidade, inclusive, podendo ser tema para a redação do ENEM. Além disso, é um assunto com que muitos jovens se deparam em seu dia-a-dia,

e, portanto, precisam ser orientados para saber agir na sociedade de forma crítica, reflexiva e responsável.

Assim, para o início dos trabalhos, faremos a leitura do texto escolhido e posterior análise do conteúdo desse artigo de opinião. A atividade com a leitura constitui-se relevante nessa fase, pois, como destaca Antunes (2018), através da leitura, é possível a ampliação de repertórios de informação, pois o leitor incorpora novas ideias, conceitos, dados que podem resultar em novas e diferentes formas de pensar. Desse modo, a leitura de textos sobre o tema abordado na aula promove o conhecimento prévio e é essencial para ajudar os estudantes na construção de sua argumentação.

Em seguida, iniciaremos um debate sobre o assunto. O gênero oral debate, nesse momento, pode ser útil tendo em vista que, conforme explica Antunes (2018), a oralidade, sendo bem orientada, além de auxiliar no desenvolvimento da argumentação, também ajuda aprimorar a capacidade de escutar com atenção, assim como ajuda a desenvolver a habilidade de respeito às opiniões adversas. Assim, essa é uma atividade relevante para ser executada antes da escrita, pois pode contribuir para que os alunos tenham elementos para se posicionarem sobre as possíveis causas, principais consequências e possíveis soluções para a problemática apresentada, fazendo o confronto de ideias, observando as opiniões de seus colegas, as diversas possibilidades de perceber um tema.

Posteriormente, orientaremos os estudantes para a *produção inicial*, ou seja, o momento em que os alunos irão elaborar seu primeiro texto no gênero artigo de opinião, com o tema "Criminalidade entre os jovens brasileiros", debatido na primeira aula. É nessa fase que Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) dizem que o professor poderá verificar os pontos em que os estudantes se destacam em relação à compreensão das especificidades e funcionalidade do gênero textual, como também as dificuldades encontradas por eles na produção escrita. Desse modo, com base em tais constatações, poderá elaborar as atividades que serão executadas nos módulos.

Em relação aos módulos, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) explicam que não há uma quantidade exata para serem realizados, visto que isso depende de cada situação, das reais necessidades do grupo com que se pretende trabalhar. Para a atividade que propomos aqui, serão realizados quatro, dos quais, em dois deles, trabalharemos as possíveis dificuldades encontradas nos textos em sua produção inicial. Essa etapa constitui-se de extrema relevância porque, como explicam os autores, é o momento que

dará aos estudantes as condições necessárias para superar os problemas encontrados em sua primeira produção.

Já nos dois últimos módulos, enfatizaremos a necessidade da reescrita do texto. Conforme enfatiza Antunes (2018), essa é a hora em que o autor analisa, entre outros aspectos, os ortográficos, a pontuação, a coerência e o desenvolvimento das ideias, com o intuito de “decidir sobre o que fica, o que sai e o que se reformula” (ANTUNES, 2018, p. 56). Para alcançarmos esse objetivo (proporcionar que os estudantes vivenciem a reescrita de seu texto), utilizaremos dois recursos:

- A *correção interativa*, mencionada por Ribeiro (2014), que consiste em um conjunto de orientações repassadas pelo professor para orientar a reescrita dos textos, proporcionado ao estudante a oportunidade de ser o leitor do seu próprio texto e, assim, seu primeiro avaliador;
- A *correção interativa-textual*, que, de acordo com Ruiz (2013), trata-se de anotações feitas pelo professor no texto do aluno, prática que orienta a reescrita através de um processo interativo, o que pode oportunizar a reflexão por parte do estudante, enquanto autor, de que quem escreve algo o faz para alguém. Essa prática ressalta a ideia de que sempre existe a necessidade de releitura de seus textos para que, se for necessário, ele possa fazer os ajustes com o objetivo de produzir um texto que cumpra seu propósito comunicativo.

Após essas etapas, com a *apresentação da situação*, a proposta de *produção da primeira versão do texto* e dos momentos de reflexão através das atividades com os *módulos*, ressaltando a necessidade de que cada estudante possa refletir sobre seu próprio texto, a turma, enfim, poderá realizar sua *produção final*. Quanto à produção final, aqui se faz importante ressaltar que, embora um texto, dificilmente, esteja acabado, uma vez que, possivelmente, sempre haverá o que mudar, o que alterar, o que acrescentar, especialmente quando há o afastamento entre o texto e seu autor, para efeito de atividade em aula, estabelecer um ponto final é necessário para finalizar a atividade.

Com a produção final de seus alunos em mãos, o professor poderá, então, efetuar a *validação didática* das atividades realizadas através da sequência. Essa validação, segundo Dolz (2010), consiste em analisar o progresso e o aprendizado dos discentes, verificando o quanto cada um progrediu na escrita do seu texto; avaliar outros aspectos do processo do ensino, como a relevância do gênero escolhido para a aprendizagem da

escrita e se o aprendizado desse gênero foi satisfatório; verificar se as atividades propostas foram adequadas as suas condições de trabalho e ao perfil da turma.

Apresentaremos, a seguir, então, a nossa sugestão para a realização deste trabalho:

Quadro 01: sugestão para a realização do trabalho

Objetivos:

- Entender a importância da argumentação;
- Compreender a estrutura do gênero textual escrito artigo de opinião;
- Produzir um texto no gênero textual escrito artigo de opinião;
- Perceber a importância da leitura, revisão e, especialmente, da reescrita do texto.

Número de aulas:

- 12 aulas de 45 minutos cada.

Recursos didáticos:

- Exemplos de textos no gênero textual escrito artigo de opinião em folha impressa;
- Projetor digital;
- Papel e caneta para a produção textual.

Público alvo:

- Estudantes da 3ª série do ensino médio.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Quadro 02: sequência didática para produção de texto do gênero textual escrito artigo de opinião

Apresentação da situação – 02 aulas
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª aula <ul style="list-style-type: none"> - Exposição em powerpoint da teoria acerca do gênero textual escrito artigo de opinião: as características e especificidades do gênero; - Apresentação do tema <i>Criminalidade entre os jovens brasileiros</i>, através da leitura do texto no gênero textual artigo de opinião: <i>Os jovens e a violência: vítimas ou vilões?</i>, de autoria de Marcelo Andriotti (Anexo 1). • 2ª aula <ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre o assunto, para que os alunos se posicionem, ou seja, também exponha sua opinião sobre a temática abordada no texto lido; - Após isso, podemos levantar os seguintes questionamentos com base no texto utilizado na primeira aula: em qual suporte o texto trabalhado em aula se apresenta?; qual a opinião do autor sobre o tema tratado?; que argumentos ele utilizou para defender seu ponto de vista?; que tipo de linguagem foi utilizada?; como o texto se apresenta estruturado?
Produção Inicial - 02 aulas
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª e 2ª aulas <ul style="list-style-type: none"> - Após a apresentação do gênero em que será proposta a produção do texto aos estudantes e de suas particularidades, assim como depois da leitura do texto e do consequente debate de suas ideias, agora é o momento de propor a produção de um artigo de opinião sobre a temática abordada.

Módulo 01 - 02 aulas
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª e 2ª aulas - É possível que na primeira produção os estudantes apresentem dificuldades com o domínio dos recursos coesivos e na construção da coerência, como por exemplo: falta ou inadequação de elementos conectivos, como conjunções, preposições, pronomes e outros; repetição excessiva de palavras ou termos sem propósitos comunicativos; uso de ideias contraditórias; informações fragmentadas. - Com o objetivo de poder sanar tais dificuldades, neste módulo, realizaremos uma oficina com o objetivo de apresentar a importância dos elementos de textualidade <i>coesão</i> e <i>coerência</i> na construção da argumentatividade.
Módulo 02- 02 aulas
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª e 2ª aulas - A execução deste módulo será realizada uma semana após o primeiro. Isso porque acreditamos que seja interessante promover um período de “afastamento” do autor e de seu texto. Esse procedimento pode ser muito eficaz para que o aluno-autor possa fazer uma reflexão mais crítica enquanto leitor de sua produção, o que poderá propiciar a identificação de algumas fragilidades que comprometam a compreensão do seu texto, antes não observadas. Portanto, entre o primeiro e o segundo momento dos módulos, em aulas seguintes, poderemos realizar uma breve avaliação oral do debate realizado em sala de aula através de uma roda de conversa com os estudantes, para, então, darmos continuidade à sequência didática com o segundo módulo. - Assim, para a realização deste módulo, o professor irá entregar aos estudantes a primeira versão de suas produções textuais e pedir que eles façam uma leitura silenciosa e reflitam em relação às seguintes perguntas, que deverão ficar listadas no quadro: enquanto leitor de seu texto, verifique as seguintes questões: sua produção textual está coesa e coerente, ou seja, as ideias estão bem articuladas e isso contribuiu para a compreensão? Existe repetição desnecessária, sem propósitos comunicativos ou alguma redundância irrelevante? As ideias estão claras e bem desenvolvidas? Sua opinião está clara no texto? Seus argumentos estão bem fundamentados? A estrutura do seu texto condiz um artigo de opinião? A ortografia e os aspectos gramaticais precisam ser revistos? - Após essas reflexões, será sugerido aos estudantes que façam os ajustes que julgarem necessários, reescrevendo sua produção para que seja entregue, mais uma vez, ao professor no final da aula.
Módulo 3 - 2 aulas
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª e 2ª aulas - Além das dificuldades com a coesão e coerência textual, é possível que encontremos problemas com os aspectos gramaticais e ortográficos, como por exemplo: a falta ou inadequação do uso da vírgula e crase, o emprego de alguns verbos, como o <i>estar</i> (infinitivo do verbo que indica estado ou condição) e <i>está</i> (flexão do verbo “estar” na terceira pessoa do singular do presente do indicativo); o uso equivocado dos pronomes demonstrativos, como: <i>neste</i>, <i>isto</i> (pronomes que marcam o tempo atual da fala e faz referência àquilo que será dito), <i>isso</i>, <i>nesse</i> (pronomes que marcam um tempo anterior a fala e faz referência ao que já foi dito no discurso), o pronome relativo de lugar <i>onde</i> (geralmente usado de maneira errada em textos, em contextos nos quais ele é usado com sentido de lugar sem que seja correto esse uso); e problemas com a concordância e regência, entre outros. - Para superar ou minimizar essas dificuldades, faremos uma exposição e comentários dos conteúdos acima listados e, posteriormente, distribuiremos a produção inicial produzida em sala a seus respectivos autores para fazermos uma análise, tentando

observar a ocorrência desses aspectos, solicitando que reescrevam os trechos que possivelmente estejam com problemas. Mais uma vez, as produções serão entregues ao professor.
Módulo 4 - (1 aula)
<ul style="list-style-type: none"> - Para esse módulo, é necessário que o professor tenha lido e analisado as produções textuais com cuidado com o objetivo de verificar em que aspectos cada estudante ainda precisa melhorar, fazendo anotações, nesse sentido, nos textos dos alunos; - Os textos devem ser entregues a seu respectivo autor, que, guiados pelas orientações escritas em seu texto, procurará reescrevê-lo de tal forma que atenda aos questionamentos do professor.
Produção Final - 1 aula
- Após o processo de reescrita, o texto, em sua versão final, será entregue ao professor, que poderá, se achar necessário, atribuir uma nota.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Após esse processo de produção escrita, desenvolvidas todas as etapas da sequência didática, é bom salientar que é relevante fazer com que as produções finais circulem no ambiente escolar para que sejam lidas por outros interlocutores. Assim, como o tema trabalhado foi *Criminalidade entre os jovens brasileiros*, sugerimos organizar uma palestra na escola para os alunos, com um profissional especializado, que poderia ser um psicólogo, um assistente social ou um agente de segurança pública, em que possa abordar a temática trabalhada com a turma, demonstrando a importância de entender e reconhecer o problema para que possamos pensar em soluções que seja capaz de combatê-lo. Desse modo, sugerimos preparar, para este dia, um mural na escola com as produções textuais dos alunos, para que essas possam ser lidas pelo público presente.

O planejamento do modelo de sequência didática aqui apresentado, baseado em Dolz; Noverraz; Scheuwly (2013), orienta o professor para organizar as atividades de forma processual e dinâmica, reservando tempo para cada etapa do ensino e da aprendizagem, o que inclui a reescrita dos textos. Entretanto, conforme já mencionado neste trabalho, existem outras concepções, como também outras adaptações, para elaboração de uma sequência didática, porém escolhemos o modelo apresentado por esses autores por se aproximar de nossa concepção de trabalho com a produção de texto escrito.

De modo que, conforme podemos notar, para a *apresentação inicial*, planejamos atividades que, como explica Antunes (2018), podem ajudar os estudantes a terem o que dizer e saber como dizer, já que essa é uma “condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (p. 45). Assim, as atividades desenvolvidas nesta etapa, como a apresentação do gênero, a leitura e o debate, podem ser muito úteis para que os alunos, em sua primeira produção, tenham conhecimento da estrutura do texto que precisará

escrever, o assunto que precisará abordar e as particularidades do gênero em que seu texto será produzido.

De acordo com o modelo da sequência didática adotado, para superar ou minimizar as dificuldades encontradas na *produção inicial*, buscamos enfatizar a importância da reescrita, por meio dos módulos, reservando tempo para a refacção do texto.

Tendo em vista que, conforme expõe Antunes (2018, p. 27), ainda se constata que a escola trabalha com uma prática de ensino da escrita de forma “improvisada, sem planejamento e sem revisão”, podemos inferir que muitos dos estudantes ainda não tenham o hábito de fazer uma revisão detalhada de seu próprio texto. Essas produções feitas de forma apressada, sem a devida revisão, podem apresentar problemas de coerência e coesão textual, entre outros, comprometendo sua argumentação.

Além disso, nossos estudos feitos até aqui apontam que existe ainda a tendência, em nossas escolas, de enfatizar, em primeiro lugar, a correção gramatical e ortográfica, deixando, em segundo plano, elementos essenciais, como a coesão e coerência textual. Assim, é muito comum os alunos do ensino médio ainda encontrarem dificuldades nesses aspectos importantes para o desenvolvimento de um bom texto, portanto, escolhemos trabalhar esses elementos em um dos módulos.

Após discutir a importância da coesão e da coerência, estimulamos os estudantes, através de uma lista de perguntas, a relerem seus textos e buscarem o aperfeiçoamento de suas produções. Consideramos essa atividade relevante, pois poderá possibilitar o desenvolvimento de uma atitude mais autônoma enquanto produtor de textos, já que, como destaca Ribeiro (2014), com esse método, são os próprios estudantes que, guiados pela referida lista, farão a releitura de seu texto e, assim, poderão buscar adequá-lo aos aspectos indicados.

A correção dos aspectos gramaticais e ortográficos se deu no terceiro módulo, que, após a revisão feita pelo professor, verificará as inadequações mais recorrentes que, mesmo após a primeira reescrita, ainda podem ser encontradas nos textos dos alunos.

Para essa correção o professor orientará os estudantes para uma segunda releitura, com a qual, de forma mais específica, dará atenção a possíveis inadequações gramaticais e ortográficas ainda existentes. Para isso, foi sugerido que o professor devolva a primeira produção para que, junto com seus alunos, faça a análise de trechos que possivelmente ainda estejam com problemas.

Decidimos incluir essa correção gramatical e ortográfica nesse módulo por se tratar de uma atividade produzida para a escola e para a disciplina de língua portuguesa, que ficará exposta para a comunidade escolar, portanto um contexto em que se deve priorizar a escrita de acordo com norma culta da língua. No entanto, diferenciando-se do ensino tradicional que consiste na exposição das regras gramaticais, entendemos que essa análise do texto proporcionará um aprendizado da norma culta da língua de forma contextualizada e funcional, como incentiva Antunes (2018), visto que os alunos irão aplicar as regras gramaticais mediante o texto, compreendendo o sentido que elas expressam.

No quarto módulo, após a leitura criteriosa dos textos dos alunos, a reescrita se dará por intermédio da intervenção do professor mediante as anotações no próprio texto dos estudantes. Através deste método, Suassuna (2014) explica que os estudantes farão um esforço para responder aos questionamentos do professor em seu texto, o que os motivará a procurar soluções, explicitar suas dúvidas e conhecimentos e raciocinar sobre o funcionamento da língua. Essa interação poderá, então, resultar em uma atividade de reescrita, que proporcionará um aprendizado duradouro, visto que os estudantes passam a vivenciar um processo de autoaprendizagem.

Isso porque, ao serem incentivados a ler, reler e reescrever seus textos, quantas vezes acharem necessário, os estudantes poderão desenvolver melhor suas ideias, fundamentar seus argumentos de maneira mais consistente, resultando em textos mais coesos e coerentes, com um avanço significativo nos aspectos gramaticais e ortográficos, tendo em vista que, segundo Suassuna (2014), a reescrita é um processo de “ir e vir” que proporciona um avanço no campo da análise e da reflexão sobre o próprio texto.

Acreditamos que, com as atividades de reescrita dos textos aqui apresentadas, as dificuldades encontradas na produção inicial podem ser minimizadas, e, possivelmente resultando em uma produção final significativa e eficiente. Isto é, um texto que tenha um valor comunicativo, que produza um sentido tanto para quem o escreve, como para quem o ler, mantendo, desse modo, o foco na interação entre o autor e o presumido leitor, na qual estes assumem o papel de sujeitos ativos do processo comunicativo. De acordo com Dolz; Noverraz; Scheuwly (2013), é apenas, nessa produção final, que cabe ao professor, se achar necessário, realizar uma avaliação somativa, atribuindo uma nota, através de “uma atitude responsável, humanística e profissional” (p. 91), o que implica

observar os resultados alcançados levando em conta as dificuldades superadas de modo individual.

Ressaltamos, ainda, que essas atividades poderão servir para apresentar aos estudantes a necessidade de ser seu primeiro avaliador, enfatizar que o processo de releitura e reescrita faz parte do processo da produção textual, o que significa que um texto nunca estará pronto em sua primeira versão, mas que seu aperfeiçoamento sempre é uma ação possível.

Finalizando as discussões aqui realizadas, consideramos que a metodologia da sequência didática é eficaz para o ensino da escrita, pois, através de um planejamento específico de várias atividades, durante um período pré-estabelecido, essa metodologia pode facilitar a aprendizagem do processo de produção de um determinado gênero textual. Porém, é importante mencionar que a proposta aqui apresentada não se trata de um único modelo possível de ser usado em aulas, assim como também não temos a pretensão de resolver todas as questões referentes ao ensino e aprendizagem da produção textual no gênero apresentado através do que foi aqui exposto. Trata-se, pois, de uma sugestão com o objetivo de poder contribuir, significativamente, para o ensino efetivo de produção textual escrita e da necessária reflexão desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou-nos fazer uma reflexão significativa sobre o ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Consideramos este tema essencial para o ensino da língua portuguesa em nosso país, tendo em vista que o ensino da escrita em nossas escolas ainda tem sido uma espécie de conteúdo sem prioridade. O que tem resultado em estudantes que ao término do ensino médio ainda encontram sérias dificuldades para escrever.

Esses dados são preocupantes pelo fato de que a escrita desempenha um papel social relevante em nossas vidas. Pois, fazemos uso da escrita em todos os momentos para interagir com o outro, seja em atividades informais como escrever um bilhete, uma mensagem, uma lista de compras, como para atividades que exigem certas formalidades, como elaboração de documentos, realizar provas escritas, preenchimentos de formulários entre outras. Além disso, a escrita pode exercer um papel fundamental na ascensão social do sujeito contemporâneo, pois saber utilizar a escrita de forma proficiente pode ser de grande relevância para ter acesso ao mundo do trabalho, como também para o ingresso em um curso superior.

Portanto, o ensino da produção textual deve ser realizado em um processo contínuo de orientação sistemática, ajudando os estudantes a avançarem em suas produções textuais.

Para que isso de fato aconteça, nossos estudos indicaram que é necessário um bom planejamento das ações que levarão os estudantes a produzirem seus textos. Por esse motivo, destacamos em nosso trabalho a importância do uso da metodologia da sequência didática, visto que se trata de um método de ensino de caráter processual e dinâmico, que exige um planejamento específico, permitindo aos estudantes dominar melhor um gênero textual, e por sua vez, um melhor desempenho na sua escrita.

Também ficou claro que uma prática fundamental para ajudar os estudantes a sentirem-se confiantes em suas produções textuais é a reescrita do texto. No ensino de redação tradicional após a primeira produção é atribuída uma nota e o texto é considerado pronto e acabado. No entanto, um ensino pautado na concepção sociointeracionista da linguagem, que compreende o texto como um processo que sempre está em construção, que precisa dialogar com seu leitor, precisa-se reservar tempo para sua reescrita.

Esse tempo para reescrita é fundamental porque é na reescrita que o aluno irá observar seu texto, não mais apenas como escritor, mas como leitor, o que permitirá refletir como seu interlocutor receberá sua mensagem. Portanto, é uma etapa da produção textual que não deve ser desconsiderada, pois é parte essencial de um processo de aprendizagem progressivo, que permite ao estudante um avanço gradual em suas atividades de produções textuais.

Portanto, com base no modelo fornecido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), propusemos uma sugestão de sequência didática que enfatizasse a reescrita no processo da produção textual do gênero textual escrito artigo de opinião em uma turma da última série do ensino médio, com ênfase na reescrita dos textos.

Após analisarmos a sequência didática, proposta neste trabalho, podemos constatar que:

- a) a reescrita desempenha um papel fundamental na reflexão do estudante enquanto produtor de texto. Pois, quando o professor estimula os alunos a pensarem no aprendizado adquirido durante os módulos e orienta os estudantes a fazerem uma reescrita, os alunos tornam-se o primeiro avaliador do seu próprio texto. Isso contribuirá para que os alunos desenvolvam uma atitude autônoma, precisando, cada vez menos, da interferência contínua do professor para reescrever seus textos;
- b) estimular a leitura e releitura levará os estudantes a pensar se os seus argumentos são eficazes e bem articulados, e se estão de acordo com o gênero solicitado para a produção. Também, poderá ajudá-los a analisar os possíveis problemas gramaticais e ortográficos, buscando o aperfeiçoamento da sua escrita. Além disso, deixa evidente o processo de interação autor-texto-leitor, e isso pode proporcionar a percepção de quem escreve para que este compreenda que quem escreve, escreve para alguém, e essa pessoa, seu provável leitor, não deverá ser desconsiderado no processo da produção textual;
- c) a sequência didática é uma ferramenta metodológica que contribui, de modo significativo, para os estudantes tornarem-se proficientes na produção de um gênero textual escrito, no caso deste trabalho, o gênero artigo de opinião. Isso porque o planejamento de uma sequência didática, no modelo aqui apresentado, implica ajudar os alunos a escreverem de maneira adequada à situação de comunicação, o que contribui para o ensino-aprendizagem do gênero.

Então, acreditamos que estimular a produção do gênero textual escrito artigo de opinião através de uma sequência didática, com ênfase na reescrita do texto, para alunos da última série do ensino médio, pode contribuir, de forma significativa, para o processo da construção da argumentação, o que, conseqüentemente, poderá torná-los sujeitos capazes de atuar na sociedade em que vivem de maneira crítica, ativa e reflexiva.

Finalizando nossas considerações ressaltamos que, o ensino da produção textual com uma concepção de língua e linguagem como interação exige um sério esforço, tanto de quem ensina como de quem aprende, visto que envolve várias etapas que precisam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas. Porém, é o modo de buscarmos as mudanças significativas que tanto almejamos para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma efetiva na sociedade em que vivem.

Isto posto, desejamos que nossos esforços, aqui empreendidos, ajudem na ampliação de discussões da importância da prática da reescrita nas produções textuais realizadas em nossas escolas, resultando em um ensino e aprendizagem mais dinâmico, significativo e, assim, efetivo.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOTTI, M. **Os jovens e a violência: vítimas ou vilões?**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/os-jovens-e-a-violencia-vitimas-ou-viloes>> Acesso em: 19 de maio de 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOFF, O.M.B.; KÖCHE, V.S.; MARINELLO, A.F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v.7, n.13, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CARVALHO, R.S.; FERRAREZI JR. C. **Produzir textos na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- CASSEB-GALVÃO, V.C.; DUARTE, M.C. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- COSTA, A. Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objectivo pedagógico fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.46, n.5, 2008.
- DOLZ, Joaquim. De que adianta conhecer o código, se não entender o texto. **Na Ponta do Lápis**. Ano VI, n. 13, fev de 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 81-109.
- FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- GASPAROTTO, D.M.; MENEGASSI, R.J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013.
- GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- KOCH, I.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2013.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUESI, S.C. Escrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 134-142.

MENEGOLO, E.D.C.W.; MENEGOLO, L.W. O significado da Reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência e Cognição**, v. 04, 2005, p. 73-79.

RIBEIRO, T.M. Da escrita a reescrita: Como abordar o texto do aluno. In: Governo do Paraná; Secretaria da Educação (org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos**, v. 1. 2014.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119 - 134.

VIEIRA, P.F.M.D. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015.

ANEXO I – Texto para apresentação inicial da sequência didática.

Os jovens e a violência: vítimas ou vilões?

A cada dia vemos crescer em nossas cidades as estatísticas de jovens envolvidos em situações de violência. Nos últimos casos que chocaram a opinião pública, os agressores tinham menos de 29 anos e usaram em seus atos armas brancas, tão letais quanto as conhecidas armas de fogo.

Basear o julgamento sobre a violência cometida por jovens no que ocorre atualmente no Rio de Janeiro – e em muitas outras cidades do Brasil – é, no mínimo, simplista de nossa parte e acaba eximindo a todos de uma ação realmente eficaz para a mudança de nossa realidade.

Com justiça e igualdade acontecendo poderemos tentar descobrir quem é vilão e quem é vítima

Os jovens são, sim, vítimas, pois há décadas o Estado priva a maior parte da população do acesso à saúde, educação, cultura, saneamento básico e outros itens fundamentais à formação de um cidadão de excelência. Noções de valores como respeito, educação, cordialidade, entre outras, há muito tempo foram esquecidas ou menosprezadas. As cidades foram segmentadas entre os que têm e os que não têm direito a itens fundamentais para um desenvolvimento pleno e sadio. Foram divididas entre os que podiam tudo e os que não podiam nada. Tudo de melhor estava em uma parte da cidade e o restante ficava com o que sobrava. Quem tinha tudo esqueceu que a outra parte da população crescia e, mesmo sem uma educação de qualidade, começava a ter noções do que ocorria no resto do mundo graças à globalização e a difusão das informações. Começaram a querer essas coisas também. E, se não podiam tê-las pelas maneiras tradicionais, o fariam de alguma outra forma. Dariam um “jeito”, mesmo errado. Enquanto uns baseavam o seu ser naquilo que tinham, outros o fizeram através do poder, pela força bruta.

Podemos pensar que são também vilões se lembrarmos que mesmo com tanta informação, bolsas, vagas gratuitas, cursos, um jovem escolhe ficar nas ruas assaltando, roubando e matando. Se há tantos exemplos de pessoas vencedoras que nasceram e cresceram em uma realidade de violência diária, escolher entre a ilusão de poder de chefiar um grupo em sua comunidade através da violência ou crescer na vida com esforço e trabalho parece uma decisão simples.

É para quem nasceu com segurança, teve uma educação formal razoável e uma estrutura psicológica e familiar sólida. Porém, para quem cresceu e vive em total insegurança, em locais onde se dorme e acorda ao som de tiros, estuda – isso quando o professor consegue chegar até a escola – muitas vezes abaixado ou deitado no chão para se proteger de bala perdida, tem de esperar horas para ter acesso a tratamento médico e é humilhado por atendentes, seguranças e enfermeiros, no limite de suas condições humanas por causa do estresse, entre outras diversas questões, é difícil tomar a decisão mais correta e as escolhas feitas nem sempre são as melhores.

Hoje temos diversas bolsas de auxílio para os jovens. Em cada comunidade há dezenas de projetos sociais que prometem mudar a vida das pessoas. Vende-se uma falsa ideia de que quem mora em uma favela tem direito a coisas que a classe média não tem.

Claro, há, sim, dezenas de oportunidades para qualquer indivíduo, seja ele de onde for. Porém, nem todos cresceram em um ambiente que mostrasse o valor disso. Muitos cresceram ouvindo promessas e experimentando atividades que iniciavam e não acabavam, acostumaram-se a cursos e aulas dadas de qualquer maneira, sem despertar o real interesse dos alunos.

Quando aprendermos a tratar a todos da mesma forma teremos uma sociedade mais justa e igualitária. Com justiça e igualdade acontecendo aí, sim, poderemos tentar descobrir quem é vilão e quem é vítima."

Marcelo Andriotti, ator e arte-educador, criador e diretor da ONG Favela Mundo.
Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/os-jovens-e-a-violencia-vitimas-ou-viloes> > Acesso em: 19 mai 2019.