

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

JÚLIA THOMAS

**O PROCESSO DE REESCRITA GUIADO POR BILHETES ORIENTADORES:
UM RECURSO DE APRIMORAMENTO DA PROFICIÊNCIA NO ENSINO DE
ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Porto Alegre

2020

JÚLIA THOMAS

**O PROCESSO DE REESCRITA GUIADO POR BILHETES ORIENTADORES:
UM RECURSO DE APRIMORAMENTO DA PROFICIÊNCIA NO ENSINO DE
ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a
obtenção de grau de licenciado em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquete
Schoffen

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo à minha família, principalmente à minha mãe e ao meu irmão, por todo o apoio e amor. Mãe, seria impossível comentar aqui tudo que você já fez por mim, mas agradeço especialmente por todo o estímulo que você me deu e por ter me ajudado a escolher essa profissão, sem nunca questionar a minha decisão em me tornar professora.

Agradeço também à UFRGS pela educação gratuita e de qualidade e pelos professores maravilhosos que fizeram parte dessa caminhada. Em especial às professoras do italiano, Daniela e Aline, por toda a ajuda, aprendizados e amizade. À Juliana, professora orientadora deste trabalho, por ter me ensinado muito e ter sido tão inspiradora desde o segundo semestre do curso de Letras, e por seguir me orientando até hoje com muita paciência.

Aos meus amigos, obrigada por estarem perto mesmo longe e por tornarem esse ano caótico de pandemia um pouco mais leve. Agradeço aos amigos de Venâncio e principalmente à Laura, Tita, Carô, Nanda, Ju, Maíra, Ana Júlia e Pedro pela amizade de anos. Também gostaria de agradecer à melhor amiga que a graduação me deu, Raquel, você tornou esse percurso todo bem mais leve e divertido. Às gurias do italiano, Luizas e Tati, muito obrigada por esses últimos semestres em que nos aproximamos mais e pudemos compartilhar um pouquinho das nossas vivências nesse mundo do italiano. Luiza Garibaldi, obrigada também por me socorrer na formatação deste trabalho.

Agradeço às gurias do grupo de pesquisa que participo, por terem trazido um pouco de literatura aos meus dias e várias reflexões tão importantes. À Clarice, por ser essa amiga maravilhosa e estar sempre presente. Ao William, meu namorado e melhor amigo, por ser a melhor companhia, por apoiar todas as minhas decisões e acreditar em mim sempre.

Aos participantes dessa pesquisa, muito obrigada pela participação e empenho nas atividades propostas, vocês são demais!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso objetiva analisar o processo de reescrita guiado por bilhetes orientadores no ensino de italiano como língua adicional, a fim de investigar de que forma esse processo auxilia no aprimoramento da proficiência escrita. Para melhor alcançar esse objetivo, elaboramos uma tarefa de leitura e produção textual e parâmetros de avaliação que foram aplicados em uma turma de italiano, em um curso de nível intermediário. O foco dessa pesquisa foi a análise das duas versões dos textos produzidos, visando investigar de que forma os bilhetes dialogaram com o texto para aprimorar a proficiência escrita do aluno. Para isso, tivemos como base a visão de língua como interação verbal entre um locutor e um interlocutor (BAKHTIN, 2006) e os resultados da pesquisa de Pasin (2018) sobre os bilhetes orientadores de reescrita. A análise demonstrou que o diálogo entre aluno e professor que ocorre através dos bilhetes é essencial para o desenvolvimento das produções textuais e que é muito importante atrelar essa prática ao uso de parâmetros de avaliação previamente definidos. Os resultados obtidos demonstraram também que textos mais proficientes em língua italiana resultam do processo de reescrita aliado aos bilhetes orientadores, que são, portanto, um recurso didático muito importante para que o aluno aprimore a proficiência escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua italiana. Produção textual. Bilhetes orientadores de reescrita. Feedback.

RIASSUNTO

Questa tesi di laurea ha come obiettivo analizzare il processo di riscrittura guidato dai biglietti nell'insegnamento di italiano come seconda lingua, affinché si possa ricercare in che modo questo processo contribuisce nell'evoluzione della competenza scritta. Per raggiungere questo obiettivo in modo più efficace, abbiamo elaborato un'attività di lettura e produzione testuale e dei parametri di valutazione, che sono stati applicati in una classe di italiano a livello intermedio. La ricerca si concentra nell'analisi delle due versioni dei testi prodotti e cerca di esaminare in che modo i biglietti sono stati in grado di dialogare con il testo per migliorare la competenza di scrittura dell'allievo. A tal fine, abbiamo avuto come base la nozione di lingua come interazione verbale tra un locutore e un interlocutore (BAKHTIN, 2006) e i risultati della ricerca di Pasin (2018) sui biglietti guida da riscrittura. L'analisi ha dimostrato che il dialogo tra allievo e professore che avviene attraverso i biglietti è essenziale per lo sviluppo delle produzioni testuali e che è molto importante unire questa pratica ai parametri di valutazione previamente stabiliti. I risultati hanno dimostrato che testi più competenti risultano dal processo di riscrittura guidato dai biglietti, che sono quindi, una risorsa didattica importante per lo sviluppo della competenza scritta.

PAROLE CHIAVI: Insegnamento di lingua italiana. Produzione testuale. Biglietti guida da riscrittura. Feedback.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tarefa de leitura e produção textual.....	24
Figura 2: Tabela de critérios de avaliação em português.	26
Figura 3: Bilhete pós-texto para o aluno Fernando.	28
Figura 4: Excerto da primeira versão do texto do aluno Leandro.	31
Figura 5: Segunda versão do texto do aluno Leandro.	32
Figura 6: Excerto da primeira versão do texto da aluna Thaís.	34
Figura 7: Excerto da primeira versão do texto do aluno Leandro.	35
Figura 8: Bilhete no corpo do texto da primeira versão do aluno Fernando.....	35
Figura 9: Bilhete orientador na primeira versão do texto do aluno José.....	37
Figura 10: Segunda versão do texto da aluna Gabriele.	38
Figura 11: Bilhete orientador na primeira versão do texto do José.	39
Figura 12: Excerto da primeira versão do texto do Felipe.	41
Figura 13: Excerto da primeira versão do texto do aluno José.....	42
Figura 14: Excerto da segunda versão do texto do aluno José.....	43
Figura 15: Excerto da primeira versão do texto da aluna Thaís.	44
Figura 16: Excerto da segunda versão do texto da aluna Thaís.....	45
Figura 17: Bilhete pós-texto para o aluno Leandro.....	46
Figura 18: Bilhete pós-texto para o aluno José.....	47
Figura 19: Bilhete no corpo do texto para o aluno José.....	47
Figura 20: Segunda versão do texto do aluno José.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 - NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA ESCRITA.....	10
1.1 - INTERLOCUÇÃO NA PROFICIÊNCIA ESCRITA.....	11
1.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O APRIMORAMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA.....	12
1.2.1 ESCREVER PARA INTERAGIR NO MUNDO.....	12
1.2.2 DESENVOLVENDO A PROFICIÊNCIA ATRAVÉS DAS QUATRO QUALIDADES DISCURSIVAS.....	13
1.3 TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	15
2. BILHETES ORIENTADORES: POR QUE REESCREVER?.....	17
2.1 SÓ SE APRENDE A ESCREVER REESCREVENDO.....	17
2.2 COMO ELABORAR BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA?.....	18
3. METODOLOGIA.....	20
3.1 O CONTEXTO DE ENSINO DO CURSO DE ITALIANO.....	20
3.2 APRESENTAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	22
3.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	25
3.4 COMO FORAM ELABORADOS OS BILHETES ORIENTADORES?.....	27
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	29
4.1 ADEQUAÇÃO AO GÊNERO DO DISCURSO E À UNIDADE TEMÁTICA.....	30
4.2 ADEQUANDO OS RECURSOS LINGUÍSTICOS AO INTERLOCUTOR.....	33
4.3 CONSTRUINDO A INTERLOCUÇÃO ADEQUADA DE ACORDO COM A FORMALIDADE DA SITUAÇÃO.....	36
4.4 APRIMORANDO A QUALIDADE DA CONCRETUDE E OBJETIVIDADE NA ESCRITA.....	40
4.5 CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO PARA TORNAR O PROPÓSITO DO TEXTO MAIS EFICAZ.....	45
5. DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE REALIZADA.....	49

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	56
APÊNDICE B – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA.....	57
APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA.....	58
ANEXO 1 – Guia da coleta seletiva de Ciminna (p.1).....	59
ANEXO 2 – Guia da coleta seletiva de Ciminna (p.2).....	60

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito analisar o processo de reescrita no ensino de italiano como língua adicional e discutir a relação entre a reescrita orientada por bilhetes orientadores e o aprimoramento dos textos dos alunos. A motivação para a elaboração deste estudo surgiu da minha atuação como monitora de Leitura e Produção Textual, uma disciplina do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS que tem como objetivo que os estudantes desenvolvam a proficiência escrita através de critérios estabelecidos como base nas leituras propostas em aula. Esses critérios são embasados principalmente nas quatro qualidades discursivas propostas por Guedes (2009): unidade temática, questionamento, concretude e objetividade.

Durante todo o percurso dessa disciplina, os alunos recebem uma série de tarefas de leitura e produção textual, e com o auxílio dos bilhetes orientadores da professora e da monitora, devem reescrever os textos até que eles estejam adequados às qualidades discursivas e a outros aspectos pontuados como importantes pelas interlocutoras. Ao atuar como monitora, pude perceber que reescrever é indispensável para o desenvolvimento da proficiência escrita, pois é através do diálogo entre o leitor e o autor que os alunos adquirem uma percepção nova sobre seus textos, aprimorando-os a fim de adequá-los ao seu interlocutor interessado.

Contudo, durante o período de graduação em Letras, trabalhei em alguns cursos de língua estrangeira ensinando italiano e pude perceber que a atividade de reescrita não é muito comum nas tarefas de produção textual. Muitas vezes, a análise que os professores realizam de um texto produzido pelo aluno se resume à correção da ortografia e adequação da escolha lexical, e, não sendo estipulado como atividade obrigatória do curso, os alunos não efetuam a reescrita dos seus textos. Em três anos de trabalho no curso¹ em que foi aplicada a pesquisa deste trabalho, pude perceber que, muitas vezes, a mesma situação ocorre neste ambiente.

Porém, isso não significa que os professores não forneçam um retorno dos textos aos alunos: sempre devolvi as produções aos estudantes com um bilhete de feedback, mas sem solicitar a reescrita. Normalmente, esse bilhete se resumia a um elogio sobre o texto, um comentário interessado e uma correção gramatical, se necessário: “Ótimo texto, gostei de ler sobre o seu cotidiano, parece um dia a dia bem cansativo! Cuidado com a concordância do plural em italiano no próximo texto.” Este é um exemplo de bilhete escrito por mim para um aluno de nível I.

¹ Trata-se de um programa de extensão vinculado a uma universidade do sul do Brasil que oferece cursos de línguas à comunidade em geral.

Como podemos ver, o feedback está presente com o objetivo de confirmar que o professor é um leitor interessado, mas não se trata de um bilhete orientador de reescrita que aborda a produção de textos como um ato processual de constante aprimoramento. Diante deste meu trabalho com a análise de textos dos alunos e com base no trabalho que conheço dos outros professores do curso, surgiu meu primeiro questionamento: como poderíamos aplicar o que aprendi sobre a reescrita através de bilhetes orientadores nesse contexto de ensino?

O presente trabalho pretende responder a essa questão e analisar de que forma esses bilhetes podem auxiliar os alunos no processo de reescrita no ensino de italiano como língua adicional. Para melhor alcançar esse objetivo, elaboramos uma tarefa de leitura e produção textual e uma grade de avaliação para serem aplicadas em uma turma de italiano e analisaremos os resultados pensando nos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho. Portanto, no primeiro capítulo, pretendo apresentar a fundamentação teórica que fez parte do meu percurso no curso de Letras para desenvolver uma noção sobre proficiência escrita e tarefas de leitura e produção textual. No segundo capítulo, irei discorrer sobre a importância da reescrita e destacarei a função dos bilhetes orientadores neste processo.

Os aspectos metodológicos estarão no terceiro segmento do trabalho, em que será descrito o funcionamento dos cursos de língua do programa em que foi aplicada a pesquisa, o processo de elaboração da tarefa de leitura e produção textual, dos critérios de avaliação e dos bilhetes orientadores. Por fim, será apresentada a análise de dados, que foi dividida com base nas sugestões que predominaram nos bilhetes orientadores de reescrita. Nesse capítulo, pretendo analisar a evolução de cada texto e suas respostas ao feedback.

1 - NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA ESCRITA

Existem muitos estudos acerca do desenvolvimento da escrita no ensino de línguas. Alguns desses estudos orientam professores a desenvolver grades de avaliação e a utilizar bilhetes orientadores a serviço do aprimoramento da proficiência escrita. Porém, poucas pesquisas desenvolvidas nesta área tratam, até então, do ensino de língua italiana. Em decorrência disso, a fundamentação teórica deste trabalho foi predominantemente baseada em pesquisas que estudam o desenvolvimento da proficiência escrita em inglês ou português como língua adicional.

Este trabalho teve também como base a perspectiva bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2006), que sugere que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. Portanto, consideramos que a proficiência escrita possa ser desenvolvida exclusivamente através da interação com um interlocutor. Schoffen (2009)

afirma que a proficiência é a capacidade de produzir enunciados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção. Partindo desse pressuposto, definimos a proficiência escrita como a habilidade que compreende o ato de produzir um texto em um gênero do discurso de forma a construir a relação adequada entre aquele que escreve e aquele que lê.

Embasada em Faraco e Tezza (2009), Pasin (2014) ressalta que um falante apodera-se da linguagem na medida em que adequa-se a contextos específicos de fala e compreende as *regras* de determinada situação comunicativa. Quando se trata de competência escrita não é diferente, um falante torna-se mais proficiente quando domina o contexto do gênero do discurso que está redigindo e quando sabe definir quem é o interlocutor daquele enunciado. Portanto, a interlocução adequada é peça fundamental para o aprimoramento da proficiência escrita.

1.1 - INTERLOCUÇÃO NA PROFICIÊNCIA ESCRITA

Bakhtin (2006, p. 115) indica que a palavra é produto da interação entre locutor e ouvinte e que é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Isto é, a língua se configura através de um diálogo entre um locutor e um interlocutor. Alguns manuais de gramática apresentam essa relação de comunicação como um processo simples em que o emissor envia uma mensagem e o receptor a decodifica exatamente no modo que o emissor quis que ela fosse reproduzida. Contudo, essa abordagem está equivocada pois a comunicação envolve muitos fatores externos que podem prejudicar essa simples transmissão de mensagem.

Reddy (2000), ao comentar as possíveis metáforas para o processo de comunicação, apresenta o paradigma dos construtores de instrumentos e propõe que imaginemos um mundo em formato de roda de carroça. Este suposto mundo seria dividido em vários ambientes isolados que teriam alguns elementos em comum (árvores, plantas, casas...) mas também teriam muitas diferenças entre si. No ponto central desse mundo os habitantes teriam um modo de enviar mensagem às pessoas dos outros segmentos, mas não seria possível, de forma alguma, conhecer esses outros lugares ou os objetos que eles dispõem.

O autor supõe então que um dos habitantes do segmento A gostaria de compartilhar um instrumento que inventou e foi muito útil para a vida em seu ambiente: para isso ele escreve um manual de instruções e envia para os outros lugares. Mas esse texto não seria completamente compreendido, afinal os materiais disponíveis no ambiente A e descritos nesse manual seriam diferentes dos materiais dos outros lugares. A metáfora dos construtores de instrumentos demonstra como o processo de comunicação ocorre: mesmo que locutor e interlocutor se

esforcem para o entendimento completo de um enunciado, a interpretação do leitor pode não ser a mensagem que o autor quis produzir.

Portanto, quando trabalhamos a proficiência escrita no ensino de língua adicional, cabe estabelecer como critério primário para a constituição de um bom texto a adequação ao interlocutor. Não basta escrever um enunciado de um ponto de vista individual e não pensar para quem se escreve. Pasin (2018) afirma que escrever é um modo de atuar socialmente no mundo e criar pontes entre nós e os outros. Dessa forma, uma proposta de texto deve definir quem é esse “outro” e qual o objetivo do enunciado produzido.

Por isso, este trabalho teve como base a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006) que estuda a língua como fenômeno interacional e social. Segundo Bakhtin, temos que:

A enunciação é o produto da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados [...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor, variará se se tratar da pessoa do mesmo grupo social ou não: se essa for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Embasado nesta noção de linguagem, este trabalho objetiva tratar do aprimoramento da proficiência escrita partindo sempre da presença de um interlocutor, ou seja, através de um outro que lê e percebe o texto como alguém de fora e que não possui a mesma visão de mundo daquele que escreve.

1.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O APRIMORAMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA

1.2.1 ESCREVER PARA INTERAGIR NO MUNDO

Clark (2000) afirma que a língua serve para fazer coisas no mundo, com ela interagimos, pensamos, conversamos com o outro. A escrita serve para colocar em prática essas ações sociais, e é por isso que um texto precisa de um propósito específico. Se o aluno não souber responder a pergunta: “por que eu escrevo?”, consequentemente não saberá definir o seu interlocutor e dessa forma selecionar os recursos linguísticos mais adequados para aquele enunciado. A este ponto relaciona-se a afirmação de Geraldi (1997) de que para produzir um texto é necessário ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer e que se tenham estratégias para realizar tais ações.

Para Pasin (2018), um texto é proficiente quando configura a interlocução de acordo com o que é dado na situação comunicativa e responde adequadamente a enunciados precedentes conforme as características do momento de comunicação. Portanto, critérios para a construção de grade de avaliação de uma produção textual que vise o aprimoramento de um texto devem conter a configuração de interlocução adequada e a adequação ao propósito do texto.

Como vimos no subcapítulo em que tratamos de interlocução, a noção de proficiência sustentada neste trabalho considera a língua um fenômeno interacional e social. Partindo disso, consideramos que o desenvolvimento da proficiência escrita deve ocorrer através dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) que são os enunciados relativamente estáveis produzidos nas diversas esferas da comunicação humana, são eles que irão determinar o interlocutor e a seleção dos recursos linguísticos utilizados na constituição do texto.

Desse modo, é fundamental que uma das qualidades para a elaboração de um bom texto seja a inseparabilidade dos recursos linguísticos das práticas interacionais (SCHOFFEN, 2009). Muitas vezes, feedbacks de reescrita no contexto de língua adicional servem como um mecanismo de correção da ortografia e da gramática do aluno. Contudo, o uso dos recursos linguísticos selecionados pelo autor deve estar diretamente relacionado a configuração adequada da interlocução. Schoffen (2009) concebe a escolha dos recursos gramaticais e lexicais como importante quando estão a serviço do contexto de produção de um enunciado e afirma ainda que um falante é mais ou menos proficiente na medida em que suas ações são mais ou menos adequadas ao contexto de produção. Nesse sentido, não existe certo e errado na produção de um aluno, mas existe uma questão de adequação linguística ao interlocutor e à situação.

1.2.2 DESENVOLVENDO A PROFICIÊNCIA ATRAVÉS DAS QUATRO QUALIDADES DISCURSIVAS

Além dos pressupostos básicos apresentados sobre interlocução e gêneros do discurso, é necessário delimitar alguns aspectos que são essenciais no aprimoramento da proficiência escrita e na constituição de uma grade com parâmetros de avaliação de texto. Muitas vezes, no ensino da produção textual em língua adicional, o aluno já construiu a relação de interlocução adequada no texto, mas existem lacunas em sua produção que poderiam ser completadas utilizando as qualidades discursivas, que são definidas por Guedes:

Qualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles mas com os demais textos que antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que o seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios que foi formando [...] (GUEDES, 2009, p. 91)

A partir dessa afirmação, o autor define quais seriam as quatro qualidades discursivas e inicia com a definição da unidade temática, utilizando como exemplo produções textuais de apresentação pessoal. Segundo Guedes, quando escrevemos é necessário selecionar um tema mais específico para discorrer na escrita, mesmo que já tenhamos um tema delimitado na tarefa de produção textual. Por exemplo, em uma tarefa que propõe o tema da apresentação pessoal, o autor pode escolher um assunto interessante sobre si mesmo ou optar por falar sobre um pouco de tudo. Mas a segunda opção pode causar problemas na escrita, visto que o locutor não desenvolve profundamente nenhum dos temas selecionados e assim o texto se torna uma lista de informações que não se completam e não configuram um todo que faça sentido para o interlocutor: nós mesmos, como todos os assuntos que podemos tratar, somos infinitos, e não há texto, por maior que seja, que possa dar conta de tudo (GUEDES, 2009, p.92).

Para desenvolver a unidade temática em um texto é interessante utilizar a qualidade discursiva do questionamento: se o autor se propõe a responder uma questão sobre algo relacionado àquele tema específico, ele tende a não discorrer sobre diversos assuntos diferentes e manter uma unidade temática. Além disso, o questionamento é importante para definir o propósito da escrita e manter a atenção e a curiosidade do leitor até o final da leitura. A partir do desenvolvimento dessas qualidades, o aluno está no caminho certo para construir um bom texto.

A qualidade da concretude também é muito importante no ensino da produção textual, que segundo a definição de Guedes (2009), se trata da descrição detalhada dos fatos e dos adjetivos utilizados, de forma a não deixar dúvidas no leitor sobre algum conceito abstrato apresentado. Por exemplo, quando um escritor se define em seu texto como uma “pessoa feliz”, apresenta-se um conceito abstrato, porque existem concepções diferentes da felicidade para cada interlocutor. Contudo, se o autor optar por definir a felicidade utilizando exemplos comuns para os seu(s) interlocutor(es), será muito mais fácil que se defina uma imagem para esse conceito. A concretude é o que faz o autor não dar margem para dúvidas no leitor sobre algum conceito genérico e fornecer a ele uma imagem daquilo que está lendo.

A esse aspecto relaciona-se a objetividade, que se concretiza quando o autor consegue ver seu texto como objeto visto de fora, torná-lo claro e fazer com que o interlocutor acredite na narração que está acompanhando. Portanto, um texto objetivo e concreto não deixa lacunas para o interlocutor. Guedes (2009) afirma que precisamos dar ao leitor, no texto, todos os dados necessários para o entendimento do que queremos dizer.

Muitas vezes em aulas de língua adicional os professores optam por não solicitar a reescrita pois consideram que se o aluno soube adequar o texto ao interlocutor e ao gênero do discurso não existem outros critérios a mais que possam exigir para o desenvolvimento da proficiência escrita. Mas não existe texto perfeito, e as qualidades discursivas delimitam alguns pontos que podem ser sempre aprimorados. Ao introduzir essas quatro qualidades como critérios de avaliação da produção textual em língua adicional, o professor não precisa necessariamente nomeá-las e apresentar as definições detalhadamente. Contudo, é muito importante que elas estejam atreladas aos critérios de adequação a um interlocutor e ao contexto de produção. Além disso, as qualidades discursivas servem como um guia para que o professor saiba o que é necessário questionar no texto do aluno, apontar quais partes do texto que deixam o interlocutor confuso e que não permitem a visualização das descrições.

1.3 TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando que escrever é um modo de comunicar-se com o outro, abordagens de ensino que utilizam o texto como um simples mecanismo para controlar o conhecimento de gramática podem prejudicar o aluno no aprimoramento da habilidade escrita e no conhecimento do uso da língua. Pivovar (1999) afirma que o normativismo, atrelado à gramática e à norma padrão, é o que prejudica a elaboração de propostas consistentes de ensino. Afirma ainda que:

A importância do resultado da ação da linguagem sobre o outro (o mundo) reside também no fato que é em função desse resultado que a língua se transforma em objeto de reflexão. (PIVOVAR, 1999, p. 27)

Para refletir sobre a língua e a função social do texto em aulas de língua adicional, é importante elaborar tarefas de leitura e produção textual. As tarefas são propostas de trabalhos que consideram a ação da linguagem sobre um interlocutor, e portanto, se tornam um objeto de reflexão sobre as ações sociais a que estão atreladas. O manual do candidato do exame Celpe-Bras define o conceito de tarefa da seguinte forma:

a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social [...] Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar, etc) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe, etc) (Brasil, 2006, p. 4).

Uma tarefa sempre contém um propósito comunicativo e por isso essa modalidade de atividade pode ser aliada do professor em uma aula de língua adicional para que o aluno desenvolva a proficiência escrita. Segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e as diferentes situações comunicativas do nosso cotidiano se configuram através de gêneros do discurso, são eles que delimitam quem é o interlocutor para quem um enunciado se dirige. Portanto, é essencial que a elaboração de uma tarefa de leitura e produção textual selecione um gênero do discurso que faça parte do cotidiano do estudante de língua adicional ou que ele visualize como útil para realizar ações no seu meio social.

Além disso, as tarefas de leitura e produção textual devem integrar leitura e escrita para que o aluno entenda previamente o gênero do discurso ou a temática proposta na produção textual. Para Schlatter:

Ler é reagir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero do discurso. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (Luke e Freebody 1990 in Gibbons, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. (Schlatter, 2009, p. 13)

Segundo Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), às atividades de escrita e leitura estão interrelacionadas e o trabalho integrado entre as duas pode auxiliar na aprendizagem das práticas com o texto escrito. Quando se apresenta ao aluno um modelo do texto que ele irá produzir, ele compreende melhor qual o contexto comunicativo da tarefa e, conseqüentemente, quem é o interlocutor daquela produção. Balboni (1998), ao apresentar técnicas da *Glottodidattica*², também afirma que o percurso que leva ao momento da produção textual com base em gêneros comunicativos deve trazer textos exemplares desses gêneros para que os alunos tenham uma base e assim possam chegar ao momento da produção.

Portanto, para que atividades em aulas de língua adicional sejam efetivas com relação ao objetivo de tornar o aluno mais proficiente na habilidade escrita, sugere-se que o professor

² Trata-se do termo que designa a área que estuda e pesquisa o ensino de línguas na Itália.

elabore tarefas contendo um propósito comunicativo inserido em um determinado gênero do discurso e integre leitura e escrita para que o estudante adquira um conhecimento prévio do que ele deve usar como base em sua produção textual. Por esses motivos, optamos em elaborar uma tarefa de leitura e produção textual própria para este trabalho e assim analisar o processo de reescrita nos textos produzidos.

2. BILHETES ORIENTADORES: POR QUE REESCREVER?

2.1 SÓ SE APRENDE A ESCREVER REESCREVENDO

Pasin (2018) afirma que a escrita de bons textos é ensinável e a proficiência escrita pode ser vista como algo a ser construído em um processo. Simões e Farias (2013) também consideram a escrita como um ato processual e não linear, afirmando que ela se dá em um vaivém que ocorre em uma conversa entre autor e texto. A partir disso, entendemos que não existe texto perfeito, mas um ótimo texto costuma resultar da interação entre autor e leitor, através de revisão e reelaboração da escrita.

Sobre o processo de reescrita, Guedes (2009) sugere que reescrever é um direito do escritor para tentar em uma segunda, terceira chance produzir os efeitos desejados sobre o leitor e que é um direito do leitor na medida em que ele merece receber uma explicação mais clara daquilo que se esforçou para entender. Schnevly e Dolz (2011, apud PASIN, 2018) comentam sobre a importância da reescrita como uma etapa inerente à aprendizagem da produção textual, pois consideram o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto ou refeito até o momento em que se dá ao seu destinatário.

Portanto, podemos dizer que não existem textos ruins, mas textos que não foram trabalhados suficientemente para que ocorresse o processo de aprimoramento da escrita, afinal a construção da proficiência se dá nesse processo de reelaboração. Os bilhetes orientadores surgem como um recurso didático que objetiva auxiliar esse processo e servem para que o texto seja visto por alguém de fora que se interessa em ler e em ajudar na construção da proficiência escrita e não apenas em avaliar. Somente dessa forma o aluno que está aprimorando essa habilidade poderá assumir uma percepção nova sobre seu texto, adaptando-o a fim de adequá-lo a um interlocutor interessado.

Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora [...] porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno. (SIMÕES E FARIAS, 2013, p.32)

Com base no que discutimos até aqui, podemos concluir que três recursos são muito importantes para o aprimoramento da proficiência escrita no ensino de língua adicional: o uso de tarefas de leitura e produção textual, o estabelecimento de critérios de avaliação e o processo de reescrita. Todos esses recursos dialogam com o uso dos bilhetes orientadores, isto é, com a presença de um interlocutor que auxilia na lapidação da escrita com base no que foi proposto na tarefa de leitura e produção textual, com o que foi pré-estabelecido pelos critérios de avaliação e no que é necessário melhorar e reescrever a fim de adequar a produção ao interlocutor.

2.2 COMO ELABORAR BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA?

Mangabeira, Costa e Simões (2011) afirmam que a reescrita orientada por bilhetes orientadores vai além da correção indicativa, que visa apontar erros e problemas no texto do aluno. A experiência relatada por Mangabeira (2009, apud MANGABEIRA, COSTA E SIMÕES, 2011) reitera ainda que os bilhetes orientadores se configuram em uma correção interativa, em que o professor volta a sua atenção para a intenção comunicativa do aluno e faz com que ele reflita sobre a sua produção. Dessa forma, o escritor torna-se capaz de refletir sobre o seu texto a partir da opinião de uma outra pessoa. Este interlocutor não *indica* o que ele deve fazer mas *sugere* modificações que ele pode ou não acatar e pode fazê-las ao seu modo.

Pasin (2018) comenta os tipos de correção apontadas por Serafini (1989), que sugere a existência de três modalidades: a correção indicativa, que serve apenas para marcar o que está “errado” no texto dos alunos, a correção resolutiva, que reformula o texto do aluno de forma a reescrever ou modificar os erros, e a correção classificatória, que serve para marcar possíveis problemas através de uma classificação previamente estabelecida. O bilhete orientador diferencia-se dos três tipos de correções listados pois estabelece um diálogo com o texto de forma a sugerir modificações e não simplesmente indicar, marcar e corrigir. Esse gênero textual é um recurso didático a serviço da proficiência escrita e por isso não há nada de semelhante nele com as correções tradicionais que visam apenas apontar o erro. Ruiz (2013, apud PASIN, 2018), define os bilhetes orientadores da seguinte maneira:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem (...). Tais comentários realizam-se em forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dada o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013, p. 47, apud PASIN, 2018).

Os bilhetes são, então, um gênero textual que conversa com o autor de um texto de modo a questionar e sugerir modificações para melhor adequá-lo a situação. Para Simões e Farias (2013), o primeiro passo para a elaboração de bilhetes orientadores é colocar-se diante do texto de um aluno como um leitor interessado. As autoras comentam ainda que é importante iniciar a partir dos pontos fortes e partir disso para pedir mais, questionar, solicitar mais detalhes sobre descrições que poderiam ser mais concretas e objetivas. Muitas vezes os docentes de língua adicional retornam a produção ao aluno com um elogio e dicas sobre recursos linguísticos que poderiam estar mais adequados, mas o professor pode e deve fazer mais que isso para demonstrar uma relação de interesse com o texto lido e levantar os pontos positivos sobre a escrita.

A partir desses pontos fortes, o professor deve partir de critérios de avaliação para dar dicas consistentes do que poderia melhorar. Zelmanovits (2010) afirma que a análise do texto deve ter um percurso de três camadas: na primeira, o professor tenta entender *o que* foi dito no texto do aluno, se o que ele quis dizer foi dito e se não foi dito por qual razão. Na segunda camada, o professor tenta entender a relação entre o todo e suas partes e por isso tenta perceber *como* foi dito. Por último, o professor faz um raio X do texto porque já sabe apontar quais foram os momentos interessantes e as partes que devem ser esclarecidas pois estão confusas. O ato de escrever bilhetes pode ser diferente para cada professor, mas é importante que sejam realizadas essas três ações para enfim chegar a um diálogo com o texto que o faça progredir nas próximas versões.

Pasin (2018) estabelece a definição dos tipos de bilhetes orientadores que aparecem em sua pesquisa, e os classifica como: bilhete no corpo do texto, bilhete pós-texto, bilhete-pergunta, bilhete falado e bilhete-lembrete. O bilhete no corpo do texto caracteriza-se por pequenos lembretes em forma de perguntas ou sugestões que o interlocutor utiliza como forma mais imediata de sugerir modificações ou elogiar algo que ele acabou de ler. O bilhete pós-texto, diferencia-se pela sua extensão, geralmente um pouco maior e colocado ao final de forma a sintetizar os pontos positivos e negativos do texto. Pasin (2018) afirma que o bilhete pós-texto

retoma comentários de bilhetes no corpo do texto acompanhado de um comentário geral sobre a qualidade do texto de modo mais holístico e generalizado.

Além disso, a autora também define o bilhete-pergunta, que serve para sinalizar a incompreensão do leitor e, portanto, não serve para dar uma sugestão, mas para questionar algo que não foi explicitado adequadamente no texto. Por fim, temos a definição dos bilhetes falados e bilhetes lembretes que se tratam de modalidades que não foram utilizadas na pesquisa deste trabalho pois são resultado de momentos de leitura em voz alta do texto para uma turma em que os colegas podem dar sugestões de reescrita. Com base nos resultados da pesquisa de Pasin (2018), podemos afirmar que todos os tipos de bilhetes apresentados são importantes no processo de lapidação da escrita e o professor deve selecionar quais modalidades de bilhetes são mais relevantes para o seu contexto de ensino. Em nossa pesquisa aplicada em uma turma de italiano trabalhamos com os bilhetes no corpo do texto, bilhetes pós-texto e bilhetes-pergunta. O processo de produção dos bilhetes será detalhado no capítulo de aspectos metodológicos.

3. METODOLOGIA

3.1 O CONTEXTO DE ENSINO DO CURSO DE ITALIANO

O curso em que a pesquisa foi aplicada é um programa de extensão de uma universidade brasileira que oferece cursos de línguas estrangeiras (inglês, japonês, alemão, espanhol, francês, russo, italiano, grego e latim) e produção textual em língua portuguesa à comunidade. Além de ser um curso de línguas de valor mais acessível do que a média do mercado, este programa constitui-se em um espaço que oportuniza a iniciação à docência e pesquisa aos alunos de graduação e pós-graduação do Instituto de Letras. Os estudantes que possuem vínculo com a universidade em questão têm a oportunidade de lecionar nos cursos desse programa, que são oferecidos para a comunidade em geral. As turmas são compostas por pessoas de diferentes idades e com diferentes motivações para o aprendizado de uma língua.

O curso de língua italiana oferecido no programa possui 8 semestres. A pesquisa aqui relatada foi realizada no sexto semestre do curso, que equivale ao nível B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Nesse nível, espera-se que os alunos saibam se comunicar, compreender e produzir textos escritos e orais em gêneros do discurso que já foram abordados nas unidades didáticas do livro utilizado, o *Nuovo Progetto Italiano*. Todos os cursos de língua do programa possuem um livro que deve ser utilizado como base em sala de aula, mas os professores são livres para a criação de projetos e unidades didáticas diferentes.

Os conteúdos programados para a turma de nível VI se baseiam em três unidades do livro *Nuovo Progetto Italiano: “Un po’ di storia”, “Stare bene” e “Andiamo all’opera”*³. A primeira delas discute alguns acontecimentos históricos, principalmente com relação à Itália, e introduz o tempo *passato remoto*, que é utilizado para falar de ações concluídas no passado. A segunda unidade do nível VI trata da discussão sobre bem-estar e saúde e introduz o modo *congiuntivo*, que é muito utilizado para dar opiniões pessoais. Por fim, a última unidade trata de ópera lírica e ensina o modo imperativo formal. No momento em que a pesquisa foi aplicada os alunos já haviam finalizado a última unidade do livro e não tinham se identificado muito com a temática da ópera, por isso eu decidi não desenvolver uma tarefa de leitura e produção textual que fosse relacionada ao assunto e selecionei um outro tema para criar uma unidade temática diferente para o último dia de aula antes da prova final. Porém, os recursos linguísticos aprendidos durante o semestre, principalmente os modos *congiuntivo* e *imperativo*, foram importantes para a realização da tarefa de leitura e produção textual.

Os estudantes que participaram deste estudo já estavam acostumados a realizar atividades de escrita desde o primeiro semestre, mas geralmente eram tarefas relacionadas a conteúdos do livro didático utilizado. Além disso, os semestres do curso têm duração de 13 semanas com 4 períodos de 50 minutos em cada aula, por isso, nem sempre os professores conseguem inserir tarefas de leitura e produção textual dentro deste tempo e ainda acompanhar o livro didático. No curso de italiano, os ministrantes costumam pedir tarefas de casa de produção textual e devolvem o texto com um pequeno bilhete na aula seguinte. Porém, como foi citado na introdução deste trabalho, a solicitação da reescrita não é muito comum. Os bilhetes, então, servem como um feedback aos alunos, mas ficam restritos a dicas de gramática e ortografia. Os alunos verificam os recursos linguísticos que poderiam melhorar, mas não têm a oportunidade de continuar lapidando suas produções textuais até atingir uma proficiência escrita mais adequada.

A fim de analisar o processo de reescrita nesse contexto de ensino, elaborei uma tarefa de leitura e produção textual com o intuito de aplicá-la em uma turma de nível VI e analisar a função dos bilhetes orientadores no processo de reescrita dos alunos. Para isso, contamos com a participação dos seis alunos da turma e disponibilizamos um termo de consentimento livre e esclarecido para que eles pudessem entender um pouco da pesquisa e aceitar ou recusar-se a participar do estudo. O termo foi elaborado de forma a resumir brevemente os objetivos da pesquisa e foi assinado por mim como pesquisadora/ministrante da turma e pela professora

³ Tradução dos títulos das unidades didáticas: “Um pouco de história”, “Estar bem” e “Vamos à ópera”.

orientadora deste trabalho. Além disso a coordenação do programa aprovou o projeto após analisar os termos de consentimento e as tarefas propostas.

Todos os alunos da turma optaram por participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento antes da realização da tarefa e em seguida participaram em sala de aula da proposta. A primeira parte da tarefa consistia em uma atividade de leitura e interpretação de texto, que foi discutida entre os participantes. A segunda parte consistiu na tarefa de escrita que os alunos realizaram individualmente e entregaram no final da aula. Apenas um dos alunos, o Fernando, realizou a produção textual em casa por não estar presente no dia da aplicação, e posteriormente me enviou o texto por e-mail.

Na semana seguinte à realização da tarefa, as produções foram devolvidas aos alunos junto com uma tabela de critérios de avaliação e os bilhetes orientadores de reescrita. Os estudantes tiveram um tempo para reescrever e então entregaram as duas versões, que foram arquivadas a fim de desenvolver esta análise. Todos os textos que serão analisados neste trabalho foram desidentificados através do uso de um pseudônimo. Na análise de dados, optamos por inserir as figuras dos textos originais dos alunos a fim de apresentar não apenas os textos produzidos, mas também os bilhetes orientadores que foram redigidos.

3.2 APRESENTAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Para a elaboração desta pesquisa, optamos pela produção de uma tarefa de leitura e produção textual por considerarmos que as práticas de leitura e escrita estão relacionadas e que as tarefas de leitura auxiliam o aluno na medida em que fornecem um modelo do mesmo gênero do discurso. Partindo disso e da fundamentação teórica apresentada neste trabalho, a elaboração da tarefa de leitura e produção textual a ser aplicada considerou também a relevância do tema a ser discutido, a adequação ao nível de proficiência dos alunos e o objetivo da produção textual, além de buscar atrelar a tarefa a um contexto comunicativo.

Dessa forma, selecionamos um contexto comunicativo em que os alunos precisassem fornecer uma pequena apresentação pessoal e o ato de convencer um interlocutor a realizar uma ação sobre algo que envolvesse o cotidiano deles. Assim, poderíamos avaliar a adequação à situação, ao interlocutor e aspectos mais pessoais da escrita de cada um, como o modo que eles utilizariam para convencer esse interlocutor.

Schlatter (2009), ao comentar sobre a elaboração de material didático voltado para a constituição da habilidade escrita, sugere que a seleção da temática e do gênero do discurso são importantes e devem considerar valores ideológicos e culturais presentes no texto, a relação com o contexto dos alunos e um equilíbrio entre o conhecimento velho e novo, uma adequação

ao conhecimento prévio dos estudantes. Para tanto, selecionei o tema da tarefa como a *raccolta differenziata*⁴, pois através dessa temática poderiam ser trabalhados valores da sociedade italiana com relação ao meio ambiente e à separação do lixo, e os alunos poderiam também comparar com a vivência individual deles.

A tarefa produzida também foi inspirada na proposta de produção textual de uma prova de proficiência em italiano⁵ de nível B1 para a obtenção da cidadania, elaborada pelo centro CILS da Universidade para Estrangeiros de Siena. Essa prova solicitava a escrita de um e-mail à prefeitura de uma cidade italiana por causa do mau funcionamento da coleta seletiva. Assim, me inspirei nessa ideia para buscar materiais referentes a essa temática e contextualizar a tarefa a ser utilizada na pesquisa. Selecionei um material retirado do site de uma prefeitura italiana com orientações detalhadas sobre como realizar a coleta seletiva no município de Ciminna. Esse documento (anexo 1) consistia em orientações sobre cada resíduo e como descartá-lo corretamente, além de quais dias da semana os cidadãos dessa cidade podiam fazê-lo.

Com base na tarefa de leitura, eles puderam conhecer mais o léxico com relação a esse tema da coleta seletiva e discutir o assunto com os colegas. Durante a aula em que foi aplicada a tarefa, iniciamos com uma pré-leitura (apêndice B), discutindo o que eles sabiam sobre a separação de lixo na Itália e como funciona no Brasil, no bairro onde eles moram. Em seguida, eles leram o documento da prefeitura italiana silenciosamente e responderam a algumas perguntas de interpretação de texto. Após a realização da atividade (apêndice C), discutimos juntos o texto lido e cada um leu a sua resposta. Todos se engajaram na atividade, utilizando a língua italiana para falar sobre o que sabiam com relação à coleta seletiva e comentar o texto lido. Em seguida, foi entregue a proposta de produção textual:

⁴ Coleta Seletiva.

⁵ CILS - Modulo B1 Cittadinanza - produzione scritta. Disponível em: https://cils.unistrasi.it/188/357/B1_Cittadinanza.htm - Acesso em outubro de 2020.

Figura 1: Tarefa de leitura e produção textual.⁶

Adesso tocca a te!

Sei un abitante del comune di Ciminna e devi scrivere una mail al comune della città perché il processo di raccolta differenziata non sta funzionando bene nel tuo quartiere. Tu fai la separazione dei rifiuti seguendo gli orientamenti della guida che hai letto, ma i cassonetti per la raccolta differenziata sono pieni da una settimana e non è possibile utilizzarli.

Scrivi al comune della città per presentarti, spiegare la tua situazione e chiedere l'intervento degli operatori ecologici.

Fonte: Imagem da autora.

Os alunos realizaram a tarefa sem muitas dificuldades e a entregaram após aproximadamente quarenta minutos. Na semana seguinte, devolvi os textos aos alunos, junto com uma grade de avaliação em que atribuí um conceito de A a D para cada critério pré-estabelecido (figura 2), bilhetes que escrevi no corpo do texto e um bilhete pós-texto em que elogiei os pontos fortes do texto e destaquei o que poderia melhorar. A partir dos bilhetes e da grade de avaliação, os alunos realizaram a reescrita sem grandes dificuldades. Alguns me chamaram apenas para esclarecer algumas vezes em que fiz perguntas ao longo do texto pedindo que eles descrevessem mais algum conceito, justamente por não estarem acostumados a receber este tipo de pergunta em um feedback. No entanto, após esclarecimento dessas dúvidas, eles realizaram a tarefa normalmente entregaram ao final da aula.

⁶ Tradução da tarefa: Agora é a sua vez! Você é um habitante da cidade de Ciminna e precisa escrever um e-mail à prefeitura porque o processo da coleta seletiva não está funcionando bem no seu bairro. Você faz a separação do lixo seguindo as orientações do guia que você leu, mas os contêineres da coleta estão cheios há uma semana e não é possível utilizá-los. Escreva à prefeitura e se apresente, explique a sua situação e peça a intervenção dos serviços sanitários. (Tradução própria).

3.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Ao propor atividades de leitura e produção textual em um contexto de ensino de língua adicional é essencial delimitar com os alunos quais são as qualidades que configuram um bom texto. Esses critérios pré-estabelecidos devem servir como um guia para que os alunos saibam qual percurso devem seguir para a constituição de um texto, e, além disso, para que o professor saiba o que deve apontar como aspectos a serem melhorados. Os bilhetes orientadores de reescrita, portanto, devem estar atrelados a uma grade de avaliação.

Para a elaboração dos critérios deste trabalho, considerou-se como importante que os alunos compreendessem todos os conceitos apresentados, portanto não usamos os mesmos termos que foram apresentados na fundamentação teórica deste trabalho. Os pressupostos teóricos, no entanto, estavam presentes em todos os critérios, que foram criados baseando-se nas seguintes questões:

- O texto está adequado ao gênero do discurso solicitado?
- O texto está adequado ao interlocutor?
- Os recursos linguísticos são utilizados de forma a construir a relação de interlocução adequada?
- O autor considera as qualidades discursivas na medida em que escreve dentro de uma unidade temática e descreve situações de modo detalhado, a fim de não causar dúvidas no interlocutor?

A partir dessas questões, foi criada a tabela de critérios apresentada na figura 2. A questão da adequação ao gênero do discurso esteve presente em um parâmetro específico, assim como a da unidade temática, que ficou explicitada no segundo parâmetro. Entretanto, a questão do interlocutor esteve presente em dois critérios: no primeiro, atrelada à qualidade discursiva da concretude e objetividade, no segundo, atrelada à adequação aos recursos linguísticos utilizados. Portanto, tentamos de certa forma introduzir a qualidade da concretude e da objetividade pedindo que os alunos descrevessem suficientemente todas as situações a fim de não causar dúvidas no interlocutor.

Além disso, o modelo de tabela criado para expor os critérios de avaliação (figura 2) foi baseado nas sugestões de grade de avaliação de Schlatter e Garcez (2012), em que os autores discutem os propósitos de uma avaliação e a relação entre objetivos de ensino e critérios de avaliação. Portanto, além da fundamentação teórica já apresentada nos aspectos fundamentais para a constituição de um texto, pensamos de que modo poderíamos deixar a avaliação mais

objetiva no sentido de fazer o aluno entender os pontos positivos e negativos do seu texto de modo mais geral e, após isso, entender os pontos mais específicos que ele poderia modificar em seu texto.

A tabela não foi elaborada com a colaboração dos alunos, foi uma construção minha e da professora orientadora deste trabalho, mas os parâmetros foram discutidos brevemente no dia da entrega do feedback das primeiras versões. Eu entreguei a tabela para os alunos e os textos com os bilhetes orientadores, expliquei os critérios e perguntei se eles tinham ficado com alguma dúvida; a partir disso, os estudantes começaram a reescrever os seus textos.

Figura 2: Tabela de critérios de avaliação em português.

<p>A - Cumpre a tarefa de acordo com o que foi solicitado. B - Cumpre a tarefa mas são necessários alguns ajustes para tornar o propósito mais eficaz. C - Cumpre a tarefa parcialmente de acordo com o que foi solicitado. D - Não cumpre a tarefa.</p> <p style="text-align: center;">Critérios de avaliação da tarefa de produção textual</p>	
Realiza a tarefa de acordo com o gênero discursivo solicitado no enunciado.	
Mantém-se dentro do eixo temático, descrevendo situações relevantes para atingir o objetivo do texto.	
Escreve diretamente ao interlocutor solicitado, fornecendo descrições suficientemente detalhadas para construir adequadamente a relação de interlocução no texto.	
Utiliza os recursos linguísticos de forma adequada (tempos e modos verbais, vocabulário selecionado), de acordo com o nível de formalidade da situação.	
Bilhete orientador de reescrita	

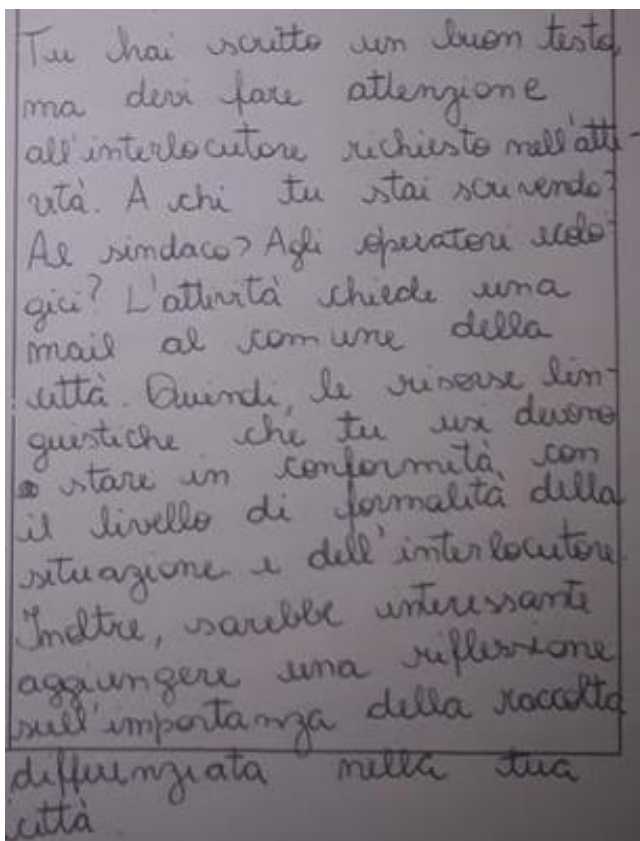
Fonte: Imagem da autora.

3.4 COMO FORAM ELABORADOS OS BILHETES ORIENTADORES?

No capítulo sobre reescrita e bilhetes orientadores, comentamos sobre os tipos de bilhetes apresentados por Pasin (2018) e afirmamos que neste trabalho fizemos uso dos bilhetes no corpo do texto, os bilhetes pós-texto e os bilhetes-pergunta. Os bilhetes no corpo do texto foram utilizados principalmente para apontar sugestões em alguma frase que o aluno poderia descrever melhor ou sugerir que o aluno realizasse uma reflexão em alguma parte específica. Para isso, fiz setas no texto do aluno e escrevi na margem do texto: “aqui poderia descrever mais”, “conte-me mais”, “não entendi essa parte, poderia explicar melhor”.

Os bilhetes pós-texto foram redigidos na última linha da tabela de critérios de avaliação (figura 2) em uma parte dedicada ao bilhete orientador de reescrita. Esses bilhetes pós-texto geralmente faziam um resumo dos pontos mais importantes que foram apontados nos bilhetes no corpo do texto e um comentário geral sobre a qualidade da produção. Dessa forma, o aluno poderia verificar quais critérios ele deveria melhorar na tabela de avaliação e ter a percepção geral de um interlocutor para então reescrever. Trazemos o exemplo de bilhete pós-texto para o aluno Fernando:

Figura 3: Bilhete pós-texto para o aluno Fernando.⁷



Fonte: Imagem da autora.

Esse bilhete pós-texto iniciou com um elogio ao texto de forma geral e sugestões de melhorias com relação à adequação ao interlocutor. Por fim, sugeri que o aluno promovesse uma reflexão acerca do questionamento para lapidar a conclusão de seu texto. Esses bilhetes quase sempre iniciaram com um elogio e tiveram uma extensão maior por tentar resumir todas as sugestões que foram colocadas nos bilhetes no corpo do texto.

Além disso, utilizei muitos bilhetes-pergunta⁸ também para questionar algumas descrições que não ficaram claras e objetivas para o interlocutor. Muitas vezes, perguntei: “mas por quê?”, “como assim?”, “essa parte é relevante para o questionamento do seu texto?”. Dessa forma o aluno poderia tentar responder a essas questões em sua segunda versão, tornando o texto mais acessível ao seu interlocutor.

⁷ Tradução do bilhete orientador: Você escreveu um bom texto, mas precisa prestar atenção ao interlocutor solicitado na atividade. Para quem você está escrevendo? Ao prefeito? Aos recolhedores de lixo? A atividade solicita um e-mail à prefeitura da cidade. Portanto, os recursos linguísticos devem estar em conformidade com o nível de formalidade da situação e do interlocutor. Além disso, seria interessante adicionar uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva na tua cidade (Tradução própria).

⁸ Imagem com exemplo desse tipo de bilhete disponível na página 41.

Por último, foi necessário apontar as inadequações dos recursos linguísticos, e para isso utilizamos em alguns momentos a correção indicativa⁹ para inadequações mais específicas e que não cabiam ser feitas em forma de bilhete orientador: acentuação, escolha do auxiliar do verbo e alguns pronomes. Entretanto, quando se tratava de uma inadequação com relação ao léxico escolhido, aos tempos verbais utilizados, redigi um bilhete breve no corpo do texto¹⁰, por exemplo: “aqui trata-se de uma situação passada, não seria melhor utilizar outro tempo verbal?”. Alguns desses bilhetes foram feitos em forma de pergunta, mas não com o objetivo de que o aluno redigisse uma resposta em seu texto e sim de forma a promover uma reflexão acerca do termo utilizado e guiá-lo na escolha de um termo mais adequado.

Os alunos dessa turma quase não tinham tido contato com esses tipos de bilhetes ainda. Como explicamos na introdução, normalmente o que os professores mais utilizam nas turmas do curso de italiano são as correções indicativas e os bilhetes pós-texto para fazer um pequeno comentário geral. Tendo isso em vista, essa foi uma experiência nova para esses alunos e isso será considerado também na análise de dados da pesquisa.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

As produções textuais dos alunos em sua primeira versão atenderam a grande parte dos critérios de avaliação propostos. Inclusive, todos os participantes obtiveram conceito A no primeiro critério: desenvolve a tarefa em conformidade com o gênero do discurso solicitado. Entretanto, em outros parâmetros de avaliação, a maioria dos alunos obteve conceito B ou C e os bilhetes orientadores de reescrita se basearam nesses critérios para solicitar alterações no texto. Os bilhetes foram redigidos tanto no corpo do texto, em forma de questionamentos e sugestões, quanto no final da tabela de critérios de avaliação, em que eu fazia um “resumo” dos pontos positivos e do que era necessário melhorar na produção. Portanto, as dicas para a lapidação do texto partiram principalmente dos seguintes critérios:

- Mantém-se dentro do eixo temático, descrevendo situações relevantes para atingir o objetivo do texto.
- Escreve diretamente ao interlocutor solicitado, fornecendo descrições suficientemente detalhadas a fim de construir adequadamente a relação de interlocução.
- Utiliza os recursos linguísticos de modo adequado (tempos e modos verbais, escolha do vocabulário...) conforme o nível de formalidade da situação.

⁹ Imagem com exemplo de correção indicativa disponível na página 35.

¹⁰ Imagem com exemplo desse tipo de bilhete disponível na página 34.

Neste capítulo de análise, iremos investigar o quanto os bilhetes de reescrita dialogaram com os autores de forma a aprimorar as produções textuais da primeira para a segunda versão. Os subcapítulos foram nomeados de acordo com as questões que foram predominantes nos bilhetes orientadores e de que forma se relacionaram com os critérios de avaliação constituídos para essa pesquisa. Comentaremos, então, quais foram as maiores dificuldades dos alunos em estabelecer a configuração de interlocução de maneira adequada e se eles conseguiram aprimorar o texto a partir da escrita de uma segunda versão.

A fim de analisar os tipos de bilhetes e verificar se o modo e o local em que eles foram elaborados influenciou na escrita das segundas versões, optamos por inserir na análise as figuras originais dos textos dos alunos e a tradução do italiano para o português foi inserida nas notas de rodapé.

4.1 ADEQUAÇÃO AO GÊNERO DO DISCURSO E À UNIDADE TEMÁTICA

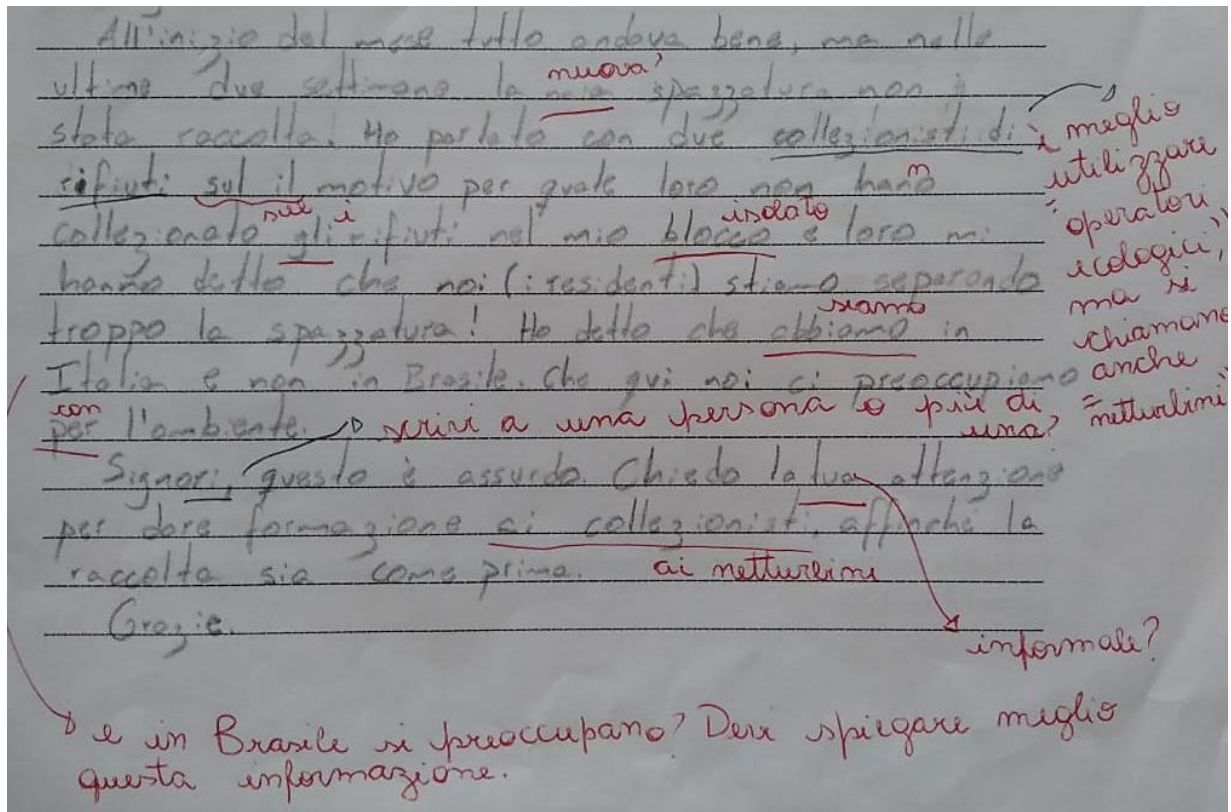
O primeiro critério solicitado na tabela entregue aos alunos se tratava da adequação ao gênero do discurso, qualidade em que todos obtiveram conceito A. O gênero solicitado no enunciado da atividade foi o e-mail, ferramenta de comunicação on-line que os participantes conheciam e estavam acostumados a utilizar, inclusive tratava-se do meio de comunicação que utilizávamos no curso de italiano quando não estávamos em aula presencial. Ou seja, todos os alunos já tinham lido e produzido muitos e-mails durante a vida, seja no âmbito universitário ou de trabalho e conheciam o formato e os recursos linguísticos utilizados neste gênero: um texto não muito longo, muitas vezes com linguagem formal e que se dirige diretamente a uma pessoa, um interlocutor. Neste caso, o interlocutor poderia ser uma pessoa específica: o prefeito, ou uma instituição: a prefeitura. De qualquer forma, tratava-se de um e-mail formal em que eles deveriam comunicar-se com alguém de mais autoridade.

Os alunos cumpriram com sucesso esse critério, visto que se dirigiram ao prefeito/prefeitura se apresentando, relatando o fato e tentando resolver a situação. Todos iniciaram o e-mail com um pronome de tratamento, o nome do interlocutor e finalizaram com o seu nome. Além disso, discorreram sobre o assunto que deveria ter sido tratado no texto e por isso mantiveram-se dentro da unidade temática proposta.

Contudo, em alguns momentos os autores descreveram situações que considerei, como professora e autora dos bilhetes orientadores, que não foram muito relevantes para o sustentamento do questionamento do texto. Ao comentar sobre o problema do mau

funcionamento da coleta seletiva em Ciminna, o aluno Leandro afirmou que estariam (ele e o interlocutor) na Itália e não no Brasil, e que lá eles se preocupam com o meio ambiente:

Figura 4: Excerto da primeira versão do texto do aluno Leandro.¹¹



Fonte: Imagem da autora.

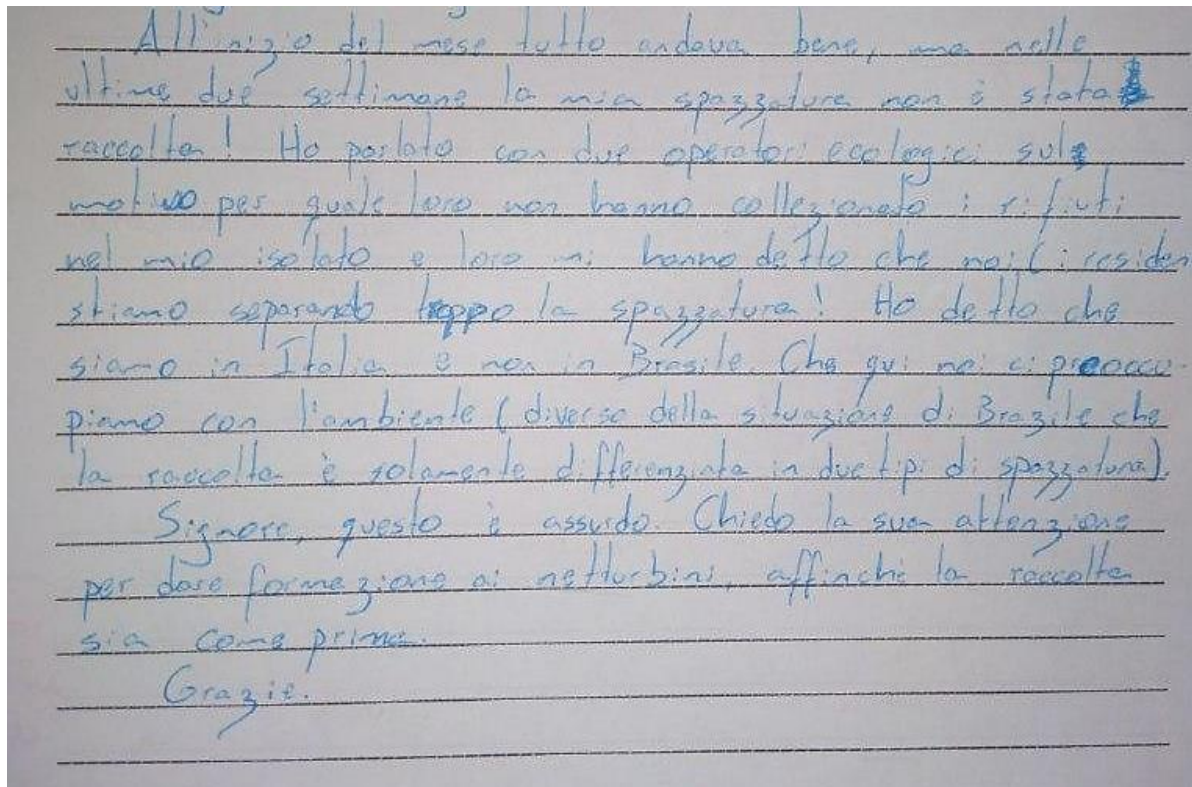
O autor não havia citado o Brasil em nenhum outro momento no texto e não era possível saber porque ele tinha decidido comparar a Itália ao Brasil, considerando que o locutor é um cidadão italiano e estava retratando um problema do município de Ciminna. O interlocutor poderia se perguntar: mas como ele sabe o que acontece no Brasil? Por que comparou a Itália ao Brasil? Portanto, a perguntei no bilhete orientador: e no Brasil se preocupam com a separação do lixo? Você deve explicar melhor essa informação. Em sua segunda versão, Leandro explicou melhor o que quis dizer com esse segmento do texto, adicionando que no Brasil a separação de

¹¹ Tradução do texto do aluno: No início tudo ia bem, mas nas últimas duas semanas o novo lixo não foi recolhido. Falei com dois recolhedores de lixo sobre o motivo pelo qual eles não estavam recolhendo os resíduos no meu bairro e eles me disseram que nós (os moradores) estávamos separando demais o lixo! Eu disse a ele que estamos na Itália e não no Brasil. Que aqui nos preocupamos com o ambiente. Senhores, isso é um absurdo, peço a sua atenção para dar formação aos recolhedores de lixo para que a coleta seja como antes. Obrigado. (Leandro, tradução própria).

Tradução do bilhete orientador: 1. Melhor utilizar *operatori ecologici*, mas se chamam também *netturbini*. 2. Escreve para uma pessoa ou mais de uma? 3. E no Brasil se preocupam? Deve explicar melhor essa informação (Tradução própria).

lixo ocorre com apenas a divisão de dois tipos de resíduos, e por isso o país seria um mau exemplo nesse setor.

Figura 5: Segunda versão do texto do aluno Leandro.¹²



Fonte: Imagem da autora.

A sua explicação deixou a comparação com o Brasil mais clara, na medida em que esclareceu para um interlocutor italiano o motivo de o Brasil ser um exemplo ruim de como é realizada a coleta do lixo. Mas para que ficasse uma descrição completa sem dar margem para dúvidas no interlocutor seria necessário uma terceira versão e um bilhete que pedisse que o autor explicasse como ele conhece a situação do Brasil e porque essa questão é relevante na unidade temática do texto.

Podemos constatar que o bilhete-pergunta oportunizou um detalhamento da informação dada na primeira versão e que o autor soube dialogar com a questão feita no feedback, mas que seria necessário explicar mais a comparação realizada. O tipo de bilhete utilizado influenciou

¹² Tradução do texto do aluno: No início tudo ia bem, mas nas últimas duas semanas o novo lixo não foi recolhido. Falei com dois recolhedores de lixo sobre o motivo pelo qual eles não estavam recolhendo os resíduos no meu bairro e eles me disseram que nós (os moradores) estávamos separando demais o lixo! Eu disse a ele que estamos na Itália e não no Brasil (diferente da situação do Brasil em que a coleta somente é diferenciada em dois tipos de resíduos). Senhores, isso é um absurdo, peço a sua atenção para dar formação aos recolhedores de lixo para que a coleta seja como antes. Obrigado. (Leandro, tradução própria).

no modo como foi redigida a segunda versão, pois ao verificar apenas uma pergunta direta no texto, o aluno entendeu que deveria simplesmente responder o que foi questionado, e não refletiu sobre como ele poderia detalhar mais aquele fato. Se o bilhete tivesse solicitado que o aluno repensasse aquela informação para que se encaixasse melhor em sua unidade temática, talvez a resposta fosse mais completa. Por isso, consideramos que o bilhete orientador foi eficaz no que ele se propôs a questionar no corpo do texto, mas seria necessária outra reescrita para que todas as informações dadas se tornassem relevantes para a unidade temática.

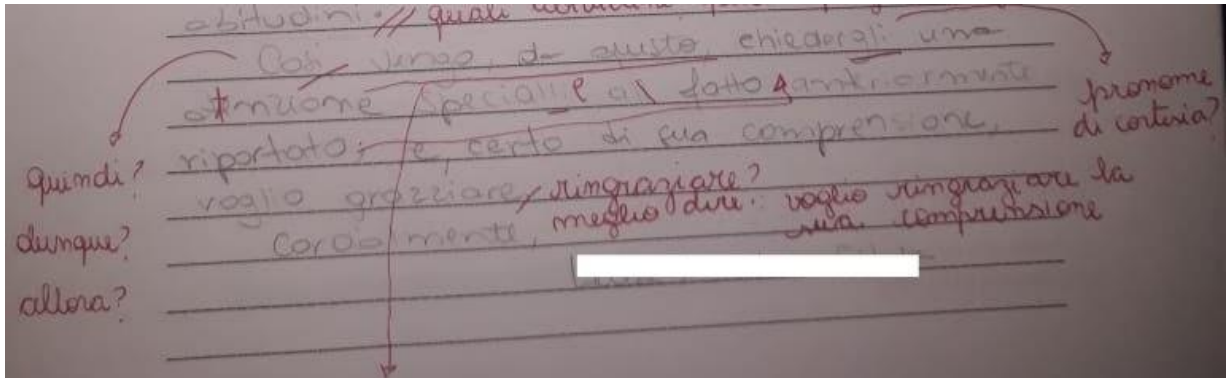
De modo geral, os textos dos alunos participantes da pesquisa adequaram-se ao gênero discursivo e à unidade temática. Ao analisar a primeira e segunda versão do texto do Leandro, percebemos que o autor apresentou uma pequena situação que não contribuiu para o desenvolvimento do questionamento, mas que, se fosse aprofundada em outras reescritas, poderia tornar o texto mais proficiente. Percebemos ainda que isso não fez o autor destoar totalmente da unidade temática, pois foi apenas uma frase, que de certa forma relacionava-se ao assunto tratado. Os outros alunos não apresentaram nenhum desvio da unidade temática, pois relataram a situação do enunciado e todos os fatos citados foram relevantes no texto.

4.2 ADEQUANDO OS RECURSOS LINGUÍSTICOS AO INTERLOCUTOR

Como em toda primeira versão de textos de alunos que estão em processo de aprendizado de uma língua adicional, as produções apresentaram alguns deslizos nos recursos linguísticos utilizados. Alguns deles não prejudicaram o propósito do texto, mas outros deixaram algumas descrições mais difíceis de serem compreendidas e por isso alguns estudantes receberam conceito B ou C no critério de adequação aos recursos linguísticos.

Como vimos anteriormente, os mecanismos utilizados para sugerir aos alunos modificações com relação aos elementos gramaticais foram a correção indicativa e pequenos bilhetes no corpo do texto com sugestões diretas ou questionamentos. Um exemplo de bilhete no corpo do texto que questionou um termo a serviço desse critério ocorreu no texto da aluna Thaís, pois ela tinha utilizado a conjunção “così”, que não seria muito adequada para concluir uma ideia naquele contexto, e por isso sugeri três conjunções conclusivas em forma de pergunta que seriam mais interessantes naquele momento, assim a aluna selecionou a que achou mais adequada e fez a mudança na segunda versão.

Figura 6: Excerto da primeira versão do texto da aluna Thaís.¹³



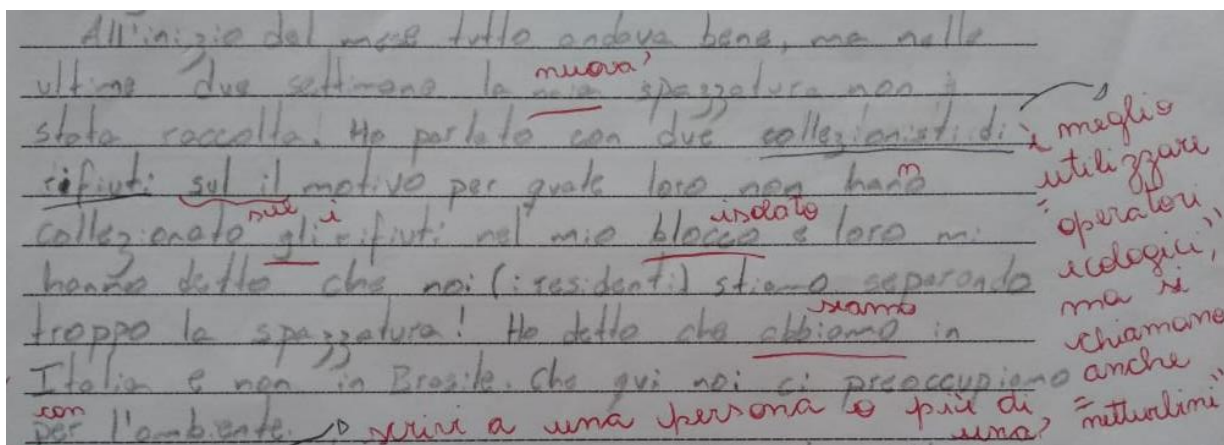
Fonte: Imagem da autora.

Nem sempre é possível assinalar a inadequação de um recurso linguístico em forma de questionamento como foi realizado no texto da Thaís. Às vezes, como em um problema com a concordância nominal, sublinhei no texto o que estava inadequado e reescrevi ao lado a forma correta. Mas é importante ressaltar que essas são pequenas exceções em que efetuei o feedback corretivo a fim de mostrar o que estava dificultando a compreensão daquela parte do texto. Mesmo os bilhetes que estão presentes para delimitar uma inadequação linguística não podem ser simplesmente um risco em cima da palavra e a correção ao lado. A diferença entre os bilhetes e a correção tradicional está justamente no fato de que os bilhetes explicam, conversam, perguntam e esperam respostas que virão na próxima versão.

Outro exemplo de bilhete orientador que sugere uma mudança com relação aos recursos linguísticos ocorreu no texto do Leandro, que, por não conhecer o léxico mais específico sobre o assunto, optou por uma tradução mais literal para denominar os “recolhedores de lixo”, então sugeri: é melhor utilizar o termo *operatori ecologici*, mas se chamam também *netturbini*:

¹³ Tradução do texto do aluno: Assim, venho, por este, pedir-lhe uma atenção especial ao fato anteriormente relatado, e seguro de sua compreensão gostaria de agradecer. Atenciosamente. (Thaís, tradução própria). Tradução do bilhete orientador: 1. Portanto? Por isso? Então? 2. Agradecer? Melhor dizer, gostaria de agradecer a sua compreensão. 3. Pronome de cortesia? (Tradução própria).

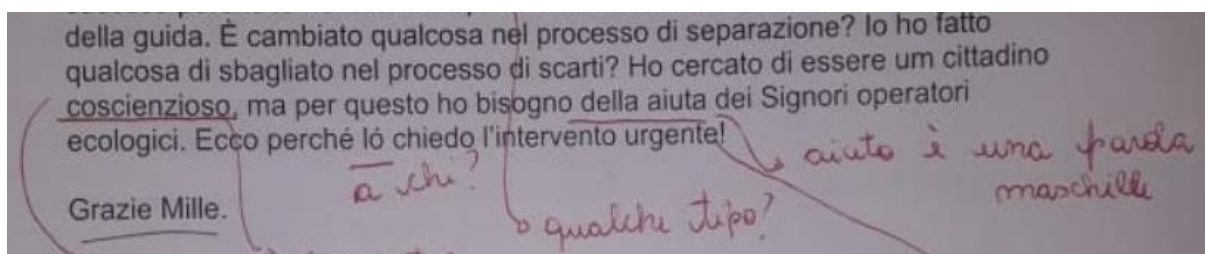
Figura 7: Excerto da primeira versão do texto do aluno Leandro.¹⁴



Fonte: Imagem da autora.

Na reescrita, Leandro optou por utilizar *operatori ecologici* realizando a modificação conforme foi sugerido na margem do texto da primeira versão. O texto do aluno Fernando também apresentou algumas inadequações que foram marcadas por correções indicativas e bilhetes. Abaixo, trazemos um exemplo de bilhete no corpo do texto que foi feito para que o Fernando adequasse seu texto com relação a uma combinação de preposição com substantivo. O aluno escreveu *della aiuta*, mas, por se tratar de um substantivo masculino que começa com vogal, a preposição que o acompanha deveria ser outra e o substantivo em questão terminaria em “o”, então escrevi: *aiuto* (ajuda) é uma palavra masculina.

Figura 8: Bilhete no corpo do texto da primeira versão do aluno Fernando.¹⁵



Fonte: Imagem da autora.

¹⁴ Tradução do bilhete orientador: É melhor utilizar *operatori ecologici*, mas se chamam também *netturbini* (Leandro, tradução própria).

¹⁵ Tradução do texto do aluno: Mudou algo no processo de separação? Fiz algo de errado no processo de descartes? Procurei ser um cidadão consciente, mas por isso preciso da ajuda dos senhores funcionários do serviço sanitário. Eis porque peço uma intervenção urgente! (Fernando, tradução própria).

Tradução dos bilhetes orientadores: 1. A quem? 2. Ajuda é uma palavra masculina (Tradução própria).

Essa modalidade de bilhete que orienta para a adequação dos recursos linguísticos difere-se também da correção indicativa por proporcionar ao aluno a autonomia. Ao analisar os textos da Thaís e do Leandro, podemos perceber que ambos tiveram a oportunidade de selecionar a palavra que eles consideram mais adequada naquele contexto comunicativo com base nas sugestões, e assim mantiveram a autoria do texto deles.

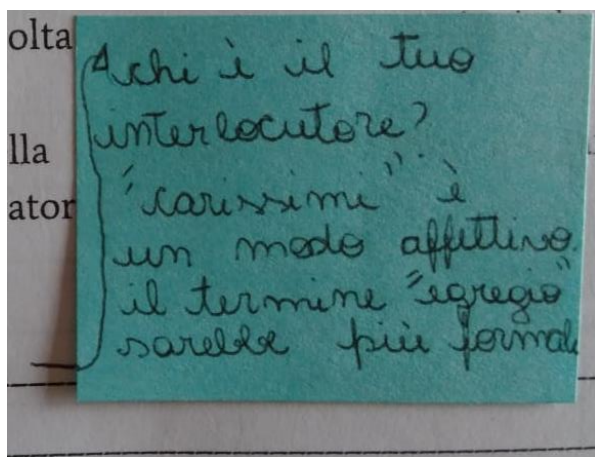
A partir dos bilhetes sobre os recursos linguísticos, percebe-se também que os alunos têm muito mais facilidade em entender o que foi destacado, questionado ou sugerido quando tratam-se dessas inadequações linguísticas, pois é algo que eles estão acostumados desde o primeiro semestre de italiano a ver em seus textos. Os participantes da pesquisa compreenderam e acataram as sugestões com relação a esses critérios em todas as situações, diferentemente de quando lhes foi apresentado um bilhete sobre algum critério que eles não conheciam muito profundamente antes da pesquisa, como a adequação à unidade temática e ao questionamento.

4.3 CONSTRUINDO A INTERLOCUÇÃO ADEQUADA DE ACORDO COM A FORMALIDADE DA SITUAÇÃO

A tarefa de leitura e produção textual utilizada nesta pesquisa possuía um interlocutor bem definido: a prefeitura/o prefeito. Todos os alunos entenderam a quem deveriam se dirigir na tarefa, mas alguns não souberam comunicar-se de maneira totalmente satisfatória com uma pessoa de mais autoridade, pois teria sido mais adequado utilizar um grau de formalidade alto em uma situação como essa. Na verdade, isso é justificável, dado que a nossa tarefa de leitura e produção textual não trabalhou com o gênero e-mail em contexto formal. Os alunos já haviam trabalhado brevemente com o gênero e-mail em outra unidade do livro e conheciam bem esse gênero discursivo, mas, não tendo tido uma discussão sobre recursos linguísticos em um e-mail formal, muitos não souberam utilizá-los na primeira versão de seus textos.

Então muitos dos participantes receberam o seguinte bilhete-pergunta: será que essa é a melhor forma de se direcionar ao prefeito/ à prefeitura do município? Em italiano existe a expressão *egregio*, que transmite um grau de formalidade maior e talvez seria mais adequada a esta situação. Então, os alunos que iniciaram o texto com *caro* e *carissimo* mudaram o pronome de tratamento na segunda versão, resolvendo acatar a sugestão para adequar o texto ao nível de formalidade. Por exemplo, no texto do José, ele inicia o texto com *carissimi*, e o bilhete orientador continha a seguinte pergunta acompanhada de sugestão: quem é o seu interlocutor? *Carissimi* é muito afetivo, o termo *egregio* seria mais formal. Em sua segunda versão, o aluno optou pelo termo *egregio*.

Figura 9: Bilhete orientador na primeira versão do texto do aluno José.¹⁶



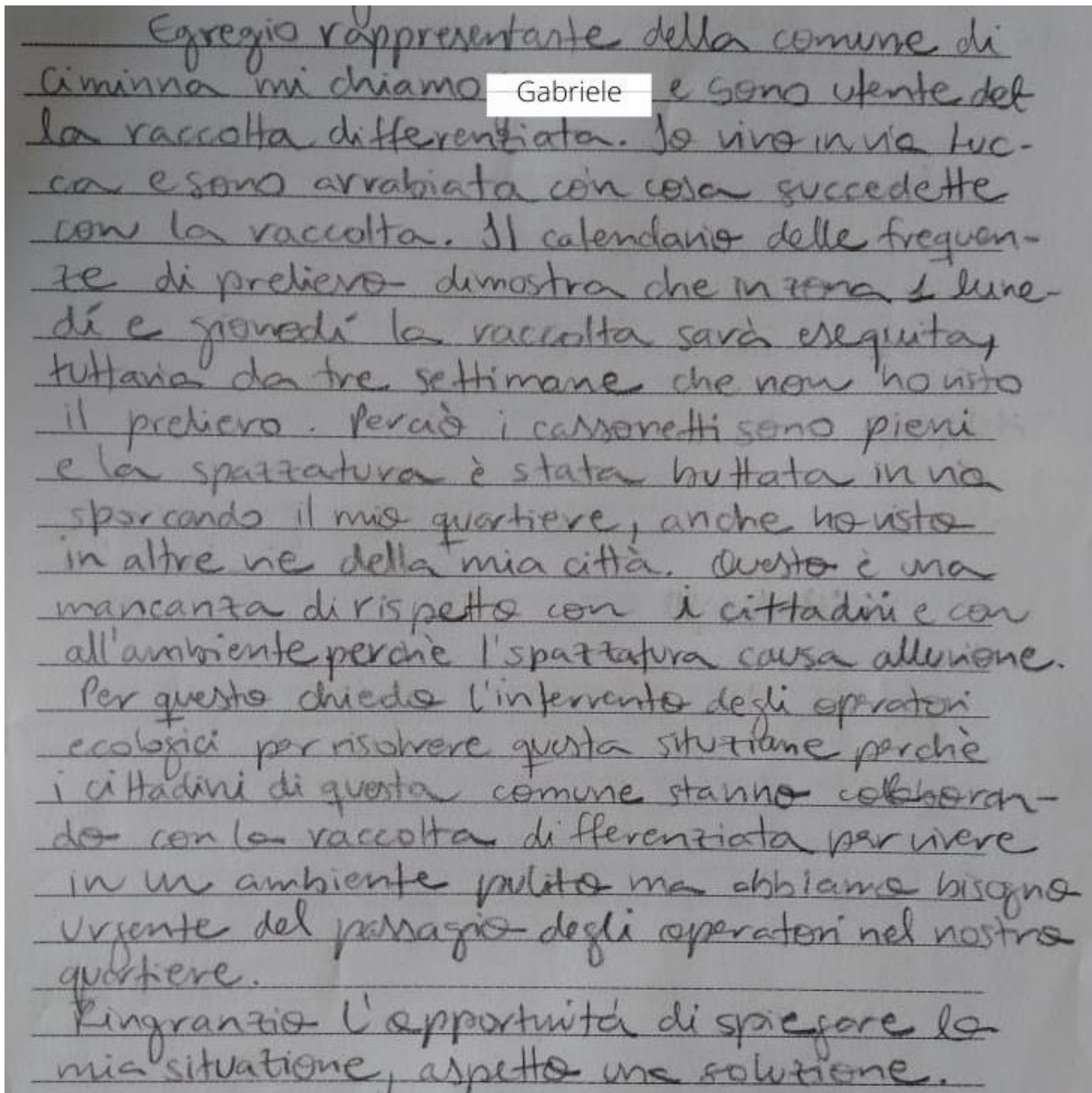
Fonte: Imagem da autora.

Além da questão apresentada sobre os pronomes de tratamento, alguns autores buscaram modos de retratar a sua indignação com o problema apresentado no enunciado de forma muito direta. Trata-se de uma escolha do autor no modo de tentar resolver a situação apresentada no enunciado, mas se o locutor optasse por tratar o interlocutor com mais gentileza existiria uma probabilidade maior de conseguir resolver o problema e realizar o propósito do texto com maior eficácia. Por isso, foram realizadas intervenções através dos bilhetes orientadores para que os alunos ajustassem as partes em que expressam indignação para que não ficassem agressivas e, além disso, se tornassem mais claras com relação ao propósito do texto.

No texto da Gabriele, primeiramente a autora expõe a situação contando ao prefeito que após algumas semanas seguindo o guia da coleta seletiva o serviço teria parado de funcionar e os lixos estariam poluindo a rua, em seguida formula a seguinte frase: *mananza di rispetto all'ambiente e al popolo di Ciminna*¹⁷. Dessa forma, o e-mail que iniciou de modo formal e gentil assumiu um tom mais direto e um modo de falar que normalmente seria utilizado em uma conversa e não em um e-mail para a prefeitura. Portanto, o bilhete no corpo do texto perguntou: por quê? Além disso, na tabela de critérios salientou-se a necessidade de colocar uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva e os efeitos negativos do mau funcionamento, assim a autora estaria justificando a sua reclamação. Dessa forma, na segunda versão Gabriele continuou com uma breve explicação:

¹⁶ Tradução do bilhete orientador: Quem é o seu interlocutor? *Carissimi* é muito afetivo, o termo *egregio* seria mais formal (Tradução própria).

¹⁷ Tradução: Falta de respeito ao ambiente e ao povo de Ciminna. (Gabriele, tradução própria).

Figura 10: Segunda versão do texto da aluna Gabriele.¹⁸


Egregio rappresentante della comune di Ciminna mi chiamo Gabriele e sono utente della raccolta differenziata. Io vivo in via Lucca e sono arrabbiata con cosa succedette con la raccolta. Il calendario delle frequenze di prelievo dimostra che in zona 1 lunedì e giovedì la raccolta sarà eseguita, tuttavia da tre settimane che non ho visto il prelievo. Perchè i cassonetti sono pieni e la spazzatura è stata buttata in via sporcando il mio quartiere, anche ho visto in altre vie della mia città. Questo è una mancanza di rispetto con i cittadini e con all'ambiente perchè l'spazzatura causa alluvione. Per questo chiedo l'intervento degli operatori ecologici per risolvere questa situazione perchè i cittadini di questa comune stanno collaborando con la raccolta differenziata per vivere in un ambiente pulito ma abbiamo bisogno urgente del passaggio degli operatori nel nostro quartiere.

Ringrazio l'opportunità di spiegare la mia situazione, aspetto una soluzione.

Fonte: Imagem da autora.

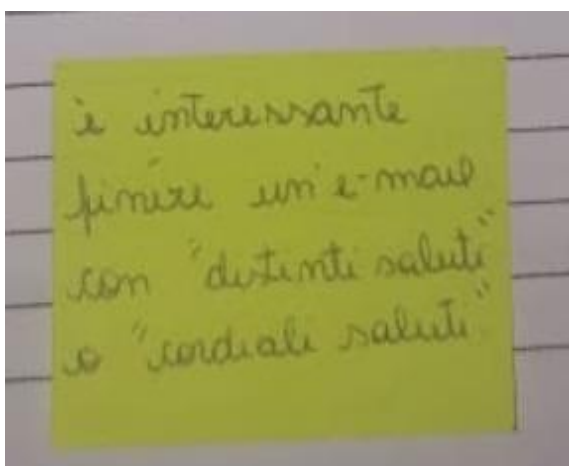
Ao optar por introduzir essa justificativa, o texto ficou mais completo, e percebe-se que ela tentou dialogar com a questão do bilhete orientador. Ao mesmo tempo, o interlocutor pode perguntar-se: e ocorreram inundações em seu bairro por causa disso? você foi afetada de alguma

¹⁸ Tradução do texto do aluno: Prezado representante de Ciminna, me chamo Gabriele e sou usuária da coleta seletiva. Eu moro na rua Luca e estou irritada com o que acontece com a coleta. O calendário das frequências demonstra que segunda-feira e quinta-feira a coleta será realizada na zona 1. Mas faz três semanas que eu não vejo a coleta. Por isso os contêineres estão cheios e o lixo está sendo colocado na rua sujando o meu bairro, também vi isso em outros da minha cidade. Isto é uma falta de respeito com o ambiente e com o município porque o lixo nas ruas causa inundações. Por isso peço a intervenção do serviço sanitário para resolver essa situação, porque os cidadãos estão colaborando com a coleta seletiva para viver em um ambiente limpo, mas precisamos urgentemente da passagem dos recolhedores de lixo no nosso bairro (Gabriele, tradução própria).

forma? Na verdade, seria interessante a escrita de uma terceira versão para que essas questões ficassem claras e o texto mais completo.

Além disso, para adequar melhor a interlocução de acordo com a formalidade da situação, em alguns momentos os bilhetes nos textos orientaram para a forma adequada de finalizar um e-mail. Todos os alunos terminaram com algum cumprimento ou com algum agradecimento e colocaram seu nome. Porém, por não conhecer tão bem o léxico relacionado a e-mails formais, alguns alunos acabaram utilizando *grazie* ou apenas o seu nome. Portanto, sugeri alguns termos mais usados em italiano em um e-mail formal: *distinti saluti*, *cordiali saluti*, *cordialmente*, como no texto do José:

Figura 11: Bilhete orientador na primeira versão do texto do José.¹⁹



Fonte: Imagem da autora.

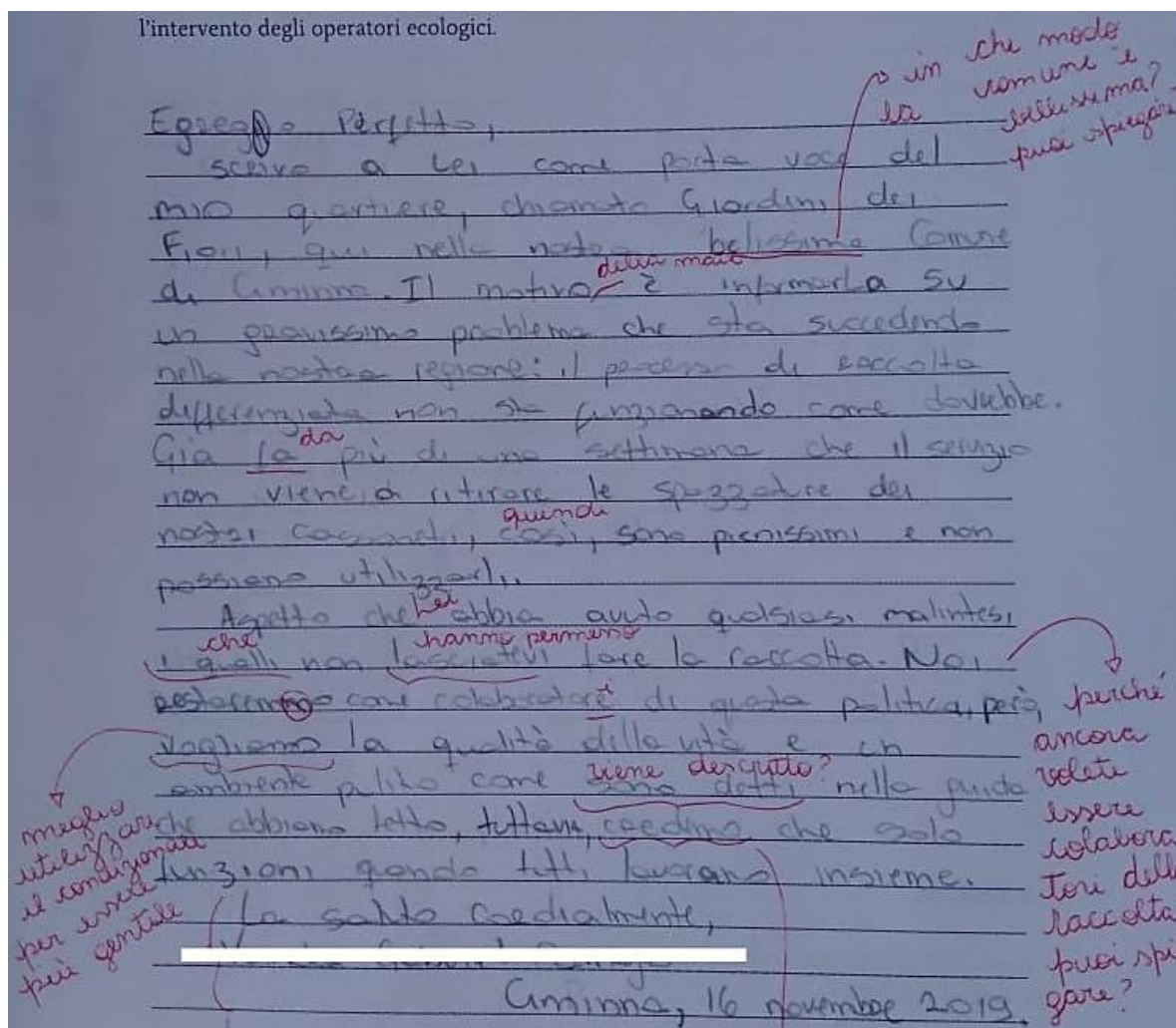
Em sua reescrita, o aluno optou por *cordiali saluti*, adequando mais a produção ao gênero e ao interlocutor, apesar de a forma utilizada na primeira versão *grazie* existir em italiano e ser muito usada em outras situações. No geral, os participantes não tiveram dificuldades em entender os bilhetes que pediram a adequação com relação à formalidade da situação, principalmente quando se tratava de modificar apenas um ou dois termos no texto. Além disso, os bilhetes ajudaram os alunos a adequar o tom do e-mail para transmitir mais formalidade no modo de descrever a situação, mas em alguns textos isso poderia ser mais aprofundado em uma terceira versão.

¹⁹ Tradução do bilhete orientador: É interessante terminar um e-mail com *distinti saluti* (distintas saudações) ou *cordiali saluti* (saudações cordiais). (Tradução própria).

4.4 APRIMORANDO A QUALIDADE DA CONCRETUDE E OBJETIVIDADE NA ESCRITA

As qualidades discursivas estavam presentes de forma indireta em diversos parâmetros de avaliação. A concretude e a objetividade apareceram no seguinte critério: escreve diretamente ao interlocutor solicitado, fornecendo descrições suficientemente detalhadas a fim de construir adequadamente a relação de interlocução. Por isso, muitos bilhetes pediram que o aluno descrevesse mais algum termo subjetivo ou explicasse alguma informação que não foi detalhada suficientemente bem.

No texto do Felipe, o autor protesta contra o mal funcionamento da coleta seletiva no seu bairro durante todo o texto, mas no final afirma que continuará sendo colaborador neste processo mesmo nessas condições. Um dos bilhetes orientadores questionou então: por que você gostaria de continuar sendo colaborador da coleta seletiva? Pode explicar melhor?

Figura 12: Excerto da primeira versão do texto do Felipe.²⁰

Fonte: Imagem da autora.

Na segunda versão, o aluno segue sua linha de raciocínio e continua a frase afirmando que continuarão como colaboradores desta política por ainda querer o bem para Ciminna. Dessa forma, o autor justificou a sua afirmação, mas ainda poderia ter adicionado algo com relação às suas expectativas para quando o processo voltar a funcionar normalmente. Afinal, para continuar sendo colaborador o cidadão provavelmente acredita que aquele sistema no futuro irá

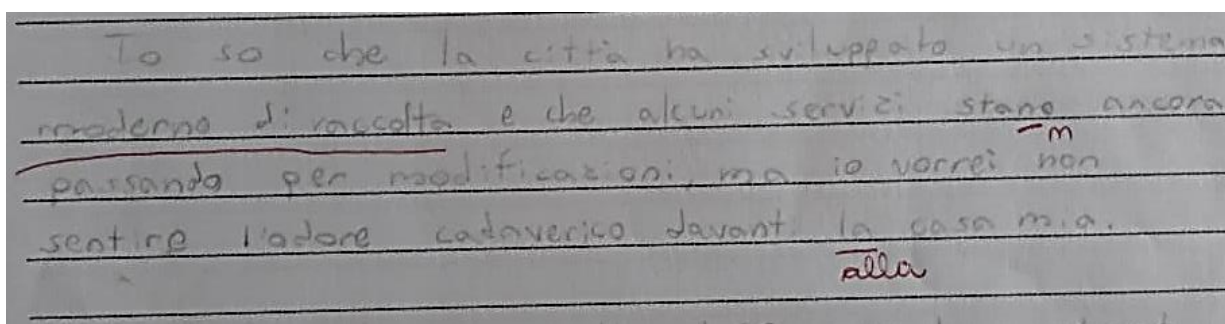
²⁰ Tradução do texto do aluno: Prezado prefeito, escrevo ao senhor como porta voz do meu bairro, chamado *Giardini dei Fiori*, aqui na nossa lindíssima cidade, Ciminna. O motivo é informar o senhor de um gravíssimo problema que está acontecendo na nossa região. O processo de coleta seletiva não está funcionando como deveria. Faz mais de uma semana que o serviço não vem retirar o lixo dos nossos contêineres, assim, estão muito cheios e não podemos utilizá-los. Espero que tenha ocorrido algum mal-entendido que não tenha deixado a coleta ser realizada. Nós continuaremos como colaboradores da política, mas queremos a qualidade de vida e um ambiente limpo como vem descrito no guia que lemos, todavia, acredito que só funcione quando trabalhamos juntos. Saúdo o senhor cordialmente. (Felipe, tradução própria).

Tradução dos bilhetes orientadores: 1. Em que modo a cidade é lindíssima? Pode explicar? 2. Por que vocês ainda gostariam de ser colaboradores da coleta seletiva? Pode explicar? 3. Melhor utilizar o modo verbal *condizionale* para ser mais gentil. (Tradução própria).

funcionar adequadamente. Essa sugestão viria provavelmente em um bilhete orientador se a próxima versão fosse solicitada. Portanto, ressaltar que muitas vezes é necessário mais de uma reescrita para que o aluno entenda completamente o que o autor do bilhete quis questionar/transmitir.

O texto escrito por José não necessitaria de uma terceira versão para esclarecer fatos para o interlocutor. Em sua primeira versão, foi solicitado que ele definisse um termo subjetivo que foi citado em sua descrição. Na conclusão de seu texto, ele afirma:

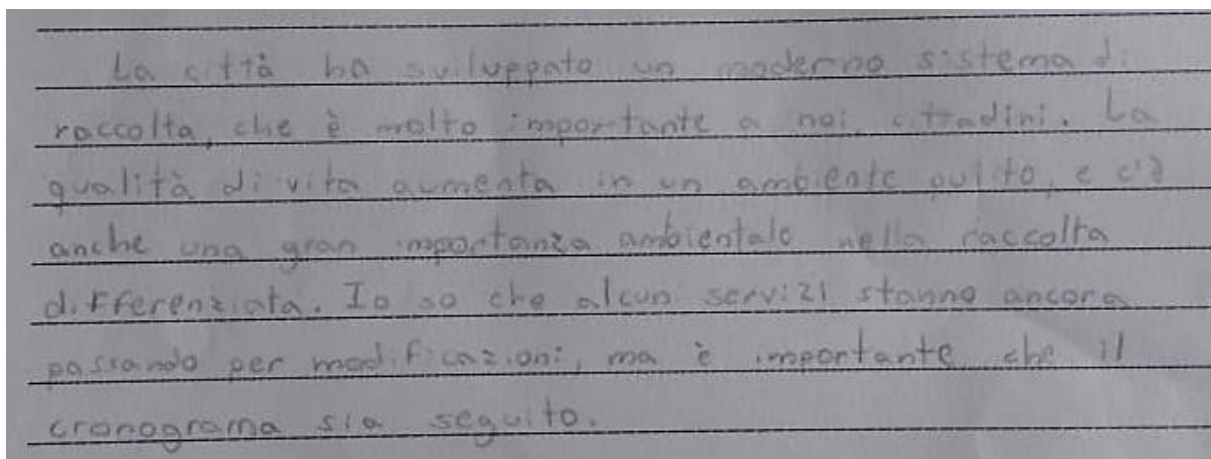
Figura 13: Excerto da primeira versão do texto do aluno José.²¹



Fonte: Imagem da autora.

Nesse caso, o bilhete orientador pediu que José desenvolvesse e explicasse mais a parte em que comenta sobre o *moderno* sistema de coleta seletiva, pedindo que descrevesse aspectos positivos que tornam o sistema moderno e assim fazendo uma reflexão sobre a importância desse processo para o município. Entendemos que o termo “moderno” pode ser um pouco subjetivo e poderia ser mais detalhado a fim de fornecer mais concretude ao texto. Dessa forma, na segunda versão, José escreveu o seguinte nessa parte de conclusão:

²¹ Tradução do texto do aluno: Eu sei que a cidade desenvolveu um sistema moderno de coleta seletiva e que alguns serviços estão ainda passando por modificações, mas eu gostaria de não sentir o cheiro cadavérico na frente da minha casa. (José, tradução própria).

Figura 14: Excerto da segunda versão do texto do aluno José.²²

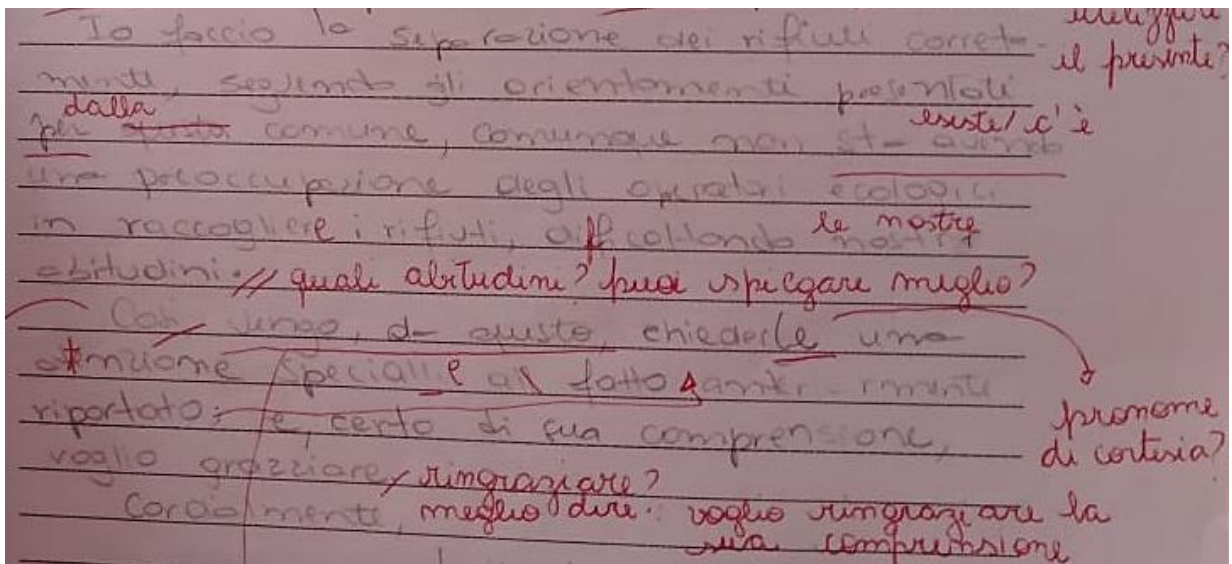
Fonte: Imagem da autora.

Na segunda versão, José optou também por retirar a parte em que comenta com maior indignação sobre o cheiro na frente da sua casa. Essa parte não tinha sido comentada nos bilhetes orientadores, trata-se de uma escolha sua, talvez por considerar que não estava em consonância com o resto do parágrafo que salientava a importância da coleta seletiva e elogiava o sistema moderno desenvolvido pela cidade. De qualquer forma, o parágrafo ficou mais proficiente da forma como escolheu redigir na segunda versão, por detalhar melhor o termo subjetivo “moderno” e refletir sobre o questionamento do texto e a importância da coleta seletiva.

Um outro texto em que o processo de reescrita ajudou na construção da qualidade da concretude foi o da aluna Thaís, podemos observar que a autora diz que o mal funcionamento da coleta seletiva está dificultando os seus hábitos, e então o bilhete orientador questiona “quais hábitos? Pode explicar melhor?”.

²² Tradução do texto do aluno: A cidade desenvolveu um moderno sistema de coleta seletiva que é muito importante para nós cidadãos. A qualidade de vida aumenta em um ambiente limpo e há também uma grande importância ambiental na coleta seletiva. Eu sei que alguns serviços estão ainda passando por modificações, mas é importante que o cronograma seja seguido. (José, tradução própria).

Figura 15: Excerto da primeira versão do texto da aluna Thaís.²³

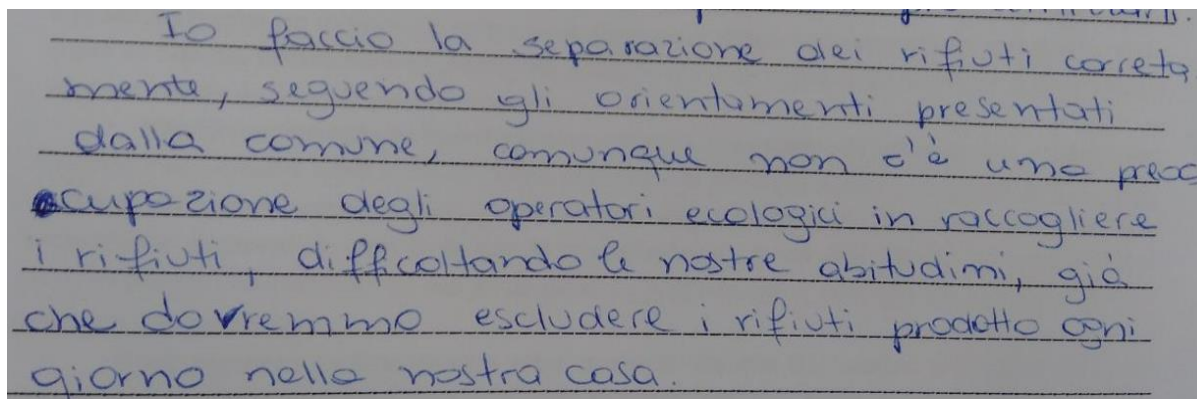


Fonte: Imagem da autora.

Dessa forma, na segunda versão, a aluna acrescentou que a situação está dificultando os seus hábitos, já que ela e sua família deveriam eliminar os resíduos acumulados em casa todos os dias. Com esse acréscimo, o interlocutor entende melhor que a família tinha o hábito de retirar o lixo todos os dias nos horários estabelecidos e naquele momento ficou prejudicada pelo mal funcionamento do serviço.

²³ Tradução do texto do aluno: Eu faço a separação dos resíduos corretamente, seguindo as orientações apresentadas por essa cidade, no entanto não está existindo uma preocupação dos funcionários em recolher os resíduos, dificultando os nossos hábitos. Assim, venho, por este meio, pedir-lhe uma atenção especial ao fato anteriormente relatado, e seguro de sua compreensão, quero agradecer. Atenciosamente. (Thaís, tradução própria). Tradução dos bilhetes orientadores: 1. Quais hábitos? Podes explicar melhor? 2. Pronome de cortesia? 3. Agradecer? Melhor dizer: quero agradecer a sua compreensão. (Tradução própria).

Figura 16: Excerto da segunda versão do texto da aluna Thaís.²⁴



Fonte: Imagem da autora.

Portanto, o texto de aluna se tornou mais completo na segunda versão, mas para se tornar mais proficiente, esses hábitos poderiam ser descritos detalhadamente a fim de convencer o interlocutor sobre o que ela e sua família têm feito em seu cotidiano a favor das regras estabelecidas pela prefeitura e da população de seu bairro.

Consideramos que pelo fato de os alunos não terem recebido muitos bilhetes com relação ao critério da concretude e objetividade durante o percurso no curso de italiano, tornou-se mais difícil que eles compreendessem completamente as sugestões fornecidas no texto, ou que a maioria acabou buscando responder às sugestões de forma muito direta, sem ir além resposta à pergunta do bilhete. Mas com base nas pequenas modificações que eles já efetuaram em seus textos da primeira para a segunda versão, considero que vale a pena insistir na reescrita e que os textos poderiam se tornar ainda mais proficientes com a solicitação de outras versões.

4.5 CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO PARA TORNAR O PROPÓSITO DO TEXTO MAIS EFICAZ

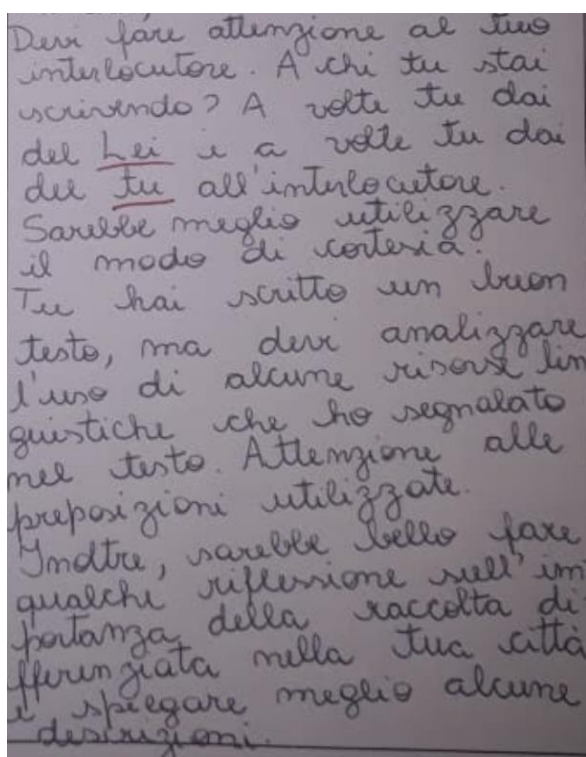
No capítulo em que tratamos dos aspectos fundamentais para o aprimoramento da proficiência escrita, comentamos que para Geraldí (1997) em um texto é necessário ter *o que* dizer, ter uma *razão* para dizer, ter para *quem* dizer e que se tenham estratégias para realizar tais ações. Alguns dos textos analisados, por mais que apresentassem todos esses aspectos, não refletiram sobre o propósito da escrita e este foi um ponto muito comentado nos bilhetes pós-texto. Pasiñ (2014) afirma que um aspecto presente em textos mais proficientes é a qualidade

²⁴ Tradução do texto do aluno: Eu faço a separação dos resíduos corretamente, seguindo as orientações apresentadas pela cidade, no entanto não há uma preocupação dos funcionários do serviço sanitário em recolher os resíduos, dificultando os nossos hábitos, já que deveríamos eliminar os resíduos produzidos todo dia na nossa casa (Thaís, tradução própria).

da conclusão pelo aprofundamento da reflexão feita no texto. Por isso, além de realizar sugestões relacionadas aos critérios pré-estabelecidos em nossa tabela, sugeri em quase todos os bilhetes pós-texto que os alunos realizassem uma reflexão sobre o seu questionamento.

Na primeira versão do Leandro, o autor compara a Itália ao Brasil ao dizer que “não estamos no Brasil e sim na Itália, aqui nos preocupamos com o ambiente”. E em seguida, finaliza afirmando que a situação em que se encontram é um absurdo e por isso solicita a atenção da prefeitura para fornecer a formação aos recolhedores de lixo e para que a coleta seletiva seja como antes. No bilhete orientador pós-texto foi solicitado então que o autor promovesse uma reflexão sobre a situação em que vivia anteriormente e a que vive no momento.

Figura 17: Bilhete pós-texto para o aluno Leandro.²⁵



Fonte: Imagem da autora.

Além disso, foi solicitado que o aluno desse mais atenção aos recursos linguísticos e ao nível de formalidade do texto e, no fim, pedi que ele desenvolvesse uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva na cidade dele. Contudo, o aluno Leandro seguiu apenas as

²⁵ Tradução do bilhete orientador: Você deve prestar atenção no teu interlocutor. A quem está escrevendo? Às vezes você usa “senhor” (modo formal) e às vezes você usa “tu” (modo informal) com o interlocutor. Você escreveu um bom texto mas deve analisar o uso de alguns recursos linguísticos que marquei no texto. Atenção às preposições utilizadas. Além disso, seria legal fazer uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva na sua cidade e explicar melhor algumas descrições (Tradução própria).

sugestões dos bilhetes no corpo do texto, ignorando o pedido de refletir sobre o questionamento. Por isso, consideramos que, se o bilhete fosse redigido de forma mais direta ou como uma pergunta no corpo do texto, talvez tivesse auxiliado a tornar o texto mais proficiente. Além disso, talvez o bilhete pudesse ter sido mais claro com relação ao tipo de reflexão que seria interessante realizar, pois talvez o aluno não tenha compreendido exatamente o que eu quis sugerir com a questão da reflexão.

Podemos perceber isso se compararmos esse caso também com o texto do José, em que temos uma situação semelhante de bilhete pós-texto solicitando uma reflexão sobre o questionamento, mas em que também redigi um bilhete no corpo do texto sugerindo de forma mais específica essa reflexão:

Figura 18: Bilhete pós-texto para o aluno José.²⁶

Hai descritto molto bene le situazioni, ma devi fare attenzione a chi è il tuo interlocutore e al tipo di linguaggio che utilizzi, perché questa situazione richiede un linguaggio più formale e gentile. Inoltre, sarebbe interessante fare una riflessione sull'importanza della raccolta differenziata nella tua città.

Fonte: Imagem da autora.

Figura 19: Bilhete no corpo do texto para o aluno José.²⁷

forse potresti parlare delle cose positive del moderno sistema di raccolta che avete nella città, per mostrare al sindaco quanto è importante questo servizio per te.

Fonte: Imagem da autora.

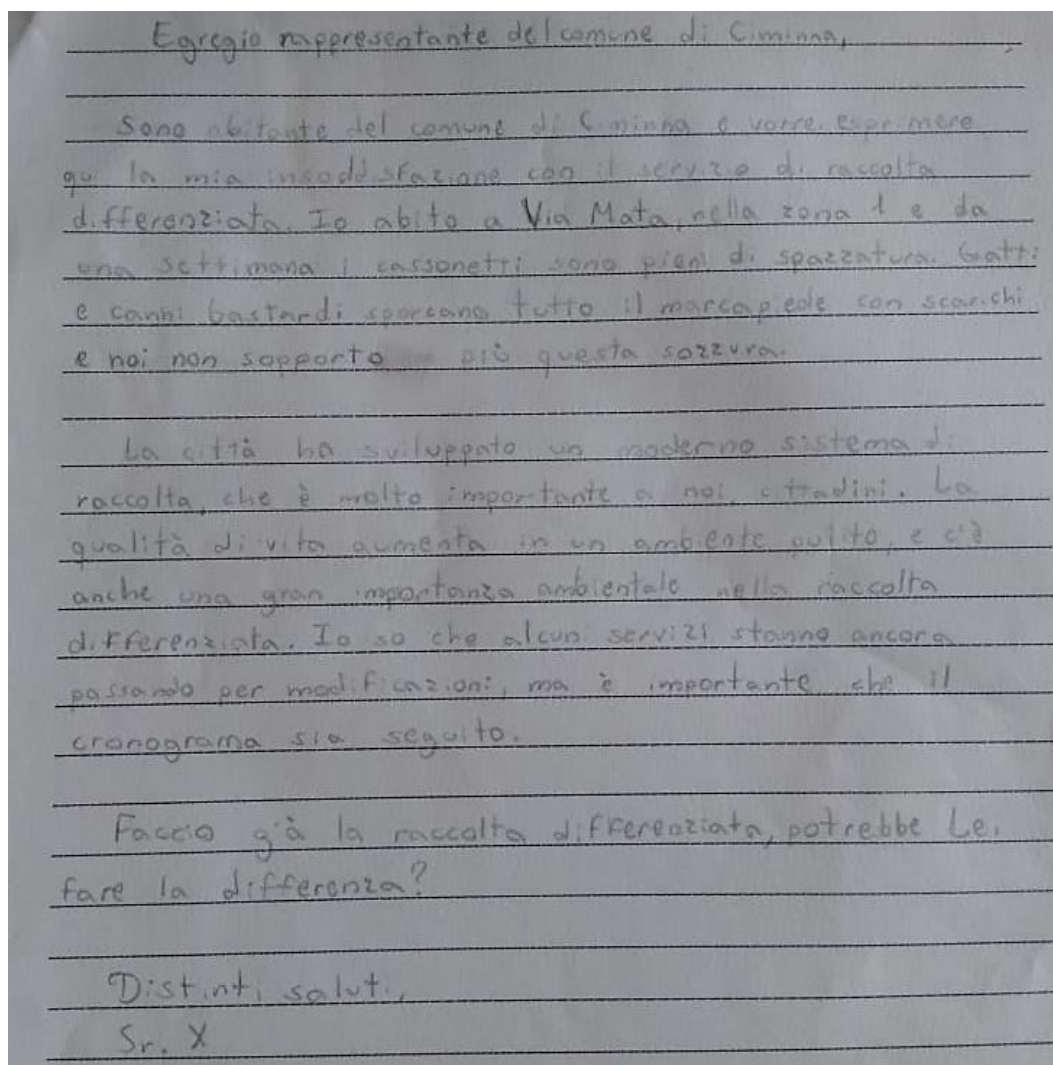
Na figura 18, temos um bilhete final que pede que o autor reflita sobre a importância da coleta seletiva, mas no bilhete do corpo do texto, apresentado na figura 19, reforço o fato de ser

²⁶ Tradução do bilhete orientador: Você descreveu bem as situações, mas deve ter atenção a quem é o seu interlocutor e ao tipo de linguagem que utiliza, porque essa situação pede uma linguagem mais formal e gentil. Além disso, seria interessante fazer uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva na sua cidade (Tradução própria).

²⁷ Tradução do bilhete orientador: Talvez você poderia falar das coisas positivas do moderno sistema de coleta seletiva que tem na sua cidade, para mostrar ao prefeito o quanto é importante esse serviço para você (Tradução própria).

interessante falar sobre os aspectos positivos desse serviço, para mostrar ao prefeito o quanto esse sistema é importante. Em sua segunda versão, o texto promoveu uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva para um ambiente limpo e para a qualidade de vida dos moradores. Dessa forma, o texto se tornou mais proficiente pois não apenas realizou o propósito da tarefa com eficiência como demonstrou refletir sobre a temática tratada e suas implicações sociais.

Figura 20: Segunda versão do texto do aluno José.²⁸



Fonte: Imagem da autora.

²⁸ Tradução do texto do aluno: Senhor representante da cidade de Ciminna, sou habitante da cidade e gostaria de expressar a minha insatisfação com o serviço de coleta seletiva. Eu moro na rua Mata, na zona 1 e os contêineres de lixo estão cheios há uma semana. Gatos e cães de rua sujam toda a calçada com os descartes e eu não suporto mais essa sujeira. A cidade desenvolveu um moderno sistema de coleta seletiva que é muito importante para nós cidadãos. A qualidade de vida aumenta em um ambiente limpo e há também uma grande importância ambiental na coleta seletiva. Eu sei que alguns serviços estão ainda passando por modificações, mas é importante que o cronograma seja seguido. Faço já a coleta seletiva/diferenciada, o senhor poderia fazer a diferença? Distintas saudações. Sr. X (José, tradução própria).

5. DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE REALIZADA

Pudemos constatar que os critérios delimitados na tabela de parâmetros de avaliação foram essenciais para que os alunos compreendessem o que seria solicitado nas reescritas de seus textos e para que fosse possível realizar um raio X das produções dos participantes (ZELMANOVITS, 2010), mapeando os aspectos positivos e o que precisava ser melhorado. A partir do raio X gerado, foi necessário também definir quais seriam os tipos de bilhetes utilizados, e para isso nos baseamos nas definições dadas por Pasin (2018) e fizemos uso dos bilhetes-pergunta, bilhetes no corpo do texto e bilhetes pós-texto, além de em alguns momentos utilizarmos a correção indicativa (SERAFINI, 1989 apud PASIN, 2018) para assinalar inadequações gramaticais. Verificamos também a existência de bilhetes pergunta que não questionam fatos específicos sobre o que foi dito nos textos, são bilhetes que não esperam respostas e sim correções com relação aos recursos linguísticos utilizados. A fim de não usar sempre a correção indicativa para assinalar a inadequação gramatical, optamos em alguns momentos por colocar as formas adequadas em uma pergunta, assim o aluno poderia escolher o recurso linguístico que ele gostaria de utilizar, mantendo a autoria de seu texto.

Com relação aos critérios estabelecidos para a constituição de um bom texto, percebemos que os alunos compreenderam com facilidade que a tarefa tinha um propósito comunicativo inserido em um gênero do discurso específico, o e-mail, pois eles se empenharam no objetivo solicitado no enunciado e usaram seus conhecimentos prévios sobre o gênero em suas produções. Por isso, destacamos como um aspecto importante que as tarefas de produções textuais propostas no ensino de língua adicional estabeleçam de forma clara no enunciado um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) que faça parte do cotidiano do aluno ou que tenha sido estudado em aula em diversas tarefas de leitura.

Os alunos participantes da pesquisa souberam identificar o interlocutor de seu texto e o processo de reescrita orientado pelos bilhetes os auxiliou na configuração da interlocução. Considerando que “a proficiência é a capacidade de produzir enunciados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção” (SCHOFFEN, 2009), podemos afirmar que os textos produzidos tornaram-se mais proficientes nas segundas versões na medida em que adequaram os recursos linguísticos e as situações que na primeira versão destoavam do gênero do discurso para configurar a interlocução de maneira adequada ao contexto comunicativo.

Além disso, foi possível perceber que os alunos buscaram adequar os textos às qualidades discursivas propostas por Guedes (2009): unidade temática, questionamento,

concretude e objetividade. Entretanto, em alguns momentos os estudantes não compreenderam totalmente as sugestões feitas com relação às qualidades da concretude e da objetividade ou não desenvolveram o bastante um conceito a fim de preencher totalmente a lacuna causada no entendimento do interlocutor. Disso entendemos que seriam necessários mais bilhetes orientadores e a escrita de outras versões para que o texto descrevesse as situações suficientemente bem a fim de não causar dúvidas no interlocutor.

Portanto, cabe retomar Simões e Farias (2013), que consideram a escrita como um ato processual e não linear, afirmando que ela se dá em um vaivém que ocorre entre autor e texto. Se a escrita se dá em um vaivém, um texto torna-se mais proficiente na medida em que é reescrito, e às vezes mais de uma vez. Não consideramos como um problema que em alguns momentos os bilhetes orientadores não tenham sido totalmente eficazes em seu objetivo, pelo contrário, isso faz parte do processo de aprimoramento da proficiência escrita.

Outro aspecto pontuado nos pressupostos teóricos deste trabalho como fundamental para o desenvolvimento da proficiência foi a inseparabilidade dos recursos linguísticos do contexto de produção (SCHOFFEN, 2009). Esse ponto auxiliou os alunos no sentido em que eles puderam utilizar os recursos linguísticos a favor de um propósito comunicativo, além de poder decidir como seria realizada a reescrita dessas inadequações, pois não foram submetidos simplesmente a uma imposição da correção indicativa. Dessa forma, vimos que eles aprenderam termos novos que são comumente usados no gênero discursivo da atividade e aprenderam a comunicar-se de modo mais formal.

É fundamental destacar também a reflexão trazida pela análise com relação aos tipos de bilhetes e aqueles que funcionaram de modo mais eficaz nessa pesquisa. Neste trabalho, apostamos no uso de bilhetes no corpo do texto, bilhetes pós-texto e bilhetes-pergunta, e vimos que em alguns momentos o bilhete-pergunta não configurou a interlocução de maneira adequada, isto é, não fez com que o aluno compreendesse exatamente o que ele deveria fazer em seu texto. Entretanto, quando o bilhete-pós texto trouxe uma reflexão sobre os bilhetes-pergunta utilizados, eles compreenderam melhor de que forma deveriam realizar a sugestão solicitada. Foi possível perceber que os participantes tentaram responder de forma muito direta o que foi solicitado no bilhete-pergunta, enquanto os bilhetes-pós texto propiciaram um detalhamento a mais das informações que não tinham ficado claras na primeira versão.

Por fim, constatamos que os alunos participantes da pesquisa compreenderam as palavras de Geraldí (1997) de que em um texto é necessário ter o que dizer, ter uma razão para dizer e ter para quem dizer, pois atenderam ao critério de avaliação relacionado à configuração adequada de interlocução e engajaram-se no enunciado proposto na tarefa para cumprir o

objetivo comunicativo. Cabe ressaltar que a criação da tarefa de leitura e produção textual teve um papel importante para que se cumprisse esse objetivo, considerando que ela é um convite para interagir com o mundo, usa a linguagem com um propósito social e apresenta sempre um propósito claro de comunicação e um interlocutor (Brasil, 2006).

A partir desse propósito comunicativo, os alunos foram convidados a produzir uma reflexão final em seus textos, pois além de proporcionar um fechamento melhor para as produções e dialogar com o objetivo da proposta, Pasi (2014) afirma que um aspecto presente em textos mais proficientes é a qualidade da conclusão pelo aprofundamento da reflexão. Dessa forma, os estudantes que receberam bilhetes pós-texto solicitando uma reflexão sobre o questionamento tentaram aprofundar a conclusão de seus textos discutindo a importância da coleta seletiva em seus cotidianos.

O presente trabalho auxiliou os alunos de forma a dialogar com os textos produzidos por eles e auxiliá-los na construção da proficiência escrita da tarefa utilizada na pesquisa. Concluímos que os bilhetes orientadores de reescrita são uma ferramenta muito importante para que eles compreendam as lacunas das primeiras versões de seus textos e busquem adequá-los a um interlocutor interessado, mas que o processo de reescrita às vezes constitui-se em um percurso longo, em que é necessário a escrita de mais versões para que os textos atendam totalmente aos critérios estabelecidos como importantes para a lapidação da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de finalizar este trabalho, retomo aqui o percurso e os resultados da pesquisa com o objetivo de refletir sobre as contribuições dele para o estudo da proficiência escrita no ensino de italiano e do desenvolvimento de feedbacks através de bilhetes orientadores. Este trabalho teve como intuito analisar o processo de reescrita guiado por bilhetes orientadores e, conseqüentemente, refletir sobre as práticas de aprimoramento da proficiência escrita e recursos de avaliação de texto no ensino de língua adicional. Para isso, apliquei uma tarefa de leitura e produção textual de minha autoria e redigi bilhetes orientadores baseados em critérios de avaliação, a fim de que os estudantes realizassem a reescrita de suas produções textuais. As duas versões produzidas pelos alunos foram analisadas com relação aos pontos salientados pelos bilhetes orientadores, de forma a apontar quais bilhetes contribuíram para o aprimoramento da proficiência escrita e refletir sobre os feedbacks que não tiveram respostas positivas.

Abordei neste trabalho a escrita como um ato processual, que se aperfeiçoa na medida em que é alvo de sugestões e interesse de um interlocutor. No momento em que propomos

tarefas de leitura e produção textual no ensino de uma língua adicional estamos acompanhando as produções de modo a colocar-se no lugar de um interlocutor interessado e assumindo que o texto produzido serve para realizar ações sociais no mundo e portanto sempre pode ser aperfeiçoado, reelaborado e repensado para melhor adequá-lo ao propósito comunicativo a que se propõe.

Através dos resultados obtidos nessa pesquisa, entendemos que a atividade de reescrita guiada por bilhetes orientadores deve ser peça-chave na construção da proficiência de alunos de italiano, pois os alunos participantes passaram a perceber o seu texto através do olhar de alguém de fora e entenderam que as modificações que foram solicitadas serviram para que o texto atendesse um propósito de maneira mais eficaz. Além disso, de modo geral os textos da segunda versão se tornaram mais proficientes quando comparados aos da primeira versão, na medida em que ficaram mais concretos e objetivos e realizaram a configuração de interlocução de maneira mais adequada na reescrita. Alguns alunos em sua segunda versão conseguiram promover uma reflexão sobre o questionamento após a sugestão dos bilhetes orientadores, tornando assim o texto mais proficiente.

Ao finalizar o processo, refletimos também sobre o que poderia ter sido diferente na pesquisa aplicada e percebi que a tarefa de leitura e produção textual poderia ter dado exemplos do gênero discursivo que seria solicitado na produção textual e ainda proposto alguma atividade prévia de produção para que eles chegassem na proposta final mais preparados e com maior conhecimento dos recursos linguísticos formais que poderiam utilizar. Apesar de os alunos já terem tido contato com o gênero discursivo antes da pesquisa, eles não tinham estudado ainda alguns termos mais formais para utilizar em um e-mail. Além disso, teria sido interessante conversar sobre os parâmetros de avaliação antes da escrita da primeira versão e dar exemplos para que eles pudessem entender mais profundamente do que se tratava cada critério.

Por fim, constatamos que os bilhetes orientadores, assim como qualquer gênero textual, podem não ser totalmente compreendidos pelos seus interlocutores. Por isso, em grande parte dos casos analisados, seria necessário solicitar a reescrita de mais versões do texto para que o diálogo entre autor e professor fosse mais efetivo. Ainda assim, percebemos que o processo de reescrita realmente aprimora a proficiência e que os alunos participantes estão dispostos a rever e reelaborar seus textos para melhor adequá-los ao seu objetivo. É importante ressaltar que para que todo esse processo funcione é preciso existir um combinado entre os participantes e a professora, na medida em que será necessário empenho e insistência de ambos os lados para que a reelaboração de um texto funcione. O aluno precisa compreender que aquele texto não é

um conceito ou uma nota em um curso mas uma prática de uma situação de uso da língua, e por isso, vale a pena insistir na reescrita.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALBONI, Paolo E. **Tecniche didattiche per l'educazione linguistica**. Torino: UTET Libreria, 1998.
- BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESU), MEC, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. In: Cadernos de tradução. N.9 Porto Alegre, n.9, UFRGS, jan-mar 2000.
- DILLI, C. SCHOFFEN, J. R e SCHLATTER, M. **Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso**. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FARACO, C. A., TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ITALIA. **Guida alla raccolta differenziata**. Comune di Ciminna, PA. Disponível em: <http://www.comuneciminna.gov.it/> - Acesso em setembro de 2019.
- MANGABEIRA, A. . **A (Re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MANGABEIRA, A.B. A., COSTA, E. V., SIMÕES, L. J. **O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas**. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011.
- PASIN, Natália Oliveira. **Elaboração de tarefa didática e grade de avaliação para leitura e escrita de artigo de opinião**. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2014.
- PASIN, Natália Oliveira. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras**. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras, UFRGS, 2018.

PIVOVAR, Altair. **A captura de um objeto de ensino.** Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 1999.

REDDY, M.J. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** Cadernos de tradução, UFRGS/ Porto Alegre, nº 9, 2000.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo, Contexto, 2013.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.: **Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J; FARIAS, B. S. **De olho na prática: Conversa vai, escrita vem.** Na Ponta do Lápis, São Paulo, p. 30 - 39, fevereiro de 2013.

SIENA. Università per stranieri, centro CILS. **Modulo B1 Cittadinanza: produzione scritta.** Disponível em: https://cils.unistrasi.it/188/357/B1_Cittadinanza.htm - Acesso em outubro de 2020.

MARIN, T.; MAGNELLI, S. **Nuovo Progetto Italiano.** Libro dello studente. Roma: Edilingua, 2009.

ZELMANOVITS, Cris. **O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos?.** Na Ponta do Lápis, São Paulo. p. 8 – 11, julho de 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



INSTITUTO DE LETRAS

Trabalho de conclusão de curso: O bilhete orientador de reescrita no ensino de italiano como língua estrangeira no

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa do trabalho de conclusão de curso sobre o bilhete orientador de reescrita no ensino de italiano como língua estrangeira, realizada por Juliana Roquele Schoffen (CNPQ) e Júlia Thomas (CNPQ). O objetivo dessa pesquisa é observar como o uso do bilhete orientador pode auxiliar os estudantes no processo de evolução da produção textual e no desenvolvimento da proficiência da língua italiana.

Para esta pesquisa a professora estará presente em sala de aula e aplicará uma tarefa de leitura e produção textual em italiano. Os textos produzidos pelos alunos serão copiados e catalogados, assim como os bilhetes orientadores da professora, a fim de observar o desenvolvimento da primeira para a segunda versão do texto de cada participante.

Não há remuneração ou benefícios diretos para os participantes da pesquisa, mas o trabalho irá contribuir nos estudos sobre o uso do bilhete orientador na produção textual e no ensino do italiano. O resultado do trabalho será divulgado à comunidade acadêmica e irá preservar a sua privacidade como participante da pesquisa, através do uso de um pseudônimo. A sua avaliação no curso do NIEL é completamente independente de sua participação na pesquisa, isto é, você não terá prejuízo algum se optar por não participar.

Você receberá esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas que venham a surgir ao longo do trabalho e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e outra será fornecida a você. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre esse projeto, ou se acreditar que algum prejuízo possa ser causado a você durante este estudo, por favor entre em contato:

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen
Prédio Administrativo do Instituto de Letras - Sala 217 - Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 - 91501-000 - Porto Alegre, RS

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Juliana Roquele Schoffen

Júlia Thomas

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA²⁹

Attività di lettura e produzione scritta

Insegnante: Julia Thomas

Nome: _____



Per cominciare...

Cosa sai sulla raccolta differenziata in Italia?

- Come funziona?

- Abbiamo qualche sistema simile in Brasile?

- Quali sono gli aspetti indispensabili per rendere la raccolta differenziata un processo efficace?

Fonte: Imagem da autora.

²⁹ Tradução da tarefa:

O que você sabe sobre a coleta seletiva na Itália?

Temos algum sistema parecido no Brasil?

Quais são os aspectos indispensáveis para tornar a coleta seletiva eficaz?

APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA

I. Leggi il testo e rispondi alle domande: Leia o texto e responda às perguntas:

- a) Qual è la funzione di questo testo? Qual é função do texto?
 b) A chi il testo è rivolto? A quem o texto se dirige?
 c) Secondo te, il testo è effettivo nel suo obiettivo? Giustifica la tua risposta. Na sua opinião, o texto é eficaz no seu objetivo?
 d) Secondo il testo, qual è l'importanza della raccolta differenziata per il comune di Ciminna? Segundo o texto, qual é a importância da coleta seletiva para a prefeitura de Ciminna?
 e) Come funziona nel tuo Paese? Parla un po' delle differenze tra l'Italia e il Brasile nel processo di raccolta dei rifiuti, completando la tabella:
 Como funciona no seu país? Fale um pouco das diferenças entre Itália e Brasil no processo de coleta dos resíduos, completando a tabela:

	Italia Itália	Brasile Brasil
Carta e cartone Papel e papelão		
Vetro e alluminio Vidro e alumínio		
Plastica Plástico		
Pile e batterie Pilhas e baterias		
Rifiuti ingombranti e RAEE Resíduos volumosos e de equipamentos		
Organico Orgânico		
Oli vegetali e minerali Óleos vegetais e minerais		

Fonte: Imagem da autora.

ANEXO 1 – Guia da coleta seletiva de Ciminna (p.1)


La raccolta differenziata, in seguito alla **necessità di ridurre la quantità di rifiuto da smaltire in discarica** assume un'importanza sempre maggiore, sia come voce di bilancio ambientale, sia come voce di bilancio e pertanto bisogna informare, guidare e coinvolgere correttamente l'utente, quale **collaboratore diretto** e principale della riuscita del servizio. Il servizio di conferimento separato dei rifiuti nel centro urbano del Comune di Ciminna, denominato "porta a porta", permette di incrementare notevolmente le quantità dei materiali destinati al riciclo e al tempo è un sistema facile e comodo che non altera notevolmente le abitudini dei cittadini

che devono avere maggior cura nel differenziare correttamente i rifiuti da avviare al riciclo. Il servizio di raccolta "porta a porta" è svolto, mediante il ritiro delle frazioni di rifiuto (umido, carta, cartone, imballaggi di plastica, vetro, lattine, rifiuti ingombranti, rifiuto residuo) poste in sacchi a perdere o contenitori, collocati a cura dell'utente, **solo quando sono pieni**, davanti la propria abitazione, in posizione

ben visibile, **salvaguardando il passaggio dei pedoni e la circolazione stradale. Con la raccolta porta a porta si può migliorare la quantità e la qualità dei rifiuti raccolti e avere un ambiente più pulito.**

Non basta pulire, serve il tuo aiuto per non sporcare, vivere in un ambiente pulito, aumenta la qualità della vita...
...La riuscita del servizio passa necessariamente per la

COLLABORAZIONE DI TUTTI.
Ti chiediamo partecipazione e comprensione, per un migliore servizio, rispetto per l'ambiente, un migliore aspetto per il paese e un risparmio.



Calendario delle frequenze di prelievo

Giorno	Zona Urbana	Tipo Raccolta	Tipologia Sacchetto
Lunedì	zona 1	residuale / umido vetro/alluminio	bio/compostabile contenitore/bio
Martedì	zona 2	residuale / umido vetro/alluminio	bio/compostabile contenitore/bio
Mercoledì	zona 3	residuale / umido vetro/alluminio	bio/compostabile contenitore/bio
Giovedì	zona 1	umido plastica carta/cartone	compostabile biocarta
Venerdì	zona 2	umido plastica carta/cartone	compostabile biocarta
Sabato	zona 3	umido plastica carta/cartone	compostabile biocarta

tutte le tipologie di rifiuto vanno sempre raccolte separatamente

Il deposito dei rifiuti opportunamente racchiusi nei sacchetti o nelle pattumiere sarà possibile **esclusivamente** nell'intervallo orario compreso tra le ore 7.00 e le ore 8:30 del giorno programmato (come da calendario) per la raccolta della specifica frazione. Non è **assolutamente** consentito dopo il passaggio degli operatori (ord. sind. 1/2015).

Se per qualsiasi motivo il rifiuto non dovesse essere raccolto, l'utente è tenuto a provvedere al ritiro

Comune di Ciminna - Via Dott. Vito Graziano, 2 - Tel. 091 820 42 20 - ambiente@comuneciminna.gov.it - www.comune.ciminna.gov.it



**Raccolta Rifiuti
Porta a Porta**

**INSERIMENTO
FRAZIONE
UMIDA**

"differenziare per fare la differenza"

GUIDA ALLA RACCOLTA DIFFERENZIATA

ANEXO 2 – Guida da coleta seletiva de Ciminna (p.2)

**CARTA E CARTONE**

Separate giornali e riviste dai loro involucri di cellophane; togliete la "finestra" di plastica dalle buste da lettera; schiacciate le scatole di cartone e cartoncino e, ovviamente, buttate tutto nel cassonetto della carta. È possibile conferire anche i

contenitori in poliaccoppiato (tetra brik) del latte o dei succhi di frutta preventivamente sciacquati.

Vanno, invece, tra i rifiuti domestici i tovagliolini e i bicchieri di carta sporchi, la carta oleata o plastificata (per esempio quella degli insaccati). È importante che siano eliminati tutti i residui alimentari che dovessero essere ancora presenti.

**CARTA E CARTONE UTENZE COMMERCIALI**

Ogni **Martedì** in orari ben definiti si fornisce per le utenze commerciali un servizio gratuito di raccolta d'imballaggi in carta e cartone. Per usufruire del servizio gratuito di raccolta d'imballaggi

di cartone, i commercianti dovranno provvedere, dopo aver rimosso eventuali materiali estranei (ad esempio polistirolo, pellicole, plastica, vetro, alluminio), alla piegatura, possibilmente legarli, e al posizionamento dei cartoni a livello del marciapiede, davanti all'esercizio commerciale. Inoltre tutti i giorni dalle ore 8,00 alle ore 12,00, sia le utenze commerciali sia tutti i cittadini, possono conferire la carta e il cartone opportunamente scovati da materiali estranei e piegati, presso l'area interna all'ex potabilizzatore.

**VETRO E ALLUMINIO (separatamente)**

Lavate bottiglie e vasetti di vetro (togliete i tappi che vanno riposti nel sacchetto per la raccolta i vari cassonetti secondo il materiale) e buttateli nelle campane per la raccolta del vetro dove sono raccolti anche le lattine e i barattoli in

banda stagnata (es. bevande, cibo per animali, conserve alimentari, ecc.). Piatti, oggetti di ceramica o terracotta, specchi, lampadine a incandescenza vanno tra i rifiuti domestici. È importante che siano eliminati tutti i residui alimentari che dovessero essere ancora presenti.

**PLASTICA**

Le bottiglie di plastica (PET, PVC, PE) e i flaconi di detersivi vanno sciacquati e schiacciati nel senso della lunghezza, chiusi con il loro tappo, anch'esso riciclabile, e riposti nel sacchetto per la raccolta della plastica. Non è

necessario staccare eventuali etichette di carta. Anche tutti gli altri contenitori di plastica per alimenti e non, che sono acquistati al supermercato possono essere smaltiti a patto che non contengano residui di alimenti. Rimangono esclusi da questa raccolta gli arredi, i giocattoli, le custodie per CD, piatti, bicchieri, posate di plastica, portadocumenti, accessori per auto, bidoni e cestini, borse e zainetti che vanno smaltiti nei rifiuti domestici. È importante che siano eliminati tutti i residui alimentari che dovessero essere ancora presenti.

**PILE E BATTERIE**

Le pile e le batterie scariche non vanno mai gettate nella pattumiera, ma consegnate agli operatori ecologici o eventualmente conferirli presso il centro di raccolta comunale, nell'area interna dell'ex potabilizzatore.

**RIFIUTI INGOMBRANTI E RAEE**

Per i rifiuti ingombranti **max 3pz. a prenotazione** (mobili, piccoli e grandi elettrodomestici, lampade, neon, **RAEE** ecc.) ritiro "porta a porta" previa prenotazione telefonica al numero del Comune: 091 820 42 20, dal lunedì al venerdì, dalle ore 9,00 alle 13,00,

per fissare un appuntamento per il ritiro che sarà svolto nella giornata del **lunedì** dalle ore 7,00 alle ore 13,00. Il ritiro è gratuito e i rifiuti ingombranti devono essere depositati davanti all'abitazione e comunque in un sito facilmente raggiungibile dagli automezzi. Al momento della prenotazione telefonica l'utente deve comunicare i rifiuti di cui intende disfarsi al fine di consentire un'ottimale organizzazione del ritiro. Non è previsto che l'operatore ritiri i rifiuti ingombranti all'interno dell'abitazione dell'utente o all'interno di depositi/magazzini.

**FRAZIONE UMIDA (ORGANICO)**

COSA INSERIRE nell'apposito sacchetto: gusci d'uovo, scarti di cucina, avanzi di cibo, verdura, frutta, alimenti avariati, pesce e lisce, carne e ossa, fondi di caffè, filtri di tè e camomilla, piante domestiche, pane raffermo, ceneri di legna, fiori, tappi in sughero, carta assorbente per cucina, cassette della frutta in legno (**spezzettate**), gusci di cozze e vongole, noccioli della frutta.

Cosa **NON INSERIRE** liquidi in eccesso, olio, carta oleata e plastificata, mozziconi di sigaretta, polvere, assorbenti, pannolini, bastoncini per le orecchie.

UTILIZZA SOLO SACCHETTI BIODEGRADABILI E COMPOSTABILI.

**OLI VEGETALI E MINERALI**

Oli vegetali (usati nella cottura e conservazione dei cibi) è possibile conferire gli oli vegetali presso l'apposito contenitore sito in via Padre G.B. Castelluzzo, davanti al CDR Canale, area adeguatamente videosorvegliata.

Oli minerali all'interno del CDR è possibile in conferimento di oli minerali e lubrificanti usati provenienti dalle utenze domestiche, al fine di evitare qualsiasi dispersione nell'ambiente, evitando così l'inquinamento.

L'abbandono o il deposito incontrollato è vietato ai sensi dell'art. 674 c.p. e art. 192 e 225 D.lgs. 152/2006.