

# *Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual*

Guiding notes as an instrument of interaction in the learning-teaching process of writing

*Cristiane Fuzer*

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS - Brasil

**Resumo:** Este artigo apresenta análise de escolhas léxico-gramaticais num gênero catalisador no processo de letramento e formação de professores: o bilhete orientador. Com base na perspectiva textual-interativa para avaliação de textos e em princípios da Linguística Sistemico-Funcional, são analisados bilhetes orientadores produzidos por uma professora em formação na área de Letras, dirigidos a alunos participantes de um Ateliê de Textos desenvolvido numa escola pública, em Santa Maria, RS. A análise evidenciou quais elementos léxico-gramaticais, relacionados às metafunções ideacional e interpessoal, são usados para estabelecer interação, provocar e orientar a reescrita. A partir de padrões léxico-gramaticais, quatro movimentos básicos são propostos para a organização do bilhete orientador: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Produção textual. Bilhete orientador. Escolhas léxico-gramaticais.

**Abstract:** This paper shows the analysis of lexicogrammar choices in a genre catalyst in the process of literacy and teaching training: the guiding notes. Based on the textual-interactive perspective to evaluate texts and on principles of Systemic Functional Linguistics, we analyze guiding notes produced by a language training teacher to students who participate in a text workshop developed in a public school in Santa Maria. The analysis highlighted which lexicogrammar elements related to ideational and interpersonal metafunction are used to establish interaction, induce and guide writing. From lexicogrammar patterns, four basic movements are proposed to organize the guiding notes: reader's reactions to the text, compliments about the writing, and guiding and incentive for rewriting.

**Keywords:** Teacher training. Writing. Guiding notes. Lexicogrammar choices.

## 1 Introdução

Como identificar dificuldades que surgem na compreensão e redação de um texto? Como ajudar a superar as dificuldades e orientar no processo de produção de um texto que atenda a determinados propósitos no meio social? Essas questões são desafiadoras no contexto de formação de professores de língua materna. Mais do que ter claros princípios teóricos sobre linguagem e sobre ensino-aprendizagem, o professor em formação precisa não só ter acesso a metodologias e instrumentos úteis no processo de produção textual, mas também experimentar esse processo na condição de interlocutor e orientador para o texto do aluno.

Cristiane  
Fuzer

---

214

No trabalho com produção de textos, segundo Miguel (2002), a comunicação entre professor e aluno acerca dos problemas e de suas soluções nem sempre é fácil, mas precisa ser considerada com atenção. Comentários como “Isto não está claro”, “Diga com suas palavras”, “Está confuso” ou “Deixe mais claro o que você quer dizer”, dentre outros, apontam para indefinição e, muitas vezes, sugerem menos onde estão os problemas do que o caminho para resolvê-los.

Como acontece nas demais atividades pedagógicas envolvidas no ensino de língua, para conduzir o processo de produção textual, o professor geralmente adota um estilo interventivo em conformidade com sua concepção do que seja escrever e avaliar textos, o que, por sua vez, é reflexo da sua maneira de conceber a linguagem.

Dessa forma, o professor que concebe a língua como expressão do pensamento (KOCH, 1996), por exemplo, tende a “corrigir” literalmente os textos dos alunos de maneira resolutiva, colocando-se na posição tão somente de examinador do desempenho linguístico do estudante. Com essa concepção, a tendência é priorizar o que o aluno “deve evitar” em seus textos, em vez de ajudá-lo a expressar o que ele pode dizer. Sob essa perspectiva, ainda se fazem presentes práticas de ensino de leitura e produção de texto descontextualizadas, como redação de texto “a partir de um título” ou “tema livre” que é “corrigido” pelo professor e devolvido para o aluno com uma nota. Práticas como essas têm se mostrado pouco eficientes para o desenvolvimento de consciência reflexiva sobre a linguagem e para seu uso adequado mediante as demandas sociais relacionadas à escrita.

Por outro lado, o professor que concebe a língua como meio de interação social terá preferência por adotar uma posição dialógica com o texto do aluno, exercendo diferentes papéis conforme as fases de pro-

dução (ora leitor, ora assistente, ora avaliador, ora examinador), sempre com o propósito de ajudar a melhorar o texto que se encontra em processo de construção. É nessa perspectiva interacionista e funcional de linguagem e texto que este artigo está fundamentado.

O complexo trabalho que envolve o planejamento e a execução de atividades de produção textual, bem como a avaliação eficiente dos textos produzidos pelos alunos que os possibilitem avançar no conhecimento e na utilização dos recursos da língua materna em uso nos mais diversos contextos, é um desafio constante no dia a dia do professor, especialmente do professor de língua portuguesa, sobre o qual recai essa responsabilidade com mais ênfase. Apesar disso, currículos de cursos de formação nem sempre contemplam disciplinas específicas que forneçam subsídios não só teóricos, mas principalmente práticos que possibilitem aos professores em formação a vivência de um processo orientado teoricamente para planejamento, execução e avaliação de textos em situações reais de interação.

Mais do que apontar inadequações no uso do sistema linguístico em forma de textos, nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficientes de dialogar com os alunos via textos. Uma prática pedagógica que tem se mostrado eficaz para isso é o uso de um gênero textual relativamente novo para muitos professores – o bilhete orientador (PENTEADO; MESKO, 2006; BUIN, 2006; NASCIMENTO, 2009). É considerado um “gênero catalisador”, conforme Signorini (2006), uma vez que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 8).

Em trabalho realizado no âmbito do projeto integrado “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino” (2001), Buin (2006) verificou a necessidade de apropriação desse gênero pelos professores como um dos recursos pedagógicos importantes para o desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem de produção textual na escola.

A partir de um *corpus* constituído de bilhetes orientadores produzidos por um professor em formação, participante do projeto “Práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa” (FUZER, 2011), este artigo apresenta uma análise de escolhas léxico-gramaticais feitas por um professor em formação para estabelecer interação com alunos-escritores, bem como provocar

e orientar a reescrita via bilhetes orientadores. Com base nessa análise, é proposto um roteiro básico para elaboração de bilhetes orientadores, com o intuito de auxiliar professores em formação a interagir com os alunos via texto e, desse modo, conduzir o processo de produção textual.

Tal proposta tem por base a perspectiva textual-interativa, apresentada na seção 2. A análise do *corpus* é fundamentada em princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, descritos na seção 3, que tem como base categorias léxico-gramaticais propostas por Halliday (1985, 1994), revisitada por Halliday e Matthiessen (2004), e categorias semântico-discursivas da Teoria da Avaliatividade, de Martin e White (2005). As diretrizes metodológicas para análise dos dados estão descritas na seção 4. A partir dos resultados discutidos na seção 5, apresenta-se uma proposta de organização do bilhete orientador, com base na perspectiva sociorretórica de Swales (1990, 1992) para descrição dos movimentos e passos do gênero textual.

## 2 A perspectiva textual-interativa

Desde o momento em que se recebe a incumbência de escrever um texto até o momento em que possa ser socializado (se for o caso), passa-se por, pelo menos, três estágios, conforme descritos por Soares (2009): pré-escrita, escrita e revisão ou pós-escrita. A pré-escrita engloba atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias. A escrita consiste no registro organizado das ideias e informações em forma de texto, pertencente a um gênero textual específico. A pós-escrita, por sua vez, envolve atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito e o recebimento de *feedback* do professor ou outros leitores sobre o conteúdo do texto para que o autor possa melhorá-lo e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social.

*Feedback* é um termo utilizado pela Psicologia americana e britânica para se referir a um dos meios pelos quais o aprendiz pode sair do estágio regulado por outro, em que ele depende de alguém que lhe mostre como fazer a revisão, e adquirir a capacidade de autorregulação, desempenhando a tarefa sozinho (SOARES, 2009). Para que o *feedback* seja útil no processo de crescimento cognitivo do estudante, é preciso que professores e alunos tenham claros: os procedimentos que norteiam essa etapa do trabalho de escrita; o que se espera de produção no contexto de

determinada tarefa; o estabelecimento de critérios e da forma pela qual o *feedback* será dado; e o que significa cada resposta ao texto do aluno.

Em todos esses estágios, é fundamental ter-se presente a noção de texto como processo, e seu produto como a instanciação de um gênero textual que cumpre uma função social. Os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, são formas de comunicação que seguem padrões razoavelmente estáveis com os quais as pessoas de um determinado grupo social estão familiarizadas. Com relação ao uso da noção de gênero textual no processo de ensino-aprendizagem, Bazerman (2006, p. 23) destaca que são “frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”.

Nessa abordagem, a linguagem humana é compreendida a partir da sua função sociorretórica, e a escrita é considerada uma atividade social na qual o sujeito colabora com outros escritores e leitores (FUZER; FRISON; MACHADO, 2009). O professor precisa criar tarefas de escrita que, conforme Goldstein (2004), deixem claros: a situação comunicativa real ou idealizada; a intenção ou propósito do discurso; e a audiência para a qual o texto se destina.

Isso significa desenvolver uma prática de escrita contextualizada, em que recursos da linguagem precisarão ser mobilizados e aprendidos em função da prática social que se realizará por meio do texto. Por conseguinte, no processo de orientação da (re)escrita dos textos, ocorre um processo dinâmico, que envolve múltiplas revisões do que é escrito (SOARES, 2009).

O termo “reescrita” é usado, de acordo com Gonçalves e Bazarim (2009), para referir atividades de mudança, reestruturação, adequação do texto provocadas por outro sujeito que não o produtor do texto. É diferente de “refacção”, que se refere a alterações automotivadas pelo próprio escritor. As autoras acreditam que a prática contínua de reescritas torne o aluno capaz de realizar refacções em contextos diversos.

Ao longo do processo de reescrita, o professor pode assumir papéis distintos, dentre os quais o de leitor, assistente e avaliador (TRIBBLE, 1996), os quais foram desempenhados pela equipe de trabalho na elaboração dos bilhetes orientadores analisados na seção 4.

O professor desempenha o papel de leitor quando reage às ideias e percepções que o estudante tentou representar em seu texto. Essa reação, segundo Soares (2009), é expressa em comentários que indicam se o leitor

gostou ou não do que foi escrito. Esse papel também pode ser exercido pelos colegas da classe, quando é incentivada a leitura pública para a turma.

Exerce o papel de assistente quando o professor trabalha com o escritor a fim de tornar o texto o mais eficiente possível para alcançar seu propósito num dado contexto. O professor auxilia o escritor a usar ou expandir seu conhecimento sobre formas de escrever, focalizando as convenções do gênero discursivo, o uso adequado do sistema linguístico e, se necessário, a adequação do texto ao assunto proposto (FUZER, 2011).

Quando não está mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários acerca do desempenho do autor – ressaltando pontos fortes e apontando deficiências –, o professor exerce o papel de avaliador. Para avaliar o texto, são usados critérios que deixam claros aspectos de conteúdo e linguagem que foram ou ainda precisam ser bem desenvolvidos. O objetivo final é ajudar o estudante a escrever melhor no futuro.

Nessa perspectiva, o trabalho de “correção de textos” não está direcionado para apontar “erros” nos textos dos alunos, mas, sim, como um sistema de atividades que articulem leitura e análise linguística às intervenções do professor e às sucessivas reescritas (GONÇALVES; BAZARIM, 2009). Ao longo desse processo, cada versão do texto do aluno tem caráter provisório, e a produção é considerada objeto a ser retrabalhado, qualificado.

Dentre os procedimentos para prover *feedback*, a correção denominada por Ruiz (2001) de “textual-interativa” foi a utilizada no processo de ensino-aprendizagem da produção textual desenvolvido neste trabalho. Por meio de bilhetes orientadores, estabelece-se uma interlocução não codificada com o aluno, apontando-se problemas do texto e encaminhando-se soluções para a reescrita. Os comentários escritos ao aluno são mais longos do que os que se fazem na margem ou no corpo do texto (outros procedimentos que podem ser usados em combinação com o bilhete).

A função básica dos bilhetes orientadores é elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer (RUIZ, 2001). Como argumentam Gonçalves e Bazarim (2009, p. 11), os bilhetes contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”. Nessa fase de aprendizagem de um gênero textual, Pasquier e Dolz (1995) recomendam uma distância tempo-

ral entre a primeira versão e a versão final, a fim de que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre a própria produção.

O bilhete orientador possibilita esse processo e pode ser, conforme Buin (2006, p. 122), uma “boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e por isso deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma”.

Compartilhando desse ponto de vista, o projeto que deu origem a este artigo tem desenvolvido atividades no sentido de preparar professores em formação da área de Letras para conduzir o processo ensino-aprendizagem de produção textual com provimento de *feedback* aos textos produzidos em contexto escolar, o que oportunizou a constituição do *corpus*, analisado neste trabalho com base em categorias da Linguística Sistêmico-Funcional, a seguir apresentadas.

### 3 A perspectiva sistêmico-funcional

A perspectiva sistêmico-funcional da linguagem é fundamentada nos trabalhos seminais de Halliday (1978, 1985, 1994, 2002), Halliday e Hasan (1989) e de estudiosos que têm feito a expandir a teoria, entre os quais Martin (1992), Martin e Rose (2003), Eggins (1994), Thompson (2004), Matthiessen (2004), Halliday e Matthiessen (2004), Teruya (2004), Barbara e Gouveia (2004), Gouveia (2010), dentre outros. Foi introduzida pelo linguista Firth (1957), influenciado pela teoria do antropólogo Bronislaw Malinowski, que introduziu a relação entre a linguagem e seu uso em contexto.

Nessa teoria, a linguagem tem caráter probabilístico, ou seja, é um sistema potencial de significados à disposição dos falantes. A descrição da gramática nessa perspectiva vem sendo desenvolvida desde a década de 1950, em uma vasta gama de publicações e sistematizada na obra *An introduction to functional grammar* (1985, 1994), revisitada e ampliada por Halliday com a colaboração de Matthiessen (2004). É uma gramática funcional porque busca explicar como funciona a linguagem em contexto e reconhece que são os usos dos falantes que, de geração em geração, têm configurado o sistema linguístico (HALLIDAY, 1998).

Essa visão de linguagem serve de base para especialistas em muitas áreas e é amplamente aplicada na Linguística e na Educação. É uma teoria que possibilita a análise de diversos gêneros e registros com a preocupação centrada na descrição e análise de textos como evidência do discurso de

uma sociedade ou de uma cultura. O texto, unidade de análise nessa abordagem teórica, é concebido como o resultado das escolhas dos falantes no âmbito das opções disponibilizadas no sistema linguístico, organizado em três estratos (fônico-gráfico, léxico-gramatical e semântico). Essas escolhas são, de certa forma, restringidas a três fatores contextuais: a situação (variação de registro), o propósito ou finalidade da interação (o gênero) e a cultura (a ideologia ou sistema de crenças e valores). Nas palavras de Halliday (2007, p. 16), “certo tipo de linguagem é apropriada para certo uso”.

Texto e contexto estão inter-relacionados, de modo que o texto reflete influências do contexto em que é produzido, na medida em que as variáveis do contexto de situação atuam sobre a sua configuração linguística (EGGINS, 1994). O estrato léxico-gramatical, que realiza o registro e o gênero, engloba os sistemas de transitividade, modo e tema. As análises que se realizam nessa perspectiva teórica se propõem a mostrar “como e por que um texto significa o que significa” (WEBSTER, 2009, p. 7), buscando-se identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado dos textos.

Contexto de cultura (gênero), contexto de situação (registro) e escolhas léxico-gramaticais (linguagem) funcionam de maneira simultânea e interconectada. As escolhas de um estrato determinam as escolhas do estrato seguinte, as quais são ativadas cada vez que um texto é produzido, isto é, cada vez que o sistema linguístico é instanciado. No estrato semântico, a linguagem desempenha três metafunções: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A metafunção ideacional, por meio da qual a linguagem representa experiências do mundo, é realizada, no estrato léxico-gramatical, pelo sistema de transitividade, em que cada oração se compõe de processos, participantes e, opcionalmente, circunstâncias. Os processos, realizados tipicamente por grupos verbais, classificam-se em materiais (criativos e transformativos), mentais (emotivos, perceptivos, cognitivos e desiderativos), relacionais (atributivos e identificadores), verbais, comportamentais e existenciais.

A metafunção interpessoal relaciona-se ao contexto de interação em que os participantes encontram-se inseridos, realizando diferentes funções de fala: pergunta e declaração (denominadas proposições, pelas quais o falante solicita e oferece informações, respectivamente), comando e oferta (denominadas propostas, pelas quais o falante solicita e oferece bens e serviços, respectivamente). Significados interpessoais

são realizados pelo sistema léxico-gramatical de modo, de que fazem parte recursos de modalidade (que sinalizam diferentes graus de comprometimento do locutor) e polaridade (sim ou não). A modalidade se constitui de dois tipos: modalização (expressa proposição em graus de probabilidade ou usualidade) e modulação (que expressa propostas em graus de obrigação e inclinação).

A metafunção textual, em que os significados ideacionais e interpessoais são organizados, é realizada pelo sistema de Tema (ou estrutura temática), tendo a oração como mensagem.

Derivada da metafunção interpessoal, por seu caráter interacional, e associada à metafunção ideacional, por se utilizar dos componentes da transitividade, pressupostos da Teoria da Avaliatividade, proposta por Martin e White (2005), também são utilizados neste trabalho. Essa teoria busca explorar, descrever e explicar o modo como a linguagem é usada para avaliar, adotar pontos de vista, gerenciar posições e relações interpessoais. Para a análise de marcas linguísticas da interação entre o professor em formação e o aluno-escritor nos bilhetes orientadores, são consideradas, especificamente, categorias dos sistemas de atitude e gradação.

A atitude do enunciador pode ser manifestada no discurso por marcas de afeto, julgamento e apreciação. O afeto consiste no registro de sentimentos positivos ou negativos, agrupados em três conjuntos: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação (ALMEIDA, 2010).

O julgamento traduz a maneira pela qual são avaliados os comportamentos em termos de normalidade, capacidade, tenacidade, propriedade e veracidade. Os três primeiros tipos estão relacionados a julgamentos de estima social, que envolvem admiração ou crítica, sem implicações legais, sendo geralmente policiados pela cultura oral. Os outros dois tipos – propriedade e veracidade – relacionam-se a julgamentos de sanção social, que são codificados na escrita de regras e leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado (MARTIN; WHITE, 2005).

A apreciação, por sua vez, refere-se à maneira pela qual são avaliados elementos no ambiente, bens e serviços do cotidiano (como filmes, livros, obras de artes, edificações, espetáculos, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida) (MARTIN; ROSE, 2003).

Diferentes categorias léxico-gramaticais podem realizar esses significados avaliativos nos textos. Conforme levantamento de Almeida

(2010), podem ser realizadas por elementos lexicais e orações que expressam avaliação, epítetos (como “feliz”, “triste”), processos mentais cognitivos (como “saber”, “acreditar”), processos mentais emotivos (como “adorar”, “odiar”), Adjuntos de comentário (como “felizmente”, “infelizmente”), nominalizações de epítetos descritivos (como “felicidade”, “tristeza”), Adjuntos de circunstância (como “perfeitamente”, “desastrosamente”).

O segundo sistema considerado nas análises empreendidas neste trabalho é a gradação, que diz respeito ao grau da intensidade das avaliações de afeto, julgamento e apreciação disponíveis no sistema de atitude. O sistema de gradação se constitui de dois subsistemas: força e foco (MARTIN; WHITE, 2005).

A força, quando indica intensificação, conforme levantamento de Souza (2010), é realizada por elementos que graduam em baixa, média e alta intensidade os atributos (como “bonito”, “lindo”, “belíssimo”) e os processos (como “arrastar-se”, “andar”, “correr”). A força também pode ser indicada por: adjuntos adverbiais de intensidade ou modo (como “um pouco”, “bastante”, “muito”, “completamente”) associados a atributos ou processos; por itens lexicais intensificadores (como “louco de fome”); por repetição de um item lexical (como “negou, negou, negou”). Ao usar alta intensificação, o enunciador demonstra máximo comprometido com a posição de valor apresentada e deseja intensamente que o leitor se alinhe a essa posição; quando usa elementos de baixa intensificação, demonstra filiação parcial ou atenuada com o valor apresentado.

A força também pode indicar quantificação, que se refere à gradação de entidades concretas ou abstratas em termos de quantidade (indefinida), volume e extensão (MARTIN; WHITE, 2005). A quantidade é realizada por meio de numeradores ou quantitativos indefinidos (como “alguns”, “vários”, “muitos”). O volume é indicado por campos semânticos relacionados a tamanho (altura, espessura) e luminosidade. A extensão, por sua vez, relaciona-se a distribuição espacial, distribuição temporal, proximidade espacial e proximidade temporal (SOUZA, 2010).

Essas categorias sistêmico-funcionais são utilizadas neste trabalho para verificar como a linguagem pode ser usada para estabelecer interação com o aluno-escritor, bem como provocar e orientar a reescrita via bilhetes orientadores.

## 4 Diretrizes metodológicas

### 4.1 Contexto de atuação

A proposta de organização de bilhetes orientadores apresentada teve origem da análise dos bilhetes elaborados por estudantes de Letras, participantes do projeto “Práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa” (GAP/CAL 029622), coordenado pela autora deste artigo. Os bilhetes foram usados para prover *feedback* e orientar a reescrita de textos produzidos por alunos de três instituições de ensino básico, parceiras nesse projeto – duas escolas públicas (uma em Santa Maria e outra em Formigueiro, RS) e uma escola privada (em Santa Maria).

Foram trabalhadas propostas de produção textual envolvendo diferentes gêneros: relato pessoal, carta de leitor e conto maravilhoso. Para cada versão de texto produzido pelo mesmo aluno na escola, era elaborado um bilhete orientador por um mesmo estudante de Letras envolvido no projeto, de modo a propiciar o estabelecimento de uma interlocução entre o autor do texto e seu leitor-orientador.

Para este artigo, fez-se um recorte nos *corpora* gerados ao longo do trabalho: selecionaram-se os bilhetes elaborados por uma estudante do sexto semestre do curso de Letras para 11 alunos das séries finais do ensino fundamental, participantes de uma oficina de produção textual oferecida em turno inverso ao das aulas regulares no Colégio Estadual Edna May Cardoso, em Santa Maria, RS. Os encontros, com duração de 2 horas-aula cada, ocorreram semanalmente, no período de agosto a novembro de 2011, totalizando 22 horas-aula.

A equipe de trabalho foi constituída pela estudante de Letras que participou do planejamento das atividades, ministrou as aulas e elaborou os bilhetes orientadores, pela coordenadora do projeto que orientou todo o processo e por uma professora de língua portuguesa da escola que atuou como colaboradora e mediadora entre a direção da escola, os alunos e as pesquisadoras.

O processo para conduzir o ensino-aprendizagem de produção textual na escola foi desenvolvido em quatro etapas:

- 1) preparação da equipe de trabalho, com estudos teóricos sobre gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), gênero como ação social (BAZERMAN, 2004, 2005, 2006) e abordagem processual da escrita (SOARES, 2009);

- 2) visitas à escola para a apresentação da proposta de trabalho e realização das inscrições de alunos interessados, mediante declaração de autorização assinada pelos pais ou responsáveis;
- 3) planejamento das atividades pela equipe de trabalho (sistematização de objetivos de ensino, seleção e discussão de temáticas, análise de exemplares de contos maravilhosos, elaboração da proposta de produção textual, elaboração de atividades de leitura e análise de especificidades do gênero textual selecionado);
- 4) investigação do contexto dos alunos participantes (por meio de uma proposta de produção de autobiografia) e, na sequência, encaminhamento do processo de produção textual, para o qual foram seguidos os estágios de pré-escrita, escrita e pós-escrita descritos a seguir.

No estágio de pré-escrita, foram realizadas atividades de leitura e análise de exemplares do gênero conto maravilhoso, focalizando seu contexto de uso e suas especificidades temáticas, estruturais e linguísticas, de modo a oportunizar aos alunos maior familiarização com elementos típicos do gênero para, na sequência, trabalhar a compreensão da proposta de produção textual, que envolvia a reinvenção de um conto maravilhoso (Anexo A).

O estágio da escrita desenvolveu-se em sala de aula e foi realizado quatro vezes, já que cada aluno produziu, em média, quatro versões para seu texto, no sentido de atender às orientações fornecidas nos bilhetes orientadores. Por isso, o estágio de pós-escrita foi realizado três vezes.

No estágio de pós-escrita, foi provido *feedback* por meio de bilhetes com reações da professora em formação ao texto do aluno (exercício do papel de leitor) e orientações para a reescrita pelo aluno, visando à qualificação do conteúdo e da expressão linguística (exercício do papel de assistente). Para conduzir o processo de reescrita visando à qualificação dos textos pelos alunos e, ao mesmo tempo, nortear a avaliação dos textos, foram elaborados critérios com base em características típicas ao gênero conto maravilhoso, expostos no Anexo B. A figura 1 esquematiza o percurso desse processo.

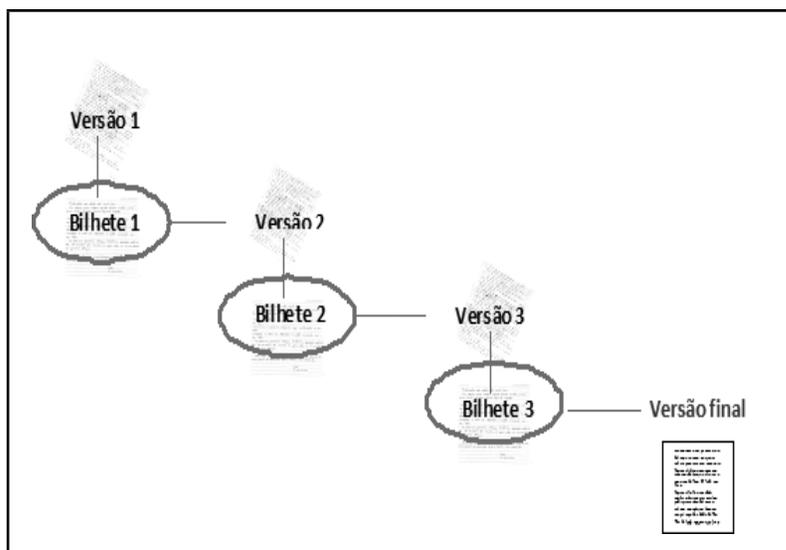


Figura 1 – Processo de orientação da reescrita na perspectiva textual-interativa

Após ajustes realizados nos textos pelos seus autores, o gênero cumpriu sua função social mediante publicação e lançamento de uma coletânea de contos maravilhosos, intitulada *Misturamos e deu nisso*<sup>1</sup>.

Situados nesse contexto de produção e consumo, os bilhetes orientadores que constituem o *corpus* e os passos de análise estão descritos a seguir.

#### 4.2 Passos para análise do *corpus*

O *corpus* aqui analisado constitui-se de 30 bilhetes orientadores produzidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem de produção textual no contexto anteriormente descrito. Para análise, são utilizadas categorias dos sistemas léxico-gramaticais que realizam as três metafunções da linguagem, propostas por Halliday e Matthiessen (2004). Os passos de análise são:

- 1) descrição do sistema de transitividade de cada texto, focalizando os tipos de orações predominantes;
- 2) levantamento e análise de elementos léxico-gramaticais que evidenciem interação entre enunciador (professor em formação)

1 Título escolhido pelos alunos-autores. O lançamento fez parte da programação de um evento promovido pela escola, com a participação dos autores, familiares, diretora, professores e alunos da escola, convidados pelos autores.

e enunciatário (aluno-escritor), focalizando modos oracionais, funções de fala, modalidades;<sup>2</sup>

- 3) levantamento e análise de marcas linguísticas do sistema de avaliabilidade, especialmente dos subsistemas de atitude e graduação, conforme Teoria da Avaliabilidade (MARTIN; WHITE, 2005);
- 4) análise de representações, evidenciadas pelas escolhas linguísticas, para a relação professor e aluno;
- 5) identificação de movimentos e passos do bilhete orientador como um gênero textual (BAZERMAN, 2005; SWALES, 1990, 1992) para elaboração de uma proposta de roteiro inicial para a organização do bilhete orientador com suas características linguísticas.

A referência a cada texto do *corpus* é feita por meio de um código assim constituído: B = Bilhete; C = Conto maravilhoso; nome do autor do texto a que o bilhete é dirigido; versão do texto a que o bilhete se refere (de 1 a 4). Desse modo, tem-se como código de referência, por exemplo: [BCGabriela1].

## 5 Análise e discussão dos resultados

Uma das dificuldades enfrentadas por professores em formação no momento de elaborar o bilhete orientador é como distribuir as informações de modo organizado, de modo a facilitar ao aluno o acompanhamento de suas orientações. Uma tentativa nesse sentido foi realizada ao longo das atividades desenvolvidas para o Ateliê de Textos ministrado na escola referida na seção anterior. A professora em formação, participante do projeto, foi orientada a elaborar seus bilhetes com base em quatro movimentos: reações ao texto do aluno, elogios à produção (sempre que houvesse essa possibilidade), orientações para a reescrita e incentivo à reescrita. Essa sistemática de organização, proposta com base nos papéis desempenhados pelo professor ao longo do processo de produção textual (TRIBBLE, 1996), contempla especialmente os papéis de leitor e assistente, haja vista o caráter pedagógico que o bilhete orientador pretende ter.

As análises da linguagem usada nos exemplares de bilhetes orientadores que constituem o *corpus*, com base na teoria sistêmico-funcional

---

2 Nos excertos do *corpus* utilizados na análise, estão destacados em negrito elementos linguísticos que evidenciam os dados analisados.

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; MARTIN; WHITE, 2005), possibilitaram o levantamento de recursos léxico-gramaticais que estabelecem interação com o aluno-escritor no sentido de provocar e orientar a reescrita do texto. O mapeamento desses recursos léxico-gramaticais evidencia alguns padrões que podem ser utilizados na elaboração de bilhetes orientadores por professores de produção textual.

### 5.1 Reações do leitor ao texto

As reações da professora em formação, na condição de leitor (não ainda de assistente nem avaliador) do texto do aluno, são manifestadas por meio de processos que demonstram sua atitude em relação ao aluno ou ao seu texto. Essas manifestações aparecem realizadas em orações mentais emotivas e orações atributivas, exemplificadas a seguir:

(1) [...] **adorei** seu texto! Você reinventou a história de forma muito criativa e diferente. [BCAbner1].

(2) **Estou feliz** em ver que entendeu as minhas orientações e que elas auxiliaram você para a reescrita. [BCShirley2].

(3) **Estou muito contente** em ver que você participou de todas as etapas do processo. [BCLisiele3].

O processo mental emotivo destacado em (1) e as orações relacionais atributivas destacadas em (2) e (3), de que a professora<sup>3</sup> participa como Experienciador e Portador respectivamente, sinalizam uma atitude de afeto por parte da professora. A escolha por essas estruturas léxico-gramaticais representa a reação positiva da professora na posição de um leitor interessado pelo texto.

Haja vista o conhecido receio que muitos alunos têm de o professor “não gostar” do seu texto, a opção por um processo mental emotivo em relação à primeira versão é estratégica, porque, de certa forma, predispõe o aluno a prosseguir na leitura do bilhete e, principalmente, a realizar o que está proposto na sequência. Nos bilhetes sobre as versões seguintes, a opção é por Atributos (“feliz” e “contente”)

3 A partir deste momento, será usado o termo “professora” para referir a professora em formação que elaborou os bilhetes orientadores selecionados para esta análise, haja vista ser essa sua representação perante os destinatários dos bilhetes.

que representam um estado de espírito positivo da professora diante do resultado do processo de reescrita que vinha sendo vivenciado pelo aluno. Isso também contribui para incentivá-lo a continuar participando do processo, já que sua evolução está sendo percebida por um leitor mais experiente.

## 5.2 Elogios à produção

Associados à manifestação de reação por parte do leitor, ainda na primeira parte do bilhete orientador são construídos elogios ao aluno, ao seu texto em geral ou a determinados aspectos do texto. Dentre os recursos léxico-gramaticais usados para manifestar elogios, estão os Atributos que realizam julgamentos ou apreciações, muitas vezes intensificadas, como nestes exemplos:

Cristiane

Fuzer

228

(4) Você tem uma imaginação **ótima! Parabéns**. O elemento destoante do clássico ficou **muito pertinente** à narração recontada por você. [BCJoão1].

(5) [...] seu texto **melhorou muito**. [BCLarissa2]

(6) Seu título está **supercriativo** agora e seu texto **melhor ainda**. [sic] [BCVitor2].

Em (4), uma avaliação positiva é direcionada ao aluno, realizada por meio de uma oração relacional atributiva, em que “Você” (o aluno) é Portador do Atributo “imaginação ótima”. Por meio dessas escolhas léxico-gramaticais, a professora julga uma capacidade do aluno: a de imaginar. A escolha pelo adjetivo “ótimo”, que numa escala é maior do que “bom”, funciona como intensificador do julgamento positivo, reforçando a representação do aluno-escritor como alguém que é capaz de imaginar e, portanto, tem condições de reinventar um conto maravilhoso, para o que essa capacidade é importante. A presença de “Parabéns” é um cumprimento ao aluno, sinalizando uma aprovação dessa capacidade.

Além do elogio à capacidade de imaginação do aluno, ainda em (4), há apreciações para alguns aspectos da produção. Na segunda oração, o Portador é “O elemento destoante do clássico”, ao qual é atribuída a qualidade de “pertinente”, intensificada pelo advérbio

“muito”. Dessa forma, o professor reconhece a adequação do texto à tarefa proposta (Anexo A), em que se solicita a inclusão de um elemento não existente na versão clássica do conto. Nos bilhetes dirigidos a alunos cujos textos que não atenderam a essa solicitação, resumindo ou parafraseando apenas o conto original, a avaliação desse aspecto, obviamente, não aparece na parte inicial do bilhete, e sim na parte reservada às “Orientações”.

Elogio a uma parte do texto também é manifestado na primeira oração de (6), em que “seu título” é Portador em relação a “criativo”, Atributo que é intensificado pelo prefixo “super”.

Em (5) e (6), há elogios ao texto em geral, realizados por elementos léxico-gramaticais que sinalizam mudança. O processo “melhorou”, em (5), representa “seu texto” como um produto que passou por transformações positivas. Entretanto, o uso do verbo no pretérito perfeito pode levar o aluno a entender que o processo de produção está acabado e, por conseguinte, não precisa mais investir na reescrita. Como na sequência do bilhete há uma série de orientações para qualificar o texto (que se encontra em sua segunda versão), essa escolha temporal se torna incoerente. Nesse contexto, se a professora considera necessária mais uma reescrita do texto, o uso do presente contínuo (“está melhorando”) seria mais apropriado. Em (6), o uso do presente – “e seu texto (está) melhor ainda” – parece mais conveniente num contexto de encaminhamento para a terceira versão, já que o processo relacionar “está” representa um estado transitório do objeto em análise, compatível com a perspectiva processual de escrita.

Esse procedimento tem caráter motivacional, já que, de acordo com Nascimento (2009), é uma forma de reconhecimento do esforço e das melhorias já realizadas pelo aluno ao longo do processo de produção. Isso também ajuda a predispor o escritor a continuar investindo energia para seguir as orientações propostas no bilhete a fim de qualificar o texto na próxima versão.

### **5.3 Orientações para reescrita**

Na parte destinada à orientação do processo de reescrita, buscando seguir os critérios de elaboração propostos no projeto, a professora em formação organiza seus comentários em dois passos: transição e sugestões (ou solicitações). A transição entre os elogios e as orientações é realizada, principalmente, por meio de declarações e perguntas, como se verifica nestes exemplos:

(7) [...] adorei seu texto. **Porém, sugiro** a você alguns ajustes, para tornarmos seu texto ainda melhor. **O que acha de tentarmos?** [BCAlessandra1].

(8) [...] seu texto melhorou, **mas ainda precisamos** fazer alguns ajustes para melhorá-lo ainda mais. **O que acha de tentar?** [BCThalia3].

A transição é sinalizada por conjunções adversativas (“mas”, “porém”), que não indicam uma oposição às declarações anteriores, e sim uma ressalva para introduzir a informação de que o texto pode ou precisa ser melhorado em outros aspectos. Em (7), é usado o processo verbal “sugiro” como estratégia de amenização do comando subjacente ao discurso pedagógico. A professora coloca-se na posição de quem faz sugestões para melhorar o texto, evitando representar-se como alguém que impõe ações a serem realizadas pelo aluno. Em (8), a amenização do comando é realizada por meio de um recurso de modulação (“precisamos”) associado a um adjunto circunstancial (“ainda”), indicando que o trabalho de produção textual ainda não está concluído.

O movimento de transição é finalizado, em ambos os exemplos, com o uso de uma oração interrogativa, que realiza a função de fala pergunta (como em “O que acha de tentar?”). Essa forma de interação funciona como um convite ou desafio ao aluno para que prossiga investindo na qualificação daquele texto.

Após a transição, vem uma sequência de solicitações de ações a serem realizadas pelos alunos na reescrita do texto, pelas quais a professora busca orientá-los a resolver problemas detectados no texto. Nos bilhetes elaborados após a primeira versão do conto, verifica-se uma grande preocupação da professora em auxiliar o aluno a resolver problemas formais da escrita, como em:

(9) **Observe** que o primeiro parágrafo (l. 1-5) é composto por um período apenas. Sugiro que você **faça** um período para cada ideia exposta. Assim, você **usará** o ponto final para delimitar o fim e o começo deles. [BCLarrisa1].

(10) Os termos destacados precisam **ser revisados**, em relação à acentuação e ortografia. **Consulte** um dicionário e **verifique** essas palavras. [BCShaiane1].

Os processos mentais (“observe”, “ser revisados”, “verifique”) e materiais (“faça”, “usará”, “consulte”) de que o aluno participa como agente representam serviços a que o aluno está sendo solicitado a realizar para proceder à reescrita. O uso da função de fala comando, explicitada pelos verbos no modo imperativo, deixa à mostra uma concepção de linguagem e ensino ainda centrada na “higienização do texto” nos planos da microestrutura e dos mecanismos supratextuais (LEITE; PEREIRA, 2009), típicas da tradição escolar. Na fase em que o aluno se encontra no processo de produção textual – primeira versão –, orientações como as apresentadas em (9) pouco ajudam o aluno que ainda não tiver compreendido bem a tarefa proposta (reinventar um conto clássico). Nessa fase, embora seja importante também apontar questões de ortografia, como ocorre em (10), é necessário provocar o aluno a refletir mais sobre aspectos do conteúdo do que sobre aspectos formais. Muitas das correções gramaticais solicitadas no primeiro bilhete e atendidas pelo aluno na segunda versão não contribuíram para ajustar o texto às características de um conto maravilhoso reinventado e, por isso, acabaram tendo que ser dispensadas na terceira versão.

Disso é possível concluir que, no primeiro *feedback* provido, é preciso fornecer orientações que auxiliem o aluno a adequar o texto à temática e ao propósito comunicativo do gênero textual que está sendo praticado. Alterações relacionadas às formas gramaticais podem ser solicitadas depois que esses aspectos de conteúdo estiverem resolvidos, provavelmente na segunda versão. Essa sugestão vai ao encontro do que Leite e Pereira (2009) observaram em operações de escrita desenvolvidas por alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Miguel, RN. Para as autoras, a abordagem de critérios diversificados numa mesma situação (num dado momento da escrita) tende a ser pouco produtiva. Isso significa que não convém pretender resolver todos os problemas detectados nos textos. Em concordância com Cabral (1994), recomenda-se salientar um ou dois aspectos mais relevantes e conduzir os alunos a trabalharem sobre eles.

Nos bilhetes direcionados à segunda versão do texto do aluno, a professora em formação busca fornecer orientações mais voltadas para resolver problemas de conteúdo, como indicadas em (11):

(11) [...] Para que seu texto possa ser considerado uma reinvenção do conto, você **pode inovar, atualizar** algumas ações. Por exemplo:

- em vez de Cinderela ser obediente e fazer tudo o que a madrasta manda, ela poderia ser rebelde, não querer fazer os afazeres domésticos;
- você **poderia** substituir o cenário por algo mais moderno;
- você **pode** trocar o mensageiro por carteiro. [BCThalía2].

Nessa orientação, são utilizados recursos de modalização (“pode”, “poderia”) para sugerir resoluções ao problema de inadequação do texto à tarefa proposta. Além disso, uma série de perguntas é utilizada para levar o aluno a esclarecer ou acrescentar informações na narrativa, como se verifica em:

Cristiane

Fuzer

232

- (12) [...] - na linha 4, **eles não conseguiam ter filhos por quê?**  
 - na linha 19, “Estavam todos esperando”. **Quem mais estava na sala?**  
 [...]  
 - **Por que deixaram de convidar uma das fadas?**  
 - “o príncipe”. Você não cita essa personagem antes. Caracterize-o antes de usar o artigo definido “o”. **Quem era ele? De onde ele surgiu?**  
 - “de repente” surgiu uma banda de rock”. **A banda surgiu do nada?**  
 [BCLisiéle2].

- (13) [...] **Por que o rei tomou essa decisão? Isso ocorreu por algum motivo específico?** [BCLarissa2].

- (14) [...] Linha 26, “comeram tanto musse que tiveram de ser buscados por seus enormes seguranças”. **Eles tiveram de ser buscados por quê? Não conseguiam caminhar? Não conseguiam dirigir?** [BCAlessandra3].

Por meio da função de fala pergunta, realizada por orações interrogativas, a professora encaminha a interação pela troca de proposições. Dessa forma, coloca-se na posição de um leitor atento à história e também curioso. Em vez de ocupar a posição de quem lê apenas para apontar erros gramaticais e ortográficos dos alunos, a professora torna-se uma “interlocutora interessada<sup>4</sup> no que os alunos têm a dizer em seus textos” (NASCIMENTO, 2009, p. 77). Ao mesmo tempo, essas indagações auxiliam o aluno a perceber lacunas, incoerências e incon-

4 Interlocutor interessado, de acordo com Bazarim (2006), é aquele que atribui legitimidade ao enunciado do outro e busca compreender a vontade enunciativa do enunciado ao qual responde.

sistências nas informações que apresenta ou deixa de apresentar e desafiaram-no a buscar soluções. Ao responder a essas questões na reescrita do texto, o aluno estará resolvendo uma série de lacunas e problemas relacionados ao conteúdo.

No segundo e terceiro bilhetes, são convenientes orientações que contemplem aspectos direcionados ao funcionamento do sistema gramatical da língua que sirvam para esclarecer melhor informações, ajustar o texto ou suas partes à estrutura e linguagem típicas do gênero textual em uso e aproximar a expressão linguística ao registro padrão da escrita. Esforços nesse sentido são observados nestas orientações extraídas de bilhetes da segunda e terceira versões:

(15) [...] Você **não precisa** repetir tantas vezes as palavras “emo”, “princesa”. Você **poderá** utilizar pronomes que reiterem isso. Por exemplo, ela, a garota, a menina. [BCShirley2].

(16) **Não há necessidade** da conjunção “E” nesse período, pois não há ideias a serem somadas, uma vez que é período novo. **Sugiro que retire** essa conjunção e  **siga** normalmente com a frase. [BCLarissa2].

(17) Na linha 31, o pronome “eles” é suficiente para retomar os sete anos. **Que tal usar** um ponto depois do “ali”? Assim, no período seguinte ficará mais clara a informação sobre as tarefas desempenhadas pelas personagens. [BCGabriele3].

(18) [...] linha 23 “deu tanta risada de sua cara”. **O sua se refere a quem?** [BCAbner3].

Por meio dos recursos de modulação “não precisará” em (15) e “não há necessidade” em (16), de modalização “poderá” em (15) e do processo verbal “sugiro” em (16) em estruturas declarativas, que amenizam o tom de comando, são introduzidas sugestões de alterações a serem realizadas pelo aluno na reescrita do texto. Muitas vezes, as solicitações são acompanhadas de opções que o aluno pode escolher usar em seu texto, como “Por exemplo, ela, a garota, a menina” em (15), ou de explicações (que devem estar fundamentadas em conhecimentos teóricos de que dispõe o professor) para justificar a alteração proposta, como “pois não há ideias a serem somadas, uma vez que é período novo” em

(16) e “Assim, no período seguinte ficará mais clara a informação sobre as tarefas desempenhadas pelas personagens” em (17).

Problemas de ambiguidade e referenciação gerados por determinadas estruturas gramaticais, comuns em textos produzidos por escritores iniciantes, também são apontados. Mas, em vez de corrigir o problema para o aluno, é solicitada uma informação, como em (18): “O sua se refere a quem?” Ao ser desafiado a informar o referente, o aluno terá de refletir sobre o uso do pronome possessivo e escolher, na próxima versão, reorganizar a frase, de modo a explicitar o referente naquela passagem do seu texto.

Cristiane

Fuzer

---

234

Para manter o caráter dialógico do bilhete também na parte de orientações, a professora usa recursos linguísticos que Halliday e Matthiessen (2004) classificam como *tag questions*, presentes nestes exemplos:

(19) Em “ele percebeu isso quando...” (linha 8), seria interessante que você trocasse as reticências por algo que aconteceu simultaneamente a interrupção. Da forma que está exposta no conto, parece que falta algo na narrativa. **Concorda?** [BCVitor1].

(20) O que acha de substituir “carruagem” por alguma outra palavra que faça o mesmo sentido de modernidade que as outras? Você pode mencionar outro meio de transporte, mas que seja moderno. **Que tal?** [BCGabriela1].

(21) Na linha 30, se o bebê já havia nascido e vinte anos se passaram, você não pode seguir chamando a criança de bebê. **Certo?** [BCAlessandra3].

As estruturas interrogativas destacadas nesses excertos não se configuram, necessariamente, em perguntas que solicitam informações específicas a serem fornecidas pelo interlocutor, mas, sim, buscam uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003), pela qual o interlocutor concorda ou discorda, complementa ou adapta o que leu no bilhete. As reações poderão vir na próxima versão do texto, em que se poderá verificar se houve ou não atendimento às solicitações manifestadas no bilhete. Isso contribui, como sugere Nascimento (2009), para a interlocução de caráter individual estabelecido pelo bilhete orientador, a qual está sujeita a vários imprevistos, uma vez que não se pode prever totalmente a resposta dos alunos.

#### 5.4 Incentivo à reescrita

Semelhante à organização dada às orientações, o movimento de incentivo à reescrita apresenta este padrão: transição, incentivo e expectativa. A passagem das orientações para o incentivo é realizada por meio de uma estrutura coesiva que retoma o movimento anterior, como se verifica nos seguintes exemplos:

(22) **Feitos esses ajustes**, Lisiéle, seu texto estará mais adequado. Espero para reler seu texto com os ajustes feitos, ok? [BCLisiéle1].

(23) **Feitos esses ajustes**, Gabriela, seu texto ficará ainda melhor.guardo para reler seu conto e ver como ficou. Boa reescrita! Abraços, prof<sup>a</sup> Nome. [BCGabriela2].

(25) **Depois de fazer esses ajustes**, Shirley, seu texto ficará ainda melhor. Espero para reler seu re-conto com os ajustes realizados. Ok? Boa reescrita! Abraços, prof<sup>a</sup> Nome. [BCShirley3].

O pronome demonstrativo “esses” associado ao termo genérico “ajustes” encapsula as alterações propostas anteriormente no bilhete. Em seguida, são usadas estruturas declarativas que situam no futuro (“estará mais adequado”, “ficará ainda melhor”) o resultado das alterações. Em seu conjunto, esses elementos linguísticos que constituem o primeiro período dos excertos funcionam como um comando, que poderia corresponder a “Faça esses ajustes para seu texto melhorar”. A escolha por uma oração não finita que deixa implícita a relação de condição (como “Feitos esses ajustes” em vez de “Se fizer esses ajustes”) associada a uma oração relacional atributiva (como “seu texto ficará ainda melhor”) ameniza o tom impositivo ou autoritário do discurso professoral, parecendo mais um conselho amigável.

Expectativas em relação à reescrita também são manifestadas por meio do uso de processos mentais desiderativos, como “espero” em (22) e (25) e “guardo” em (24). O uso de recursos da conversação, como “Ok?” reforça a expectativa da professora, sinalizando a busca por uma atitude responsiva ativa do aluno. A presença de estrutura exclamativa que representa um desejo positivo do locutor, como “Boa reescrita!”, também funciona como uma estratégia de aproximação com o interlocutor. Isso pode ser favorável ao envolvimento do aluno para que prosiga se empenhando no complexo trabalho de reescrita.

Nos primeiros bilhetes, a professora em formação não fazia uso da despedida, como em (22), em que o bilhete termina com “Ok?”. À medida que a distância na relação entre ela e os alunos ia diminuindo no decorrer do Ateliê de Textos, uma despedida passou a ser acrescentada no segundo e no terceiro bilhete, por meio do recurso de afeto “Abraços” e da identificação do locutor, constituída da abreviatura “prof<sup>a</sup>” e da assinatura do nome, como em (23) e (24). Naquele contexto de interação, a estudante de Letras que interage com os participantes do Ateliê de Textos representa-se como professora, provavelmente porque é assim referida pelos seus interlocutores em sala de aula. Essa escolha também sinaliza uma mudança de papéis no processo de produção textual: quem produziu o bilhete não é mais apenas uma leitora interessada no texto, mas também uma profissional (nesse caso, em formação) capaz de dar assistência (TRIBBLE, 1996) ao aluno no processo de qualificação de sua produção escrita.

## 6 Considerações finais

Neste trabalho, apresentaram-se evidências léxico-gramaticais de como a linguagem é usada, em bilhetes orientadores, para provocar e orientar a reescrita de textos no contexto de um Ateliê de Textos para alunos do ensino fundamental. Como um gênero catalisador (nos termos de SIGNORINI, 2006), o bilhete orientador foi considerado, neste trabalho, como um instrumento pedagógico importante no processo ensino-aprendizagem de produção textual.

As análises realizadas na perspectiva textual-interativa de avaliação de textos (SOARES, 2009; BAZARIM, 2006; BUIN, 2006; RUIZ, 2001) e em categorias da teoria sistêmico-funcional da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; MARTIN; WHITE, 2005) forneceram alguns subsídios que podem auxiliar professores em formação a elaborarem bilhetes orientadores eficazes na interação com alunos ao longo do processo de produção de um texto.

Se recorrermos ao modelo sociorretórico de Swales (1990, 1992)<sup>5</sup> para a descrição de gêneros textuais, podemos aqui propor que o bilhete orientador pode ser organizado em quatro movimentos básicos: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a

---

5 Nessa perspectiva teórica para análise de gêneros, um texto é classificado como pertencente ao gênero se possuir traços especificados na definição do gênero ou apresentar semelhanças com outros textos considerados mais típicos entre os exemplares do gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

reescrita e incentivo à reescrita. Cada movimento se divide em passos específicos, realizados por elementos léxico-gramaticais recorrentes, como descritos no quadro 1.

| Movimentos e passos   | Recursos léxico-gramaticais  |
|---|--|
| 1 Reações do leitor ao texto do aluno<br>1.1 Estabelecimento de contato<br>1.1.1 Manifestação de opinião sobre o texto  | Vocativo para indicar o interlocutor.<br>Estruturas declarativas constituídas de orações mentais emotivas e atributivas para demonstrações de afeto.   |
| 2 Elogios à produção<br>2.1 Elogios ao aluno<br>2.2 Elogios ao texto em geral<br>2.3 Elogios a aspectos do texto  | Estruturas declarativas constituídas de orações relacionais atributivas que realizam julgamentos e apreciações, com ou sem gradação por intensificação.  |
| 3 Orientações para a reescrita<br>3.1 Transição<br>3.2 Sugestões para qualificação de conteúdo<br>3.3 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística | Conectores para introdução de ressalvas e encaminhamento das solicitações de ajustes.<br>Estruturas interrogativas e declarativas, constituídas de orações verbais e recursos de modalidade, para oferecimento de alternativas de resolução de problemas (amenização dos comandos).<br>Orações mentais, materiais e verbais de que o interlocutor participa como agente, para indicação de ações a serem realizadas na reescrita.<br><i>Tag questions</i> e elementos de conversação para manutenção do caráter dialógico. |

*Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual*

237

### **Quadro 1 – Proposta de organização do bilhete orientador e principais elementos léxico-gramaticais**

Esses movimentos e seus respectivos passos não se aplicam, necessariamente, a todos os bilhetes usados num processo de produção textual. O movimento 1, por exemplo, fundamental para estabelecer uma interação menos formal no primeiro bilhete, pode não ser tão necessário no segundo bilhete. Um dos passos do movimento 2 pode ser usado num bilhete e não ser usado em outro subsequente. Em relação ao movimento 3,

no primeiro bilhete o passo 3.2 é fundamental, enquanto o passo 3.3 pode não ser conveniente, ficando reservado ao segundo ou terceiro bilhete, dependendo da fase em que o aluno se encontra no processo da produção.

Convém reconhecermos que essa forma de organização do bilhete orientador ainda precisa passar por mais estudos e análises a partir de um conjunto maior de exemplares, a fim de que possamos delinear mais profundamente características típicas desse gênero textual. Isso demanda a realização de mais edições de Ateliês de Textos dentro desta proposta e mais aplicações em aulas regulares no contexto escolar, para que se possam verificar e testar formas diferentes de se usar a linguagem nesse processo de ensino-aprendizagem.

Até este momento da pesquisa, podemos dizer que o uso de recursos de modalidade nos bilhetes orientadores corrobora a representação das orientações como sugestões dadas por um leitor mais experiente que, na posição de assistente, abre a possibilidade de refletir sobre o texto em produção. Por outro lado, o uso do modo imperativo em orações materiais e verbais sinaliza comandos que devem ser seguidos, não abrindo possibilidade de tomadas de decisão por parte do aluno/autor do texto. O uso menos recorrente de estruturas de comando diminui o tom autoritário na interação com o aprendiz, que passa a ser representado como alguém que pode refletir sobre o uso que fez da linguagem em sua produção e fazer escolhas diferentes na próxima versão.

É importante o professor em formação estar ciente de determinadas estruturas léxico-gramaticais que possibilitam uma relação dialógica em que o professor seja representado como leitor e assistente e o aprendiz como interlocutor que é provocado à reflexão, ora convidado a reformular passagens do texto e repensar determinadas escolhas linguísticas, ora estimulado a fazer alterações na escrita, especialmente quando relacionadas ao registro típico do gênero textual em uso. Dessa maneira, acreditamos que o professor estará potencializando sua ajuda profissional àqueles que buscam desenvolver habilidades para interagir eficientemente na sociedade por meio da escrita.

Nesse sentido, este trabalho teve o intuito de contribuir com subsídios para professores em formação poderem repensar a forma de olhar os textos produzidos pelos alunos, de intervir adequadamente no processo de leitura e produção desses textos e de oportunizar a interação via bilhetes. A proposta aqui apresentada é uma das possibilidades de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção

de textos na escola, considerando aspectos recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2008) acerca do trabalho com a linguagem. A reescrita, conforme salienta Gonçalves (2009), demonstra o real empenho e comprometimento do professor em suas atividades docentes, o que muda a atitude do aluno, que também passa a se empenhar no processo de qualificação do seu texto. Um bilhete orientador bem elaborado é um grande aliado nesse processo.

## Referências

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. A. M. It is not there, but {it} is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. In: BANKS, D. (Org.). **Text and texture: systemic functional viewpoints on the nature and structure of text**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 159-172.

BAZARIM, M. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Org.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-337.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **PCN ensino médio: orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2008.

Cristiane

Fuzer

---

240

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

CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F. I. (Org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 107-125.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Printer Publishers, 1994.

FIRTH, J. R. **Papers in linguistics 1934-1951**. London: Oxford University Press, 1957.

FUZER, C. **Práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa**. Projeto de Extensão. Registro GAP/CAL 029622. Santa Maria: DLV/UFSM, 2011.

FUZER, C.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita e reescrita de textos argumentativos. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 1, p. 59-84, 2009.

GIANNI, R. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

GOLDSTEIN, L. M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. **Journal of Second Language Writing**, v. 13, p. 63-80, 2004.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de textos. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009.

GOUVEIA, C. A. M. Towards a profile of the interpersonal organization of the Portuguese clause. **D.E.L.T.A.**, v. 26, n. 1, p. 1-24, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985.

241

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** 2. ed. London: Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje e del significado.** Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Language and education.** London: Continuum, 2007.

\_\_\_\_\_. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. **On grammar.** Edited by Jonathan J. Webster. *Collected Works of M. A. K. Halliday.* London: Continuum, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar.** 3. ed. London: Arnold, 2004.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 106-129.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

Cristiane  
Fuzer

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-62.

---

242

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Descriptive motifs and generalizations. In: CAFFAREL, A.; MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. (Org.). **Language typology: a functional perspective**. Amsterdam; Filadélfia: John Benjamins, 2004. p. 537-673.

MIGUEL, E. S. **Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 63-80.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um diálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Rojo. **Cultura y Educación**, Madrid: Infância y Aprendizaje, n. 2, p. 31-41, 1995.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

SOARES, D. A. **Produção textual e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, A. A. Gradação: força e foco. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 191-203.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Ottawa: Carleton University, 1992.

TERUYA, K. Metafunctional profile of the grammar of Japanese. In: CAFFAREL, A.; MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. (Org.). **Language typology: a functional perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 185-254.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 2. ed. Londres: Arnold, 2004.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: OUP, 1996.

WEBSTER, J. Introduction. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. **Continuum companion to systemic functional linguistics**. New York: Continuum International Publishing Group, 2009.

## ANEXO A - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Imaginar é sempre muito divertido. Por isso, convidamos você a usar sua imaginação escrevendo um conto maravilhoso. Procure seguir as orientações abaixo.

Cristiane

Fuzer

---

244

- a) Em cada lista de palavras abaixo, algumas palavras sugerem uma história conhecida, outras representam um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
- Chapeuzinho Vermelho – bosque – lobo – avó – helicóptero
  - Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé
  - Bela adormecida – príncipe encantado – banda de rock – bruxa boa
  - João e Maria – uma casinha de doces – a bruxa – o forno – um pernil assado
  - Pinóquio – os ladrões – um extraterrestre – uma baleia – Gepeto
  - Branca de neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile funk
  - Bela e a Fera – bruxa – zoológico – bafo
  - Rapunzel – torre Eiffel – príncipe – bruxa – cabeleireiro
- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- c) Planeje como vai ser o seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão “Era uma vez” ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador pode ser do tipo observador ou também um personagem. Lembre-se de dizer como são o herói e o vilão, e o lugar onde ocorrem os fatos. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa. Refaça quantas vezes forem necessárias.
- e) Entregue o texto à professora, para que seja lido pela equipe de participantes do Ateliê de Textos que, se necessário, buscarão ajudá-los a tornar seu texto ainda melhor. Quando tivermos a versão final dos textos, lembre-se que eles serão publicados numa coletânea de contos, a ser organizado por nossa equipe, com todos os textos produzidos durante a oficina.

(temática inspirada em “Gramática da fantasia”, de Gianni, 1982)

## ANEXO B – CRITÉRIOS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE CONTO MARAVILHOSO

|     |  |
|-----|--|
| 1.  | Estrutura narrativa: o texto apresenta trama, clímax e desfecho, compatível com a proposta de redação, cujas informações são suficientes para a compreensão do texto.                                    |
| 2.  | Há um foco narrativo adequado que se mantém no texto. A voz do narrador, além de bem definida, introduz e articula com propriedade os elementos descritivos apresentados em uma direção narrativa clara. |
| 3.  | Elementos de tempo estão adequadamente empregados para sinalizar determinada sequência de ações.   |
| 4.  | O perfil da personagem está de acordo com o que foi proposto, tendo claras relações com a narrativa.   |
| 5.  | Elementos de cenário estão presentes e articulados de modo significativo no enredo.  |
| 6.  | O enredo é resultado da ação da(s) personagem(ns) em determinado(s) cenário(s), durante certo(s) período(s) de sua vida.   |
| 7.  | O título está adequado ao gênero e à proposta de produção textual.   |
| 8.  | Progressão temática adequada (coesão, coerência).  |
| 9.  | Uso adequado do registro padrão da língua (regência, concordância, pontuação, colocação pronominal) em contexto apropriado no gênero conto maravilhoso.  |
| 10. | Emprego das convenções ortográficas oficiais.  |

*Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual*

---

245

