

A reescrita do gênero “resumo escolar” mediada pela lista de controle/constatações

The rewritten of the genre “scholar summary” mediated by the control/confirmation list

La reescritura del género “resumen escolar” mediada por la lista de control/constatación

Adair Vieira Golçalves¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

RESUMO: O presente trabalho ancora-se nos princípios da engenharia didática desenvolvida pelo Grupo de Genebra filiado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os engenheiros didáticos, segundo os estudiosos do ISD, devem responsabilizar-se pela concepção, elaboração e validação de projetos escolares e de seus respectivos dispositivos, atividades e exercícios didáticos. A finalidade é apresentar resultados de uma investigação, de natureza qualitativa, focada em duas etapas do processo de ensino da produção escrita: a revisão e reescrita textual, tendo como foco o uso de uma ferramenta de intervenção denominada “lista de controle/constatações”, utilizada durante a transposição didática do gênero textual “resumo escolar”. Os dados analisados foram gerados a partir de uma pesquisa interventiva realizada num contexto de ensino privado no interior do Estado de São Paulo, subsidiada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros concebida pelo grupo genebrino. Para a intervenção foi utilizada a sequência didática elaborada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e publicada pela editora Parábola. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, destaca-se o fato de as listas de controle/constatações poderem ser consideradas, além de instrumentos mediadores do ensino, instrumentos mediadores da responsividade ativa do aluno, no processo de reescrita textual.

PALAVRAS-CHAVE: ISD. Resumo escolar. Revisão. Reescrita. Lista de controle/constatações.

¹ Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). adairgoncalves@uol.com.br

² Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio. edeganutti@hotmail.com

ABSTRACT: This work anchors on the didactic engineering principles developed by the Genevan Group affiliated to the Sociodiscursive Interactionism (ISD). The didactic engineers, according to the ISD scholars, should be responsible to the conception, elaboration and validation of school projects and of their respective devices, activities and didactic exercises. The finality is to present results of an investigation, of qualitative nature, focused on two stages of the process of teaching and written production: the review and textual rewriting, having as a focus the usage of an intervention tool denominated "control/confirmation list", utilized during the didactic transposition of the textual genre "scholar summary". The analyzed data were generated from an interventive research done in a private teaching context in São Paulo countryside, subsidized by the genre didactic sequence methodology conceived by the Genevan Group. The didactic sequence elaborated by Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004) was utilized for the intervention and published by the publishing company Parábola. Among the results pointed out by the research, it stands out the fact of the control/confirmation lists can be considered, in addition to teaching instruments mediators, active student responsiveness instrument mediators, in the process of textual rewriting.

KEYWORD: ISD. Scholar summary. Revision. Rewriting. Control/confirmation list.

RESUMEN: El presente trabajo se ancla en los principios de la ingeniería didáctica desarrollada por el Grupo de Ginebra afiliado al Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Los ingenieros didácticos, según los estudiosos del ISD, deben responsabilizarse por la concepción, elaboración y validación de proyectos escolares y de sus respectivos dispositivos, actividades y ejercicios didácticos. La finalidad es presentar resultados de una investigación, de naturaleza cualitativa, enfocada en dos etapas del proceso de enseñanza de la producción escrita: la revisión y reescrito textual, teniendo como foco el uso de una herramienta de intervención denominada "lista de control / constataciones", utilizada durante la transposición didáctica del género textual "resumen escolar". Los datos analizados se generaron a partir de una intervención realizada en un contexto de enseñanza privada en el interior del Estado de São Paulo, y se aplicó la metodología de las secuencias didácticas de géneros concebida por el grupo ginebrino. Para la intervención se utilizó la secuencia didáctica elaborada por Machado, Lousada y Abreu-Tardelli (2004) y publicada por la editora Parábola. Entre los resultados señalados por la investigación, se destaca el hecho de que las listas de control/constataciones se pueden considerar, además de instrumentos mediadores de la enseñanza, instrumentos mediadores de la responsividad activa del alumno, en el proceso de reescritura textual.

PALABRAS-CLAVE: ISD. Resumen escolar. Revisión. Reescrito. Lista de control/constataciones.

Introdução

Este trabalho pauta-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), construto teórico que defende que a atividade de linguagem se realiza concretamente sob a forma de textos, considerados "unidades semióticas

e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas ao comentário de certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana" (BRONCKART, 2006, p. 104), assim como tais textos se realizam em gêneros, pré-construídos sociosemióticos indexados ao meio social de uma determinada comunidade. Na sua vertente didática, o ISD trabalha com o conceito de *engenharia didática* (DOLZ, 2016):

Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades (DOLZ, 2016, p. 240-241).

Neste trabalho, ancorados ao conceito de engenharia didática, trazemos resultados de uma investigação focada em duas etapas do processo de ensino da produção escrita: a *revisão e reescrita textual* (BUIN, 2006; GOLÇALVES, 2007; MAFRA; BARROS, 2017; MENEGASSI, 2013; RUIZ, 2013). O foco é o uso de uma ferramenta de intervenção denominada *lista de controle/constatações*³, utilizada após a *transposição didática interna* (CHEVALLARD, 1989) do gênero textual "resumo escolar", especificamente, o resumo de artigo de opinião. Os dados analisados foram gerados a partir de uma pesquisa interventiva, de natureza qualitativa, realizada num contexto de ensino privado no interior do Estado de São Paulo, subsidiada pela metodologia das *sequências didáticas de gêneros* doravante SDG – cf. (BARROS, 2013; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para a intervenção foi utilizada a sequência didática elaborada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e publicada pela editora Parábola.

Ao aderir à metodologia das SDG, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que é preciso reconhecer a complexidade que envolve o processo de ensino da produção textual. Para essa concepção metodológica, escrever se aprende

³ Neste capítulo, vamos utilizar as expressões *lista de controle/constatações*, somente um desses termos ou somente *lista*, todos com o mesmo sentido.

escrevendo em situações reais – ou ficcionalizadas pela ação didática, mas que sempre levem em conta práticas sociais de referência. A proposta das SDG é iniciar apresentando “a produção escrita em toda a sua complexidade, decompondo, em seguida, as dificuldades, trabalhando cada dificuldade em uma oficina/módulo de escrita e integrando, ao final, as novas aprendizagens em uma nova produção”⁴ (DOLZ, 2009, p. 4, tradução nossa). Parte-se, assim, do complexo (primeira produção) para as partes (módulos), para depois retornar ao complexo (produção final). Todas as SDG começam e terminam com “atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em módulos intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão” (BRONCKART, 2010, p. 173).

Para a finalidade do presente trabalho, consubstanciando-nos em Dolz e Schneuwly (2004), acrescentamos às modalidades de correção textual apresentadas por Serafini (1995) – correções indicativa, resolutiva e classificatória – a que estamos denominando *correção interativa, via listas de controle/constatações*. As listas de controle/constatações referem-se a uma série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros em processo de transposição didática. Desse modo, defendemos, primeiramente, a utilização da metodologia das SDG e, em seguida, a lista de controle/constatações como instrumento de regulação da aprendizagem.

Modelização didática do gênero “resumo escolar”

O resumo escolar, por ser um texto produzido em contexto escolar para fins de ensino-aprendizagem, seu objetivo diverge dos resumos produzidos em contextos entraescolares (como é o caso dos resumos de capítulos de novelas publicados na mídia jornalística). No caso do resumo escolar, normalmente, “o

⁴ Texto original: “[...] la producción escrita en toda su complejidad, decomponiendo luego las dificultades, trabajando cada dificultad en un taller de escritura e integrando, al final, los nuevos aprendizajes en una nueva producción”.

produtor-aluno sabe que o professor tem por objetivo efetuar uma avaliação de sua leitura (e de sua escrita...), o que, evidentemente, muda o contexto de produção, isto é, as representações que o produtor tem desse contexto (de si mesmo, do destinatário, do objetivo etc.)" (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91).

Entretanto, em cada processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) são requeridas do professor adaptações no "modelo de referência", a fim de que esse se torne um objeto de ensino compatível à situação didática. Para a pesquisa interventiva realizada, o *modelo didático do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) foi delineado *contextualmente* da seguinte forma:

- 1) O aluno, colocando-se no seu papel social prototípico de aprendiz, produz um resumo a partir de um artigo de opinião veiculado num jornal de circulação nacional para ser lido primeiramente pelo professor-pesquisador⁵ (um especialista da língua portuguesa) e, depois, por outros leitores da comunidade escolar (neste caso, leitores do jornal escolar da instituição em que a pesquisa se efetivou).
- 2) Determinado pelo papel de "aluno-especialista", conhecedor do texto-base a ser resumido e das capacidades implicadas na produção de um resumo, o estudante realiza uma ação de linguagem escrita delimitada pelo contexto de produção.
- 3) Local de produção: sala de aula de uma instituição privada de ensino, no interior paulista. Momento de produção: durante hora-aula do professor-pesquisador. Leitor/destinatário: professor-pesquisador (especialista); leitores do jornal escolar (não especialistas).
- 4) Propósito comunicativo: a) do ponto de vista didático, avaliar a compreensão do aluno em relação ao texto-base e a sua capacidade de sintetizá-lo, realçando seus pontos principais e sua organização textual; b)

⁵ Neste caso, o professor-pesquisador é o primeiro autor deste artigo.

do ponto de vista extraescolar, fazer o público leitor do jornal escolar tomar conhecimento dos aspectos fundamentais do texto publicado na *Folha de S. Paulo*, na seção Ciência em Dia.

- 5) A temática abordada, a cópia de músicas pela internet, tem relevância social (pelo menos na época da intervenção).
- 6) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante apresenta o campo do conhecimento tratado no texto-base e qual a possível contribuição trazida aos leitores. Sem se posicionar diante do referente textual a ser resumido ou fazer comparações com outros textos, lê/relê o texto-base, sintetiza-o, parafraseando-o e destacando os seus conteúdos prioritários, a saber: a questão discutida, a posição contrária à do autor, a posição do autor, os argumentos e a conclusão do texto.

Do ponto de vista *discursivo* e *linguístico-discursivo*, o modelo didático do resumo escolar foi esquematizado a partir dos parâmetros a seguir:

- 1) O estudante apresenta o nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc., preferencialmente já no primeiro parágrafo do resumo e retoma tais dados posteriormente ao longo do resumo.
- 2) O aluno apresenta a síntese dos conteúdos das diferentes partes/momentos do texto-base com menção às ações do autor do texto original. Exemplos: o autor *aborda, constata, confirma*, etc. Ou ele usa expressões adverbiais que imputam ao autor do texto a ser resumido a responsabilidade enunciativa. Exemplos: *segundo o autor, para o autor, de acordo com...*, etc.
- 3) O produtor do resumo mantém um discurso predominantemente teórico, marcado pelo distanciamento, pelo valor genérico, pela frequência de frases declarativas, ausência de marcas autorais (1ª e 2ª pessoas do singular) ou marcas dêiticas espaço-temporais (*hoje, ontem, lá*, etc.).

- 4) A sequência textual tipicamente mobilizada pelo agente-produtor do resumo é a descritiva, tanto no momento de apresentação do texto-base quanto ao se reportar ao conteúdo temático do texto-base. Essas sequências são chamadas de "descrição de ações", já que sua função é a de guiar o leitor pelos diferentes parágrafos do texto. Por isso, são comuns verbos como: *aborda, constata, examina, estuda, confronta, sugere*, etc. Tais verbos revelam o trabalho interpretativo do agente-produtor em relação ao discurso do texto-base.
- 5) Com relação à coesão nominal, o estudante referencia o próprio objeto do resumo e seu autor com diversificadas séries coesivas. Expressões nominais definidas (*o autor, o jornalista, o articulista*, etc.).
- 6) Pela natureza textual do resumo, o estudante, normalmente, utiliza-se de organizadores lógico-argumentativos (*já que, porque, uma vez que, portanto, então*, etc.) para estabelecer a conexão do conteúdo temático.
- 7) No resumo escolar se sobressai duas vozes enunciativas: a voz do expositor/estudante, chamada de voz neutra (nunca deve aparecer explicitamente), e a voz do autor do texto resumido (sempre referenciada pela voz do expositor). Esta última é revelada, normalmente, pelo discurso indireto, marcada por expressões como *Segundo..., De acordo com...*, acompanhadas pelo nome do autor do texto original ou por outra forma de referência nominal e seguidas, normalmente, de uma paráfrase do que foi lido no texto; ou pela utilização de verbos de elocução mais a conjunção integrante *que*, em forma de afirmações assertivas (modalização lógica), produzindo maior objetividade: *O autor afirma que..., O autor constata que...*
- 8) Em relação às escolhas lexicais, o estudante deve selecioná-las considerando fortemente o conteúdo temático do texto.

A lista de controle/constatações no processo de revisão/reescrita interativa

Nas intervenções didáticas focadas na produção de textos escritos é essencial a abordagem de dois processos: a revisão e a reescrita textual. A revisão antecede o processo de reescrita. Na revisão, entre outras ações, é possível rever a escrita do aprendiz como um todo, localizar e classificar os problemas e inadequações textuais (MENEGASSI, 2013). Já no momento da reescrita, a partir da observação dos problemas detectados no processo anterior e das intervenções de um mediador, o texto é reescrito com o objetivo de aprimorá-lo e torná-lo mais apropriado à situação comunicativa.

Entretanto, é necessário apontar que a reescrita é entendida de acordo com a opção teórica que se defende. Por exemplo, para os positivistas, a reescrita de uma produção relaciona-se ao produto. Fazem-se testes para conhecer a qualidade de um texto, comparam-se grupos de estudantes divididos em grupo experimental e outro não experimental. Para os cognitivistas, a reescrita de um texto está relacionada, entre tantas variáveis, às trocas para limpeza/higienização da produção escrita, às alterações estruturais, às trocas de esboços, ao apagamento, à adição, à transcrição, ao rearranjo, etc. (GARCEZ, 1998). Reconhecendo que tais correntes desconsideram ou minimizam o caráter sócio-histórico da linguagem e sua natureza interacional, bem como seu uso social, defendemos a mediação do professor nos processos de revisão e reescrita textual.

Acreditamos, assim como Dolz (2009), que escrever é também reescrever. Pasquier e Dolz (1995) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual escrito, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, no contexto francófono, que esse distanciamento é de suma importância para que o estudante possa refletir sobre sua própria produção. Da mesma forma, inúmeras pesquisas no Brasil confirmam a relevância do processo de revisão/reescrita no âmbito do ensino da escrita cf. (MAFRA; BARROS, 2017).

Por adotarmos a perspectiva instrumental do ISD, defendemos a utilização, nos processos de ensino da escrita, de *listas de controle/constatações*, em virtude de elas mediarem o desenvolvimento progressivo da escrita do estudante e, conseqüentemente, melhorarem o domínio das *capacidades de linguagem* requeridas para uma determinada prática de linguagem. A lista possibilita intervir no texto produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para a escrita do estudante. Não se pode afirmar que esse método de correção seja a resposta para todos os problemas de escrita, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas do processo de produção textual. Na verdade, a proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico focado no processo interativo aluno/professor e alunos entre si.

Para Mafra e Barros (2017), a lista pode ser elaborada, a princípio, como instrumento mediador da avaliação diagnóstica – feita pelo docente após a produção inicial do aluno – ou do processo de revisão/reescrita textual. Segundo as autoras:

A grade de controle⁶ pode [...] servir de base para a elaboração de fichas de avaliação para mediar a revisão textual, tendo como ator o próprio aluno (autoavaliação), um colega de classe (avaliação em pares) ou a coletividade da sala (revisão coletiva). Nesse caso, torna-se necessário um processo de retextualização (MARCUSCHI, 2005) para didatizar a grade para o contexto apropriado. Ela pode ter formas diferentes, como: questionários com questões fechadas, abertas, fechadas e abertas; com "SIM" ou "NÃO" como opção de respostas; com espaço para sugestão de reescrita; uma lista de características para que o aluno marque as que mobilizou no texto; etc. Além disso, ela também pode lançar mão de suportes diferentes, por exemplo, pode ser construída no quadro (coletivamente, pelo professor, por um aluno ou grupo), ser entregue pelo professor num dispositivo didático específico, ser afixada na parede da sala, em forma de cartaz, etc. (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

Bain e Schneuwly (1993) definem a lista de controle/constatações como uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e

⁶ Segundo as autoras, esse instrumento é abordado por nomenclaturas diferentes: "lista/ficha/grade de constatação; de revisão; de controle; de avaliação, etc., no entanto, todas têm o mesmo objetivo: servir como material de apoio para a revisão/reescrita textual e para a correção do professor (diagnóstica ou não)" (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

exercícios elaborados e desenvolvidos durante uma SDG com foco na produção escrita. Para os autores, ela pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios alunos, ser construída coletivamente pela classe ou ser elaborada pelo professor. A lista de controle/constatações ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado, propiciando-lhes uma autocrítica de suas produções, inclusive durante o desenvolvimento de uma sequência de atividades, ao fazer uma comparação do pré-texto com o texto em processo de elaboração. Como vemos, pelo que trazem os autores citados até aqui, a lista de controle/constatações é uma ferramenta bastante versátil e flexível.

Para Dolz e Schneuwly (2001), tal ferramenta facilita a atividade complexa que é a reescrita. Segundo os autores, reescrever a partir da mediação de listas de controle/constatações ajuda a organizar sistematicamente as condições de apreensão dos saberes relativos às práticas de linguagem em destaque. As listas constituem "a base de partida para levar os estudantes a uma verdadeira ferramenta psicológica, [...] no sentido vygotskiano do termo, permitindo transformar os processos psíquicos" (BAIN; SCHNEUWLY, 1993, p. 230). A lista é uma forma de regulação do processo de aprendizagem.

Cassany (2000, p. 81, tradução nossa) defende que a lista de controle "serve de registro e análise dos erros cometidos em cada escrita. Trata-se de uma técnica muito minuciosa [...] e que oferece várias possibilidades didáticas"⁷. Na verdade, esclarece o escritor espanhol, ao se referir à lista de controle: ela serve para "estabelecer o progresso realizado por cada aluno, pela classe, etc. e registrar os erros que se repetem e os que se tenham superado" (CASSANY, 2000, p. 81, tradução nossa). A nosso ver, ao escritor faltou mencionar que a lista de controle/constatações é uma ferramenta metodológica importante para aferir o progresso (ou não) de um estudante em relação à apropriação de uma prática linguageira específica. Nessa perspectiva, para cada contexto de

⁷ Texto original: "la hoja de control sirve de registro y análisis de los errores cometidos en cada escrito. Se trata de una técnica muy minuciosa [...] y que ofrece varias posibilidades didácticas" (CASSANY, 2000, p. 81).

didatização do gênero deverão ser construídas listas específicas, adaptadas ao processo de intervenção.

Entendemos que a avaliação de uma produção textual de um gênero é uma questão de interação. Não se trata de aferir a produção com notas e devolver aos estudantes, prática muito comum nas escolas brasileiras; mas de instaurar uma atitude mais responsável com a aprendizagem dos estudantes.

Análise do processo de correção interativa via lista de controle/constatações

Nesta seção, apresentamos o funcionamento da lista de controle/constatações no projeto didático de produção do gênero "resumo escolar", a partir do texto-base "Truculência na Internet" (LEITE, 2013)⁸, escrito por Marcelo Leite. Foram analisadas as produções de 30 estudantes, de um *corpus* de uma pesquisa mais ampla, de que este artigo é apenas uma amostra, a partir das quais ficou evidente que a lista de controle/constatações serve como elemento mediador da aprendizagem. Os estudantes, cujas produções foram analisadas, frequentavam, na ocasião, entre fevereiro e junho de 2006, a segunda série do Ensino Médio, em uma escola privada do estado de SP.

Apresentamos a seguir a lista de controle/constatações do resumo escolar elaborada pelo professor-pesquisador⁹ (Quadro 1) e as respectivas análises das duas versões do texto do estudante A (Quadros 2 e 3), escolhido por representar o padrão médio de textualidade da turma.

Quadro 1 - Lista de controle/constatações do gênero "resumo escolar"¹⁰

Lista de controle/constatações do gênero resumo escolar
--

⁸ O texto Truculência na Internet foi publicado na seção "Ciência em Dia", e faz parte da sequência didática de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

⁹ Primeiro autor deste trabalho.

¹⁰ Neste trabalho, adaptamos a lista de controle apresentada ao final da sequência didática de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). É uma "paráfrase", considerando que a original apresenta termos mais "técnicos, acadêmicos", os quais, talvez, o aluno do ensino regular pudesse ter dificuldades para compreender.

- 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão?
- 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
- 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?
- 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
- 5) Seu resumo é fiel às ideias do autor do texto-base, sem deixar resquícios de suas próprias opiniões?
- 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor e ao suporte escolar? Conseguiu atingir o efeito de sentido desejado?
- 7) Você atribui, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
- 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
- 9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
- 10) Não existem problemas formais na escrita (pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.)?

Fonte: elaborado pelo autor.

A lista de controle produzida, como vemos, elenca para o estudante as categorias de análise/revisão/avaliação do próprio texto, em uma linguagem didatizada. No caso desta lista específica, a série de itens foi apresentada em forma de perguntas que direcionam o olhar do aluno. Cada item equivale a um ou mais aspectos do gênero modelizados didaticamente.

No quadro a seguir (Quadro 2), na primeira coluna, apresentamos a versão inicial do texto do estudante; na segunda coluna estão os apontamentos feitos pelo professor-pesquisador na folha do texto do aluno, de acordo com a lista de controle (Quadro 1). Na terceira coluna, para efeito de pesquisa, e atentando-nos ao modelo de análise do ISD, dividimos as análises das produções escritas em três subitens: contexto de produção, planificação e, por fim, mecanismos de textualização e enunciativos.

Quadro 2 – Análise da produção inicial do resumo escolar: aluno A

Primeira produção: Truculência na internet	Apontamentos no texto do aluno a partir da lista de controle/constatações	Análise das capacidades de linguagem
<p><i>A indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.</i></p> <p><i>Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</i></p> <p><i>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</i></p> <p><i>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal "The New York Times" que "Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos", mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal, "atacando" alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</i></p>	<p>1-Não detectou tese, argumentos e conclusão, adequadamente.</p> <p>2-Não apresenta dados como nome do autor, seção e local de publicação.</p> <p>3-Não está adequado a um resumo escolar; selecionou informações não prioritárias, como o último parágrafo. Fez cópia literal do T1.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo.</p> <p>5-Não há opiniões.</p> <p>6-Não está adequado.</p> <p>7-Não há atribuição de ações. Não se refere ao autor de formas diversas; ao contrário, tudo é escrito como se fosse do estudante.</p> <p>8-Mantém as relações lógicas do texto-base (pois, no entanto, etc.).</p> <p>9-Há expressões não prioritárias, tais como: "nada parece mais correto", que poderiam ser substituídas por sinônimas; há parágrafo desnecessário.</p> <p>10-Não há desvios formais da escrita.</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Não dirige o texto a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público não toma conhecimento das informações.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Não há distinção entre T1 e T2. As informações consideradas prioritárias foram apresentadas. O conteúdo temático foi desenvolvido na ordem em que apareceram os parágrafos do T1. Há informações não prioritárias (cópias de alguns trechos do texto)</p> <p>b) Há coerência parcial (cf. análise abaixo). É cópia do original.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, de encaixamento e de ligação (<i>e, pois, que</i> etc.). Presença de organizadores demarcando fases de sequência (<i>contudo, no entanto</i>).</p> <p>b) Não há distinção de vozes. A voz do aluno (expositor) "é" a voz do autor do texto empírico. Traz apenas a voz externa de Cary Sherman, citado no T1.</p> <p>c) Presença de modalizações lógicas, por ex., em "a justiça não abarcaria..."; ao levantar a hipótese de a indústria não ser eficiente no combate ao download de músicas da internet. Além disso, há modalização deôntica em "faz-se(sic) necessário..." ao apresentar como do domínio da obrigação social termos de coibição dos internautas.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Devemos ressaltar que, ao produzir a primeira versão do texto, os estudantes não haviam sido submetidos a um trabalho sistemático de ensino em relação aos aspectos funcionais (contextuais, discursivos e linguísticos) do gênero em foco. Nesta produção específica, notamos que há vários trechos copiados literalmente do original, demonstrando dificuldade de síntese das informações prioritárias.

A seguir, no Quadro 3, apresentamos a reescrita da produção do mesmo aluno, após intervenção proporcionada pelo desenvolvimento da sequência didática elaborada por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Quadro 3 – Análise da produção final do resumo escolar: aluno A

Reescrita: Truculência na internet	Lista de Controle/Constatações	Análise das capacidades de linguagem
<p><i>Em seu texto "Truculência na internet", Marcelo Leite nos informa que a indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos.</i></p> <p><i>Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse ao jornal "The New York Times" que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</i></p> <p><i>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a cópiazinha doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impedi-la soa como censura e que fica cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.</i></p>	<p>1- Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-base.</p> <p>2- Apresenta dados como nome do autor, título do texto.</p> <p>3- Selecionou as informações prioritárias, demonstrando compreensão global do texto.</p> <p>4- Compreensível por si mesmo.</p> <p>5- Não há opiniões do estudante</p> <p>6- Dirigido ao interlocutor-pesquisador e ao suporte.</p> <p>7- Há atribuições de ações como: <i>comenta, dizendo, controlar</i>. Refere-se ao autor, de formas variadas: <i>Leite, o autor, anáforas por elipse</i>, etc.</p> <p>8- Relações sintático-semânticas de acordo com o texto-base (<i>mas, e</i>, além de ideias implícitas).</p> <p>9- Não elimina a ideia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-se-lhe a voz (presidente da Associação Fonográfica.)</p> <p>10- Não há desvios gramaticais</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Texto direcionado a múltiplos leitores.</p> <p>b) Atinge seu objetivo: informar o prioritário ao público leigo.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Distingue T1 e T2 e planifica o conteúdo temático da seguinte forma: a tese e a ressalva (o fato de o direito enfrentar limitações) aparece no 1º parág. No 2º parág. O estudante argumenta em favor da justiça para reparar problemas. O 3º parág. (conclusão) afirma ser necessária outra forma de ganhar dinheiro.</p> <p>b) É uma paráfrase e há coerência com as informações do T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Prevalece, como na versão anterior, o encaixamento e a ligação dos organizadores lógicos (<i>e, que, pois, quando, mas</i> etc.)</p> <p>b) Há distinção, em vários trechos do texto, das vozes. De um lado, a voz do expositor e de outro a voz do autor empírico.</p> <p>c) Há presença de modalizações lógicas, evidenciadas pelo futuro do pretérito: <i>abarcaria, reverteria</i>, servindo para avaliar o conteúdo temático.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

A segunda versão foi produzida após intervenção realizada por meio de oficinas da SDG. Houve uma distância temporal de três semanas entre uma versão e outra. A primeira versão data de 26/1/2006; a segunda, de 20/2/2006.

Nesta segunda versão, como é prototípico do gênero, o estudante se reporta ao texto-base marcando os discursos (seu e do autor) de formas distintas: há atribuições às ações a Marcelo Leite, autor do texto-fonte, e uma tentativa de diferenciação do texto de partida e do texto de chegada.

Após a leitura do resumo do estudante, é possível o leitor detectar a tese defendida por Marcelo Leite no artigo original: o autor não é contra os direitos autorais, mas entende que coibir a prática de baixar músicas pela internet com processos não resolverá o problema. Pelo resumo do aluno é possível ter uma noção sintética do texto-fonte, ou de sua "interpretação" do texto, uma vez que, mesmo se tratando de um discurso reportado – "*Em seu texto 'Truculência na internet', Marcelo Leite nos informa...*" – não deixa de ser a interpretação de um discurso alheio. A finalidade do resumo é justamente fazer com que o leitor acredite na objetividade do discurso e na fidedignidade da transmissão de conteúdos. Por isso, o resumo é considerado um *gênero catalisador* cf. (SIGNORINI, 2006) da leitura e um instrumento importante no processo de ensino dessa prática de linguagem. Ou seja, ele pode ser uma ferramenta que articula o ensino da escrita e o da compreensão textual. No caso analisado, podemos ver que o aluno-produtor consegue passar a imagem de quem se apropriou do gênero, pois deixa transparecer a objetividade necessária à escrita, mascarando sua voz (neste momento não estamos analisando a compreensão leitora do aluno).

Essa objetividade é conseguida por várias estratégias discursivas, entre elas, as relações lógico-semânticas, que promovem articulação textual e coerência temática: "*pois os preços*", "*mas lembra*". Na SDG de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), utilizada na nossa intervenção, há uma seção (ou módulo/oficina) dedicada especificamente a essas relações, denominada "A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto". Essa seção foi responsável por fazer com que o aluno tomasse consciência da importância de interpretar e reproduzir as relações lógico-semânticas estabelecidas pelo autor do texto-fonte.

Outro ponto importante na obtenção dessa objetividade refere-se à atribuição de atos ao autor do texto resumido. Na segunda versão, o estudante, como vemos, já inicia seu texto imputando o dizer ao autor do texto-fonte – "*Marcelo leite nos informa*" – e segue mantendo a coerência textual fazendo retomadas constantes, sem se "mostrar" no discurso: "*e concordá*", "*e diz*". Quando o estudante-produtor seleciona verbos para atribuir atos de linguagem ao autor do texto-fonte, como em "*O autor também comenta*" ou "*Leite cita*", tendemos a acreditar na sua interpretação, uma vez que tais atos não são, na maioria das vezes, explicitados no texto original. Ou seja, Marcelo Leite não explicita textualmente que está *comentando* ou *citando*: esses verbos são, na verdade, fruto da interpretação do produtor do resumo. Na SDG utilizada, esse objeto de ensino é trabalhado na seção 8 "Atribuição de atos ao autor do texto resumido", fato que, certamente, provocou o aprimoramento da produção do aluno.

Outro progresso observado, e que também está relacionado à obtenção de objetividade, refere-se às estratégias de retomada textual do nome do autor do texto-fonte, Marcelo Leite. No 1º parágrafo, há a nomeação explícita do autor e, por diversas vezes, ele é retomado por elipse. No 2º parágrafo, além das elipses, usa-se, como estratégia de retomada, a menção ao sobrenome do autor, *Leite*. No 3º, o produtor do resumo usa também o rótulo "autor" para se referir a Marcelo Leite – "*O autor também comenta...*" – e, novamente, utiliza-se de elipses. Esse conhecimento foi alvo de ensino, na SDG utilizada, na seção 7, "Menção ao autor do texto resumido". As atividades de tal seção priorizam justamente as formas diferentes de referenciar o autor do texto-fonte para "evitar que o leitor tome como sendo nossas [do produtor do resumo] as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido" (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 47).

Como podemos observar, a lista de controle produzida (Quadro 1) questiona o produtor-aluno do resumo escolar a respeito de vários aspectos que podem levá-lo a obter a objetividade textual exigida pelo gênero, como as questões 5 (sobre mascaramento da voz do produtor do resumo) e 7 (sobre

referenciação do autor e atribuição de atos), direcionando seu olhar durante a revisão do próprio texto. A lista também aborda questões contextuais, como a representação do destinatário e suporte (questões 3 e 6), assim como questões relacionadas à planificação textual e à organização do conteúdo temático (questões 1, 2, 3 e 4), além de outras direcionadas a elementos transversais da escrita (questões 9 e 10). Foi a mediação dessa ferramenta, associada às intervenções da SDG, que resultaram no desenvolvimento observado na segunda versão do texto do aluno.

Considerações Finais

Em vez das formas monológicas de intervenção em textos feitos de maneira genérica (correções indicativa, resolutive e classificatória) e sem relação com os gêneros textuais, acreditamos que as listas de controle/constatações, aliadas à metodologia das SDG, constituíram importante ferramenta metodológica para o avanço da proficiência dos alunos envolvidos no projeto de intervenção, objeto desta pesquisa.

É imprescindível destacar que as listas de controle/constatações devem ser adaptadas ao público-alvo. Não é possível construir listas genéricas, sem levar em conta a situação de intervenção didática. Por isso, pensamos que deve haver diferentes atividades e formas de planificação do conteúdo para que os estudantes utilizem as listas de maneira criativa.

Nossa pesquisa retoma/reprisa a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), ao explicitar que todo autor responde, retoma, concorda, refuta enunciados anteriores. Neste trabalho, alunos e professor-pesquisador, no desenvolvimento de uma sequência didática do gênero "resumo escolar", via lista de controle/constatações, "foram respondentes" aos problemas encontrados nas versões iniciais dos textos, resultando em produções mais pertinentes do ponto de vista da prática de linguagem em foco. Nesse sentido, as listas podem ser consideradas, além de instrumentos mediadores do ensino, instrumentos mediadores da responsividade ativa, no processo de reescrita textual.

Referências

- BAIN, Daniel; SCNHEUWLY, Bernard. Pour une evaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, Philippe; BAIN, Daniel; ALLAL, Linda. *Évaluation formative et didactique du français*. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Aproximações entre o funcionamento da metodologia das sequências didáticas e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 11, n. 1, jan./abr. 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.
- CASSANY, Daniel. *Enseñar lengua*. 5. ed. Barcelona: Editorial Grão, 2000.
- CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 17 jan. 2011.
- DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82.
- DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.
- DOLZ, Joaquim. *Claves para enseñar a escribir. Leer. Es*, Madrid, 2009. Disponível em: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensanaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93. Acesso em: 7 jan. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. La réécriture dans le séquences didactiques pour l`expression écrite. *Résonances, [S. l.], n. 5, p. 6-8, 2001.*

GARCEZ, Lucília Helene do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GONÇALVES, Adair Vieira. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.* 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2007.

LEITE, Marcelo. Truculência na internet. *Folha de São Paulo, São Paulo, 21 set. 2003.* Folha Ciência. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2109200302.htm>. Acesso em: 5 mar. 2019.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia dos Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *SIGNUM: estudo e linguagem, Londrina, v. 8, n. 1, p. 89-101, jun. 2005.*

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia dos Santos. *Resumo.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017.*

MENEGASSI, Renilsson José. A revisão de textos na formação docente inicial. *In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.* 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 2013. v. 1, p. 105-131.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Rojo. *Cultura y Educación, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1995.*

RUIZ, Eliane. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.