

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: TEORIAS E PRÁTICAS

WRITTEN TEXT PRODUCTION: THEORY AND PRACTICE

Carla Ane Nascimento de Oliveira Almeida¹
Lúcia Fernanda Pinheiro Barros²

Resumo: *Este artigo, parte integrante do segundo capítulo da dissertação de Mestrado, teve como objetivo analisar o trabalho com a produção textual escrita na coleção didática de Língua Portuguesa – Novas Palavras – aprovada nas quatro edições (2006, 2009, 2012 e 2015) do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM). A análise consiste em investigar como as propostas de produção de textos dessa coleção evoluem para atender às abordagens metodológicas para o ensino de produção escrita. Para melhor compreensão do nosso objetivo, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de produção de textos, de acordo com às posições defendidas por pesquisadores como Travaglia (1998), Guedes (2009), Bonini (2002), Barros (2012). Nosso estudo traçou uma análise na perspectiva comparativo-diacrônica, apresentando um breve histórico das metodologias de ensino de produção textual escrita em contraponto com as propostas do Manual Didático, a fim de identificar se essas acompanham as mudanças e evoluções daquelas. Ao final, concluímos, por vários aspectos, que o eixo da produção escrita na coleção Novas Palavras não está de acordo com os pressupostos teóricos mais atuais.*

Palavras-chave: *Manuais didáticos; Produção textual escrita; Abordagens metodológicas.*

Abstract: *This paper, which is part of the second chapter of our Master Thesis, had as goal to analyze the work of written text production in the textbook collection “Portuguese Language - New Words”, approved in the four editions of the High School National Textbook Program - 2006, 2009, 2012 and 2015. The analysis consists of investigating how the text production of this collection is developed to address the methodological approaches for written production teaching. In order to make our readers understand better our purpose, we looked for support on the theoretical and methodological approach of written production teaching based on Travaglia (1998), Guedes (2009), Bonini (2002) and Barros (2012). Our study was realized according to an analysis in the comparative-diachronic perspective, presenting a brief historic of the methodologies of textual production teaching, written in opposition to the proposals of the Didactical Manual, with the objective of identifying if they follow the changes and evolution. At the end, we concluded that the written production axis in the textbook collection “New words” is not in accordance to the most updated theoretical approaches.*

Keywords: *Textbook manuals; Written text; Methodological approaches.*

1 Introdução

A reflexão acerca do ensino de produção textual na Educação Básica envolve, dentre outras questões, uma discussão sobre a prática pedagógica, os métodos e as estratégias de ensino. No entanto, essas práticas são executadas, muitas vezes, sem a preocupação em se identificar o vínculo com as teorias que lhes servem de aporte. A crença na desvinculação

¹ Mestre em Letras – Mestrado em Linguagens e Representações: Linha Linguística e Discurso pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil, e-mail: carlaanealmeida@gmail.com

² Professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ilhéus, Bahia, Brasil, e-mail: fernandapinheirobarros@gmail.com

entre teoria e prática dificulta a construção de práticas pedagógicas eficazes, que cumpram a função de atender aos objetivos de buscar uma educação de qualidade (BARROS, 2012).

As Avaliações externas da Educação Básica (Prova Brasil, Avalie, Saeb, ENEM) têm diagnosticado que boa parte dos alunos que cursam ou concluíram o Ensino Médio (doravante EM) apresenta graus insatisfatórios de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse cenário, diversos elementos podem ser relacionados aos resultados negativos auferidos: os referenciais e propostas curriculares, o nível de desenvolvimento social e econômico dos alunos, o processo de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula, as abordagens metodológicas, os materiais didáticos norteadores dessas práticas. Mesmo considerando a importância desses elementos e de um estudo que investigue as relações entre eles, essa pesquisa se debruçou especificamente sobre os Manuais Didáticos (doravante MD).

Nossa escolha resultou do fato de os MD serem o alicerce para a prática da maioria dos professores. Segundo Rojo (2013, p. 164), “vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático”, posto que, frequentemente, representa o único material disponível nas escolas, orientando e definindo o currículo e os conteúdos. Exatamente, por assumirem lugar de destaque, os MD precisam ser descritos, debatidos e avaliados, com a intenção de ampliar sua qualidade.

O objetivo do presente artigo, parte integrante do segundo capítulo da dissertação de Mestrado, foi analisar o trabalho com o eixo da produção textual escrita, numa perspectiva comparativo-diacrônica, na coleção didática de Língua Portuguesa (doravante LP), *Novas Palavras*, aprovada nas quatro edições (2006, 2009, 2012 e 2015) do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM). A análise consiste em investigar como as propostas de produção textual existentes na coleção evoluem de modo a acompanhar as mudanças nas abordagens metodológicas para o ensino de produção escrita.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de discussão e ampliação de pesquisas relacionadas ao principal recurso que orienta a prática dos professores de LP, os MD, visando a reflexões sobre as teorias que sustentam as concepções presentes nesse material. Nosso recorte incide sobre o eixo da produção textual escrita em função do valor social e histórico que esse conteúdo assume em nossa sociedade e das dificuldades que os professores têm manifestado em trabalhá-lo (BARROS, 2012).

Nesse intuito, traçamos um histórico do ensino da produção escrita, da composição à produção textual. Refletimos, ainda, acerca de concepções que orientam o trabalho com a produção escrita. Apresentamos um breve histórico das metodologias de ensino de produção

textual. Essas ações nos permitiram localizar, teórica e metodologicamente, em que ponto se situa o trabalho com a produção escrita na coleção analisada.

2 Procedimentos metodológicos

Neste artigo, apresentamos reflexões oriundas de nossa pesquisa de dissertação de mestrado. O intuito fora refletir acerca das propostas de atividades com ênfase em produção de textos escritos, de onde surgiu a questão central de nossa pesquisa: o trabalho com a produção escrita em uma coleção didática aprovada pelo PNLD do Ensino Médio.

Com base em análise documental, numa perspectiva comparativo-diacrônica, investigamos as quatro edições da coleção *Novas Palavras*, por ter sido aprovada em todas as edições do Programa. Outra razão para escolhê-la é por ter sido adotada pelos professores da escola onde exercemos o magistério.

Inicialmente, traçamos um histórico da evolução do ensino de redação conforme as vertentes de ensino de Língua Portuguesa. Seleccionadas as atividades de produção textual escrita nos MD *Novas Palavras*, fizemos um estudo sobre as abordagens metodológicas para o ensino da escrita, desde a abordagem retórico-lógica até a interacionista. Com base nos pressupostos de cada abordagem, realizamos uma análise das atividades dos MD na tentativa de identificar em qual/quais vertentes elas se enquadrariam.

3 A produção textual na escola: a redação e a produção de textos

O trabalho com o ensino de língua materna é orientado pelas crenças e concepções de língua que regem o ambiente escolar. Estudos revelam que a tradição escolar de avaliação de textos encontra-se fundamentada em critérios de base ortográfica e de língua padrão. Essa prática tem como consequência a promoção de alunos com base na capacidade de escrever redações gramaticalmente corretas e não, necessariamente, pela competência em produzir textos coesos e coerentes. As crenças e concepções notadas nessas práticas nos leva a relacioná-las às vertentes de ensino da LP, segundo Travaglia (1998).

A primeira vertente foi chamada de “ensino prescritivo”, vigente até os anos 1960. Está relacionada à concepção de linguagem “como expressão do pensamento” e à visão da gramática como manual de regras a serem seguidas. Essa perspectiva constitui o que conhecemos como ensino tradicional, no qual as regras gramaticais compõem as normas do

bem falar e do bem escrever (TRAVAGLIA, 1998). O ensino prescritivo utiliza práticas para ensinar aos alunos os padrões linguísticos socialmente prestigiados. Em sala de aula, a consequência dessa visão é a valorização do ensino de regras gramaticais devido à crença de que a transmissão das regras e da estrutura da língua padrão irá conferir ao aprendiz um eficiente desempenho linguístico.

A segunda vertente concebe a linguagem como “instrumento de comunicação”. Baseia-se nos estudos de Saussure e de Chomsky. A língua é, pois, um código que combina signos para a transmissão de uma mensagem de acordo com regras pré-estabelecidas. A gramática serve para descrever os fatos da língua. Essa vertente foi chamada de “ensino descritivo”, que objetiva mostrar o funcionamento interno da língua, por isso desconsidera os interlocutores e a situação de interação (TRAVAGLIA, 1998). O ensino descritivo apenas descreve a estrutura e o funcionamento de uma língua. Ao analisar os dados linguísticos são inferidas as regras que compõem a língua tal qual é utilizada pelos falantes. É uma concepção que busca explicar, a partir de dados concretos, como a língua de fato é. Não aplica juízo de valor em relação à variação linguística ou à camada social dos falantes, apenas tenta explicar em que perspectiva as variações ocorrem e em que circunstância são utilizadas.

A terceira tendência traz uma mudança determinante: a inclusão dos interlocutores e da situação de interação. A linguagem passa a ser compreendida como processo de interação. Essa é a abordagem denominada “ensino produtivo”, que se propõe a habilitar o aprendiz a fazer uso da língua de maneira mais eficaz por meio da adequação dos recursos linguísticos disponíveis para situações específicas de interação (TRAVAGLIA, 1998). Tal ensino objetiva o desenvolvimento de novas habilidades, partindo do princípio do desenvolvimento da capacidade comunicativa, saber produzir e compreender textos nas diferentes situações de comunicação. Assim, a variedade linguística deve ser entendida como uma das formas de uso da linguagem, optando-se pela variante que melhor servir ao propósito comunicativo.

Essas vertentes foram desenvolvidas e assimiladas pelas escolas e, embora muito se discuta sobre essas práticas, os estudos na área do ensino de LP defendem o ensino produtivo, da linguagem como forma de interação, já que ele teria mais a contribuir com o aperfeiçoamento do aluno que se pretende formar. Porém, a realidade das aulas de produção de texto denuncia um ensino que prioriza as regras em detrimento dos usos. Evidência maior dessa afirmação está na subdivisão do ensino de língua materna em disciplinas distintas no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Redação. Na primeira, são ensinadas as regras gramaticais, a partir de exercícios com base em frases soltas ou exercícios de estudo de textos

focado na apropriação e no reconhecimento de regras e nomenclaturas. Na segunda, embora o objetivo declarado seja ensinar a escrever, isso ocorre com base em textos vazios de significação para o aprendiz, culminando em produções que desconsideram as etapas de produção, bem como o contexto, a finalidade de acordo com a situação comunicativa. São as chamadas redações escolares, produzidas com o propósito de o professor avaliar a aplicação de regras gramaticais. O retorno, para o aluno, é uma correção no nível ortográfico e sintático (às vezes), sem a preocupação com a revisão e a reescrita orientadas, etapas essenciais do processo.

Atualmente, ainda que muitos professores tenham optado pela denominação “produção de texto” em substituição à “redação” (mudança também percebida nas matrizes curriculares), os pressupostos do ensino da escrita permanecem sem alterações. Segundo Geraldi (2012), a diferença entre esses dois pressupostos reside, principalmente, no fato de que, na redação, os textos são produzidos para a escola e, na produção de texto, os textos são produzidos na escola, ou pelo menos, deveria ser.

A redação encontra-se, assim, associada ao exercício escolar da escrita. Segundo Guedes (2009, p. 89), “o uso do termo redação intensificou-se a partir do desenvolvimento dos anos 1950”, momento em que a teoria mais influente sobre o ensino de língua sustentava que a linguagem é “um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida” (GUEDES, 2009, p.89).

Ainda segundo Guedes (2009), no ensino na perspectiva da redação, a escrita é direcionada para a escola ou para o professor no intuito de um retorno: a nota. Os textos produzidos pelos alunos na escola representam o que Guedes (2009) chama de um “falso diálogo privado com o professor”. Não conseguindo perceber a serventia para o que escreve, a não ser a nota, os aprendizes seguem em sua vida escolar produzindo textos sem nenhum traço que lhe imprima uma função social. O pior de tudo, com diversas produções durante o ano letivo, eles continuam a repetir os mesmos erros porque não há um momento destinado a sanar os problemas detectados (quando detectados) em suas produções. Isso ocorre porque

O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios – quase sempre exclusivamente formais para o dissertativo e invariavelmente comparativos para o criativo –, critérios que dificilmente consegue tornar claros e precisos para os alunos (porque quase sempre permanecem vagos e obscuros para o próprio professor). (GUEDES, 2009, p.51).

As palavras do autor nos fazem concluir que, apesar das mudanças nas teorias e perspectivas que norteiam o ensino de produção escrita, as práticas hegemônicas ainda são as tradicionais.

No ensino na perspectiva da produção textual, a escrita constitui um processo no qual a interação deve se estabelecer concretizando os discursos dos aprendizes. Eles devem estar cientes das diversas situações de uso às quais a língua escrita pode estar interligada. De acordo com Guedes (2009, p. 90), a produção de texto objetiva “produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano”. A existência de diversos gêneros de textos e as mudanças que eles sofrem, no decorrer do tempo, não são aleatórias. Isso ocorre porque os gêneros textuais estão diretamente atrelados ao uso da linguagem em diferentes situações, dessa forma, eles se modificam constantemente em função de necessidades específicas.

Em face das assertivas anteriores, a produção de texto deve ser objeto de planejamento. Inicialmente, por parte do professor, que considerará todo o percurso para se chegar ao texto definitivo e partirá disso, e também por parte do aluno, direcionado pelo processo que fora detalhadamente proposto pelo professor, ou seja, sua metodologia. Essas ações podem viabilizar a execução do processo de produção desde o gênero a ser trabalhado até a versão final produzida pelos alunos.

Nesse sentido, a metodologia e a avaliação devem caminhar juntas. É por meio da metodologia que o processo avaliativo será pensado, garantindo caminhos para se vencer as dificuldades encontradas nas práticas de escrita e reescrita. A avaliação dos textos dos alunos deve ser objetiva, planejada passo a passo desde o momento em que a proposta é apresentada, a partir de critérios claros e previamente estabelecidos, tendo como base uma situação específica, ou seja, o gênero textual, o público alvo, o suposto meio de circulação, o objetivo do texto.

O ensino de redação ou de produção de texto na escola deve desenvolver nos aprendizes habilidades para “escrever bem”, uma vez que se comunicar bem por escrito é uma competência das mais importantes na sociedade moderna. Para isso, torna-se imprescindível que o aluno aprenda que todo texto tem uma estrutura que lhe é própria por apresentar um dado propósito. Também é fundamental a compreensão de que a língua dispõe de inúmeros recursos, adequados às finalidades dos gêneros. Não se trata de conceitos e modelos, mas sim de formas padrões que podem e devem ser transformadas para que o texto atenda aos propósitos comunicativos predefinidos.

Para termos uma visão geral e mais ampla de como o ensino de produção textual foi evoluindo com o passar do tempo, descreveremos as abordagens metodológicas no ensino da escrita, a fim de apontarmos com qual dessas abordagens o trabalho com a produção de textos mais se identifica na coleção *Novas Palavras*, objeto de análise.

4 Breve histórico das abordagens metodológicas no ensino da escrita

Ao longo da história da disciplina de LP, diferentes abordagens no ensino/aprendizagem de produção escrita podem ser identificadas. Dos anos 60 até a atualidade, algumas concepções teóricas alteraram significativamente os procedimentos metodológicos de ensino da escrita, na busca da superação dos problemas diagnosticados nos textos dos alunos.

Esses problemas têm persistido e diversos fatores têm contribuído para isso, como o ensino pautado no molde prescritivo e centrado no ensino de regras (flagrados ainda hoje no cotidiano escolar), a formação deficiente dos professores, a adoção de manuais didáticos de base prescritiva. Com isso, nota-se, na prática docente, dos ensinos fundamental e médio, a adoção de algumas crenças e ações que constituíram abordagens metodológicas de ensino da escrita de décadas atrás. Segundo Bonini (2002), estes são alguns dos elementos que apontam para um continuísmo:

- a) A noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) o texto literário como o modelo padrão (muitas vezes, porque, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendido;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas. (BONINI, 2002, p. 26-27)

Muitas dessas crenças e ações perpetuam-se no contexto de ensino da escrita. Em meio a essas teorias, foram se configurando abordagens metodológicas para o ensino da escrita: cada uma que surgia buscava resolver os problemas e as lacunas encontradas na abordagem precedente. Segundo Bonini (2002), três merecem destaque: a retórico-lógica, a textual-

comunicativa e a textual-psicolinguística. Passemos então a um breve resumo de cada uma dessas abordagens.

4.1 Abordagem retórico-lógica

Essa abordagem concebe a escrita como organização do pensamento. O ensino está pautado nos moldes tradicionais e apresenta um currículo edificado nos clássicos e na gramática tradicional. Objetiva garantir o acesso a um modelo universal, porque herda a visão de que os modelos de boa escrita são os textos clássicos que compõem o cânone da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa. O dom é propriedade essencial, determinante da capacidade de expressão textual. A *arte* do bem escrever é transmissível pelo ensino da língua padrão e conseqüente uso correto das regras gramaticais, resultante da imitação de modelos do bem escrever, representados pelos gramáticos e pelos autores clássicos.

Nessa concepção, a produção textual é vista como independente das práticas sociais, sendo historicamente invariável. Tem por finalidade o treino de estruturas. As técnicas de ensino priorizam a apropriação dos esquemas básicos das tipologias narração, descrição e dissertação.

Para conduzir os alunos à aprendizagem da escrita, a escola assume a *imitação dirigida*, isto é, proporciona aos alunos o acesso a modelos de escrita através de textos apresentados numa progressão linear, com ênfase na imitação por meio de exercícios de cópia e reprodução, de exemplos a partir de temas, continuação de frases ou de introdução, que são reproduzidos, ainda hoje, em diversos manuais escolares. Ao corrigir, o professor considera sobretudo o uso de recursos lexicais e gramaticais. A correção é apenas avaliativa, visa ao produto, uma vez que o professor não orienta o processo de escrita.

Bonini (2002) elabora um quadro com o objetivo central, as etapas e as técnicas acessórias que compõem a abordagem retórico-lógica.

Quadro 1 – Componentes da abordagem retórico-lógica

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver esquemas de raciocínio	0) TEMA 1) levantar ideias; 2) aplicar esquema textual; 3) elaborar rascunho; 4) corrigir o texto; 5) passar a limpo; 6) correção pelo professor.	* desenvolvimento de temas; * continuação a partir de introdução ou conclusão dadas; * desenvolvimento de roteiro; * desenvolvimento a partir de figuras; * desenvolvimento a partir de um esquema de itens; * desenvolvimento a partir de um esquema textual; * transformação de prosa para verso; * desenvolvimento em focos narrativos diversos.

Fonte: (BONINI, 2002, p. 30)

Ao realizar um estudo dos MD para o ensino da escrita, Barros (2012) identificou outras técnicas acessórias da abordagem retórico-lógica:

(...) desenvolvimento de mecanismos de articulação de vocábulos na oração; desenvolvimento de mecanismos de articulação das orações no período; trabalho com as formas de ordenação no desenvolvimento do parágrafo; redação de parágrafos baseada em modelos; reestruturação de parágrafos para confronto; elaboração e re-elaboração de tópicos frasais; estabelecimento do objetivo do parágrafo; redação da frase-núcleo do parágrafo a partir do objetivo determinado. (BARROS, 2012, p. 58-59)

Nossa análise aponta que as etapas e técnicas da abordagem retórico-lógica são predominantes nas edições da coleção *Novas Palavras* aprovadas no PNLD 2006, 2009, 2012 e 2015. Isso ocorre porque não há grandes mudanças de uma edição para outra, há diversas atividades que são repetidas em todas as edições. Vejamos alguns exemplos extraídos da coleção *Novas Palavras* (AMARAL, 2003) – aprovada no PNLEM 2006.

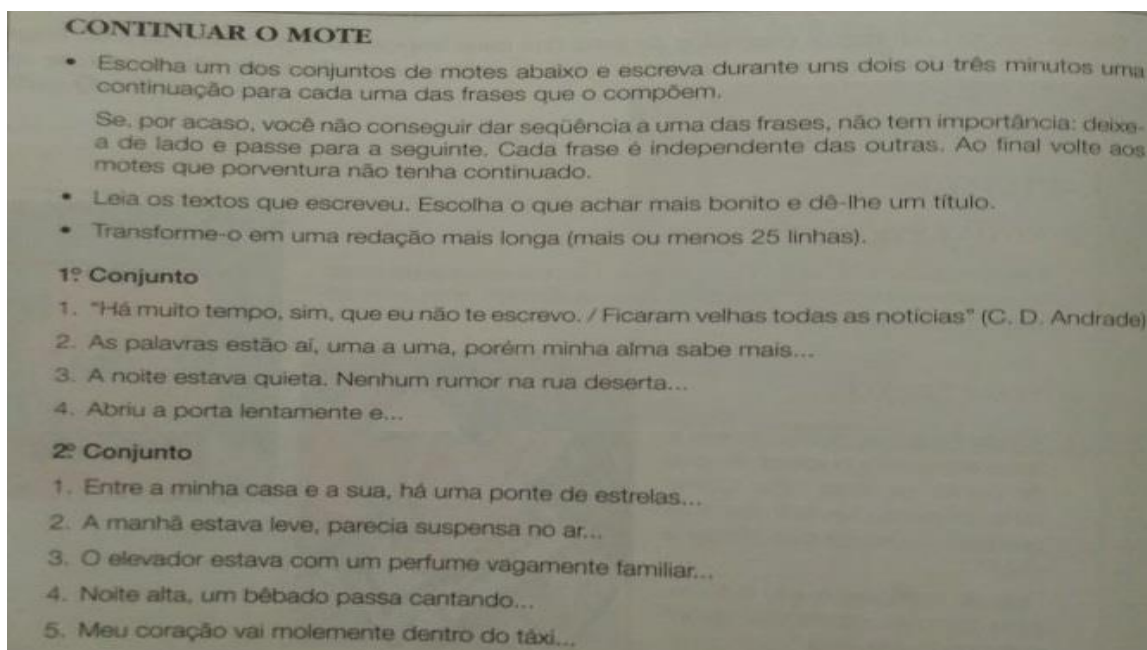


Figura 1 - Desenvolvimento a partir de esquema de itens
Fonte: (AMARAL, 2003, p. 518)

Na figura 1, as etapas estão aparentes: a indicação do tema e o levantamento de ideias ocorre a partir do conjunto de motes para escolha; a aplicação do esquema textual, pela transformação em redação mais longa; a elaboração do rascunho e a correção do texto, pela continuação dos motes e escolha do que “achar mais bonito”; “passar a limpo” está relacionado à redação a partir das frases elaboradas; a correção do professor, caso aconteça, incidirá sobre o produto. Não há indicação para que o professor oriente o processo de escrita.

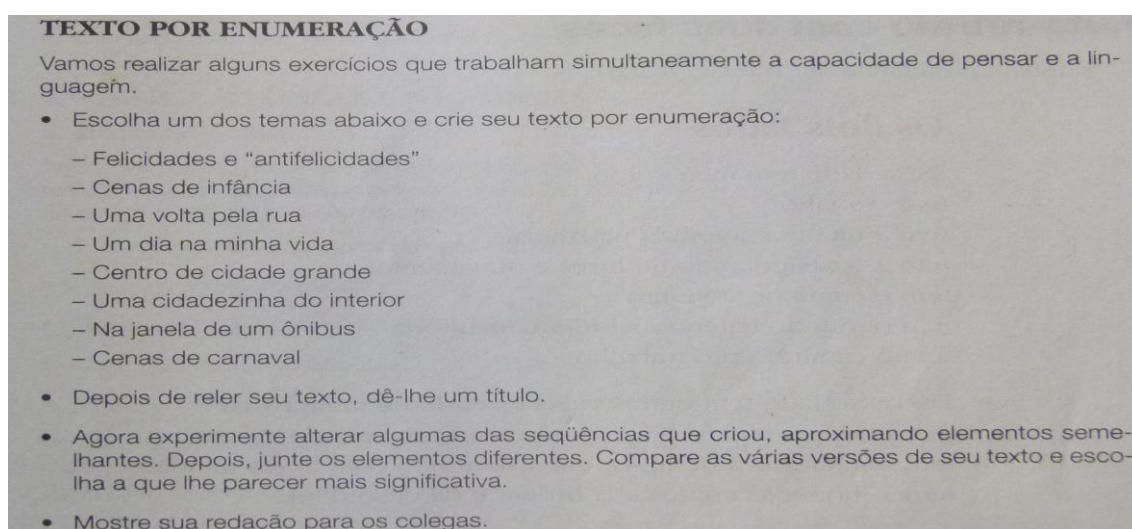


Figura 2 - Desenvolvimento de temas
Fonte: (AMARAL, 2003, p. 525)

As etapas encontradas na figura 1 também podem ser encontradas nos tópicos da proposta da figura 2. Provavelmente, haverá correção por parte do professor, porém a atividade possui caráter livre, com pouquíssima (ou nenhuma) orientação. São exemplos ilustrativos de algumas das técnicas da abordagem retórico-lógica, as quais podem ser evidenciadas na maioria das atividades da coleção. Outro aspecto evidente nos exemplos (Figuras 1 e 2) é a descontextualização das propostas: a situação de comunicação, o objetivo dos textos e os interlocutores são suprimidos. Além disso, elas priorizam as tipologias clássicas, narração, descrição e dissertação, sem qualquer referência aos gêneros.

A edição posterior, *Novas Palavras* (AMARAL, 2005 a, b, c) – PNLEM 2009 –, também se enquadra no predomínio da abordagem retórico-lógica. Essa “nova” edição apresenta poucas mudanças comparando-a à coleção anterior. Os dois exemplos reproduzidos anteriormente (da edição 2003) estão na edição 2005. Para demonstrarmos nossa afirmação, apresentamos outros exemplos com a mesma configuração.

5. Agora, continue os fragmentos narrativos:

Texto A

Sentíamo-nos como deve se sentir uma formiga ao pé de uma bota enlameada, ou subindo penosamente uma parede branca, lisa e alta.

Ruth Guimarães. In *O conto paulista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1959.

Texto B

Fina, a parede. E além dela, a vida do vizinho. Irritante a princípio. Ruídos, pancadas, tosse, tudo interferindo, infiltrando-se. Depois, aos poucos, familiar.

Sabia-lhe o banho, as refeições, as horas de repouso. A cada gesto, um som. E no som, recriado, o via mover-se em geometrias idênticas às suas. A sala, o quarto, o corredor.

Cada vez mais ligava-se ao vizinho, absorvendo seus hábitos. Ouvia bater de louças e se apressava à cozinha, vinham vozes moduladas e ligava a televisão. À noite só conseguia dormir depois do baque dos sapatos do outro, o ranger da cama assinalando que se metera em lençóis.

Perdia-o, porém, quando saía porta afora. Passos, tinir de chaves, lá se ia o vizinho. Sem ele, vazios a sala e o quarto, a parede emudecia, separando silêncios.

Marina Colasanti. *Contos de amor rasgado*. Rio de Janeiro, Rocco. © by Marina Colasanti.

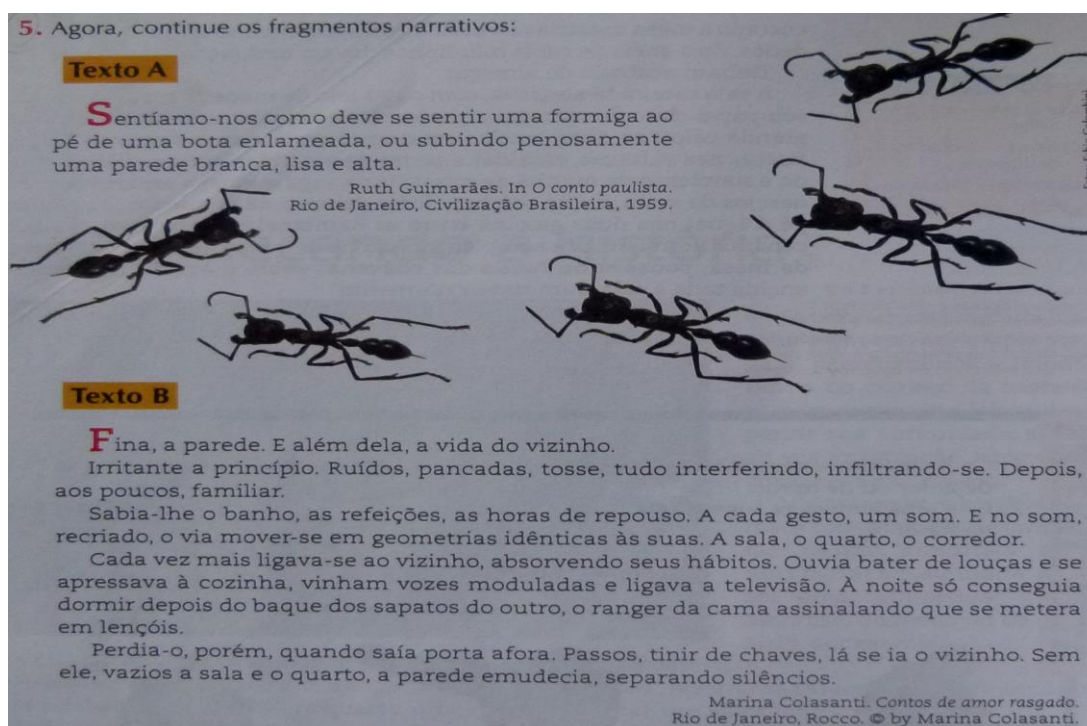


Figura 3 - Produção a partir de introdução e/ou conclusão
Fonte: (AMARAL, 2005b, p. 248)

A figura 3 se enquadra em uma das técnicas do método, e embora as etapas – levantar ideias, aplicar esquema textual, elaborar rascunho, corrigir o texto, passar a limpo, correção pelo professor – não estejam explicitadas, elas podem ser inferidas pela forma como a atividade é apresentada. A descontextualização é outra marca. Vejamos mais exemplos.

6. Uma outra maneira de fazer o exercício de continuar o mote é a produção coletiva do texto, isto é, cada componente do grupo escreve um pedaço da narrativa. Assim:
- Reúna-se com quatro ou cinco colegas.
 - Um de vocês escreve o mote numa folha que será entregue a outro componente do grupo.
 - Quem recebe a folha continua o texto durante uns três minutos e passa a folha para outro colega.
 - Esse colega também dará seqüência ao texto durante uns três minutos, a partir do ponto em que o recebeu e passa-o para o próximo e assim por diante.
 - Quando o texto voltar à pessoa que o iniciou, ela deverá finalizá-lo.
 - Depois, vocês escolhem, juntos, um título para o texto coletivo.

Figura 4 - Desenvolvimento de roteiro

Fonte: (AMARAL, 2005b, p. 248)

As figuras 3 e 4 foram reproduzidos por serem atividades “novas” da edição 2005. No entanto, elas seguem a mesma concepção das questões da edição anterior. Vale destacar, mais uma vez, que, na maioria das atividades, predomina o trabalho com as tipologias clássicas.

A coleção *Novas Palavras* (2010 a, b, c) – aprovada no PNL 2012 – também apresenta muitas atividades semelhantes às das duas edições anteriores. No entanto, algumas mudanças podem ser percebidas logo a princípio, como o fato de algumas propostas partirem dos gêneros textuais, embora a maioria ainda esteja pautada nos tipos textuais. É preciso dizer que, apesar disso, tanto as etapas quanto as técnicas da abordagem retórico-lógica ainda podem ser flagradas na maioria das atividades. Exemplificaremos com algumas questões novas, que não constavam nas coleções anteriores, a fim de validarmos nossas afirmativas.

4. Observe atentamente a imagem apresentada ao lado.

a) Escreva um texto descritivo a respeito dessa imagem, procurando mostrar como ela é, que elementos apresenta, quais são suas principais características.

b) Imagine e conte uma história a partir da mesma imagem, pensando nos elementos constitutivos do texto narrativo: O que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Por quê? Por isso...

c) Extraia dessa obra de Matisse um tema capaz de ser alvo de um debate. Em seguida, escreva um parágrafo dissertativo, dando a sua opinião a respeito do tema escolhido.

Observação: Nos três exercícios, crie títulos interessantes e sugestivos para os textos produzidos.



Henri Matisse. 1905. Óleo sobre tela. Coleção particular.

Interior com uma moça lendo, obra de Henri Matisse, (1869-1954), artista francês. Foi desenhista, gravurista e escultor, mas é mais conhecido como pintor.

Figura 5 - Produção com base em figuras

Fonte: (AMARAL, 2010a, p. 478)

A figura 8 representa uma atividade “nova”, que não constava nas edições anteriores, todavia, configura-se dentro do método retórico-lógico, repetindo as mesmas instruções de propostas extraídas de edições anteriores.

Os exemplos reproduzidos das edições da coleção analisada deixam claro que ela se enquadra, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem retórico-lógica: as propostas têm como base a reprodução, a descontextualização, a concepção de linguagem como sistema abstrato e imanente e a conseqüente preocupação com a correção de normas lexicais, gramaticais e composicionais do texto. Essas são evidências de que a coleção se mostra inadequada, segundo os parâmetros descritos nos próprios documentos oficiais, ao ensino da produção textual como processo.

Ao tomar o tipo textual como modelo a ser ensinado, o foco dessa abordagem recai sobre a apropriação de esquemas básicos de textos, em detrimento dos aspectos discursivos, como sustenta Barros (2012) e com quem concordamos. Não queremos com isso defender que os aspectos da abordagem retórico-lógica não são importantes, já que a gramática é um dos componentes da língua, mas que não são, por si só, suficientes. Conforme Barros (2012, p. 65), “a inserção de técnicas próprias dessa abordagem como procedimentos pertinentes ao ensino da produção de textos” deve ser defendida, pois podem ser “úteis na aplicação da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz [...] no componente dos módulos, parte da sequência didática em que, de fato, são desenvolvidas as atividades de ensino”. Na proposta de ensino desses estudiosos, o ensino da produção de texto deve ser sistematizado e priorizado enquanto processo.

4.2 Abordagem textual-comunicativa

Os fundamentos dessa abordagem são semelhantes aos da abordagem retórico-lógica: o texto literário continua servindo de modelo ideal, ou seja, o desenvolvimento da escrita é resultante da imitação de modelos do bem escrever, dos gramáticos e dos autores consagrados; os objetos de ensino fundam-se, predominantemente, na tipologia textual tradicional. Porém, há mudanças importantes: o dom deixa de ser fator central e o produtor de texto, agora, precisa desenvolver capacidades textuais com fins comunicativos.

Essa abordagem busca explicar os processos de produção e também de leitura de textos por meio de teorias oriundas da Linguística do Texto. O texto é conceituado como unidade de significação global. Nessa perspectiva, os mecanismos que constituem o texto

ganham ênfase e, para a sua apropriação, é necessário desenvolver conhecimentos metalinguísticos a respeito deles, dentre os quais a coesão e a coerência aparecem como os principais.

Com o foco na metalinguagem, são elaboradas técnicas que estimulam o aluno a identificar elementos textuais e a completar esquemas com articuladores textuais. Embora as etapas de desenvolvimento da redação sejam muito parecidas com as da abordagem anterior, essa abordagem considera a comunicação e objetiva despertar no aprendiz a consciência de seu papel de comunicador (BONINI, 2002), o que é um acréscimo importante. A seguir, apresentamos o quadro da abordagem textual-comunicativa, proposto Bonini (2002).

Quadro 2 - Componentes da abordagem textual-comunicativa

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS
Desenvolver conhecimento metalinguístico por cotextualização	1) Definição do tema; 2) Levantamento de ideias; 3) Aplicação de esquema textual; 4) Elaboração de rascunho; 5) Correção; 6) “Passar a limpo”; 7) Identificação de problemas pelo professor; 8) reescrita do texto.	a) Identificação de elementos textuais; b) Complementação de um esquema com articuladores textuais dados; c) Desenvolvimento de temas; d) Continuação a partir de introdução; e) Desenvolvimento a partir de um esquema de itens; f) Escrita em registros diferentes; g) Desenvolvimento a partir de um esquema textual; h) Desenvolvimento em focos narrativos diversos.

Fonte: (BONINI, 2002, p. 31)

Devido a semelhanças entre essa abordagem e sua precedente, muitas das atividades das coleções analisadas podem ser relacionadas à abordagem textual-comunicativa. As técnicas e as etapas se repetem com apenas uma alteração: o fato de o professor ter contato com a produção do aluno antes da redação final, o que não percebemos nas atividades das quatro edições da coleção *Novas Palavras*. Existem raras indicações de refacção do texto, caso o aluno julgue necessário a partir da releitura. Em suma, as etapas que caracterizam esse método e o distinguem do outro não estão contempladas nas atividades da coleção.

4.3 Abordagem textual-psicolinguística

Nessa abordagem, a leitura e a escrita são consideradas processos psicolinguísticos complementares. Seu objetivo central é desenvolver capacidades de escrita a partir do

processo, com uma amostragem passo a passo para a realização da tarefa. As técnicas de ensino são pensadas a partir de estratégias, que devem priorizar o planejamento e a revisão textual, momentos ideais para a intervenção didática.

Dahlet (*apud* BARROS, 2012) propõe o ensino/aprendizagem do texto escrito a partir do encadeamento de operações psicolinguísticas e de elaboração didática, sintetizado como segue:

(1) processos de operação de produção da escrita – (a) a planificação, cujo objetivo é poder articular, no plano da escrita, o conhecimento, a situação e a forma, (b) a textualização, que busca selecionar escolhas de designações e escolhas de construções sintáticas por meio de operações enunciativas, e (c) a revisão, etapa na qual se retorna criticamente ao texto; (2) programação didática: (a) a verbalização de condutas, isto é, “uma descrição de atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa”, (b) o levantamento das dificuldades de redação a partir do grau de planificação e de textualização, (c) a elaboração de procedimentos facilitadores, buscando conciliar “a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem”. (BARROS, 2012, p. 72-73)

Os aspectos interacionais agora são postos em evidência, havendo a preocupação com os interlocutores. O texto é visto como um processo realizado por etapas, a partir das quais habilidades são adquiridas. Há uma ressalva no que se refere à questão produto/processo: o fato de que apenas os processos psicolinguísticos são insuficientes para formar um bom escritor, sendo necessária a interação entre ambos (BONINI, 2002). O ensino do texto centra-se na produção enquanto processo psicológico e social, com predominância daquele sobre esse, que acontece de forma superficial. A avaliação também assume uma perspectiva processual. Vejamos o quadro desse método, concebido por Bonini:

Quadro 3 – Componentes da abordagem textual-psicolinguística

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando-os conhecimentos automáticos ou conscientes.	0) <i>TAREFA</i> 1) planejar a tarefa; 2) textualizar; 3) revisar; 4) reescrever; 5) redigir o texto final;	* organização tópica; * ordenação de fragmentos textuais; * revisão colaborativa; * revisão individual; * revisão com <i>feedback</i> do professor.

Fonte: (BONINI, 2002, p. 32)

Como uma das finalidades da psicolinguística é desvendar como acontecem a produção e a recepção de textos, ela não ensina propriamente a escrever ou a ler. No entanto, essa abordagem contribuiu significativamente para o debate sobre o ensino de produção textual por evidenciar os aspectos interacionais ao favorecer a organização da tarefa; por considerar que a construção de um texto é feita em etapas que podem ser executadas a partir de habilidades adquiridas; e por assumir a avaliação processual. Por isso, os resultados alcançados por seus estudos devem ser considerados em sala de aula, “podendo compor processos de intervenção no percurso de desenvolvimento de habilidades pelo aluno, como as estratégias cognitivas de leitura e escrita, bem como as de meta-cognição relacionadas a esses processos” (BARROS, 2012, p. 83).

As questões pertinentes à abordagem textual-psicolinguística como a avaliação do processo, as etapas de execução do texto, o desenvolvimento de habilidades do aluno, a intervenção prevista nesse percurso, as estratégias cognitivas envolvidas na escrita, não são consideradas nas propostas de atividades de produção da coleção tomada como objeto de nossa análise. As propostas visam tão somente ao produto final. Em outras palavras, na coleção *Novas Palavras*, não são priorizados o planejamento e/ou a revisão textual; não há a preocupação com os interlocutores, por isso os aspectos interacionais são desconsiderados ou aparecem superficialmente, sem um trabalho sistemático que almeje a compreensão das implicações dos diferentes interlocutores para a produção de um texto.

4.4 Abordagem interacionista

De acordo com a presente abordagem, a produção textual deve acontecer em um ambiente propício à interação, no qual o aluno constitua-se em um produtor de sentido, por meio de uma ação de linguagem. A linguagem aqui é vista em sua função mediadora entre os interlocutores e seus objetivos enunciativos.

Na abordagem interacionista, dois grupos surgem para apontar soluções para o ensino de produção textual escrita: os analistas de gênero (etnolinguistas e Analistas do Discurso de viés anglo-saxônico) e os enunciativistas (Analistas do Discurso de viés francês). No Brasil, temos a predominância da orientação texto-enunciativa, que mostra sua influência, sobretudo, na formulação dos documentos oficiais. A orientação teórico-metodológica tem sido marcada por três trabalhos especialmente: os de Geraldi (1991, 2012), de Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004).

Essa proposta centra-se na produção textual por meio de projetos didáticos. Dessa forma, o professor tem papel fundamental no ensino de produção textual escrita, em primeiro lugar porque o ensino da escrita requer maior intervenção por parte dele e, em segundo lugar, porque a aprendizagem da escrita demanda sempre intervenção sistematizada e planejada, desenvolvida por uma didática específica.

Os pontos centrais dessa abordagem são: o *estabelecimento de uma situação autêntica de interação*, isto é, os gêneros de circulação social trazidos para a sala de aula devem ser adequados à situação de ensino de sua composição e especificidades discursivas inerentes às condições de produção, levando em consideração os diferentes conhecimentos e habilidades requeridas para a recepção e produção dos diferentes gêneros; a *execução da ação de linguagem, por parte do aluno* e a avaliação dos *feedbacks* do interlocutor direto do texto e do professor. A avaliação deve ser feita frente aos avanços demonstrados na produção do aluno.

Vejam os componentes dessa abordagem:

Quadro 4 – Componentes da abordagem interacionista

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Reprodução de jogos cênicos.	0) <i>SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO</i> 1) pesquisar e buscar auxílio técnico; 2) desenvolver ação de linguagem; 3) avaliar <i>feedback</i> da audiência; 4) reescrever.	* desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; * desenvolvimento de procedimentos de pesquisa; * desenvolvimento da análise linguística a partir da própria produção.

Fonte: (BONINI, 2002, p. 35)

Essa perspectiva do ensino a partir do gênero apresenta avanços em relação à abordagem anterior por tomar o gênero como objeto de ensino, o que significa atentar para a realidade do texto em uso. Como podemos depreender das nossas análises, a coleção *Novas Palavras* está longe de adequar-se a essa perspectiva. Mesmo com a inserção de gêneros textuais nas duas últimas edições, as propostas não atendem às etapas e técnicas da abordagem interacionista.

Essas abordagens surgiram em épocas distintas. Isso, entretanto, não deve significar que as práticas mais antigas tenham sido abandonadas e substituídas por sua “sucessora”.

Muitas vezes, a mudança de paradigma não vai além do discurso. Na sala de aula, a tendência é que etapas e técnicas dessas abordagens coexistam, sendo que o ensino de normas e regras da língua tende a se sobrepor às demais na prática pedagógica.

5 Considerações finais

O caminho delineado por nossa pesquisa permite-nos concluir que o trabalho com o eixo de produção textual escrita na coleção *Novas Palavras* não considera o ensino da língua enquanto prática comunicativa. Isso se reflete tanto nas metodologias de ensino adotadas quanto nas concepções teóricas que alimentam as práticas e podem ser, delas, inferidas. As situações de produção, quando abordadas, são marcadas pelo artificialismo. Os alunos são convidados a produzir textos que, com frequência, partem de frases ou motes que têm grande probabilidade de resultarem em textos vazios de significação para eles.

Nossa análise das quatro edições da coleção nos autoriza dizer que elas não contemplam a produção de texto como processo. As propostas estão predominantemente pautadas no “mandar fazer”, partindo de um conjunto de temáticas, com pouca ou nenhuma orientação para os aprendizes.

No contraponto que tecemos com as abordagens metodológicas, no que se refere às etapas e técnicas acessórias para o ensino da escrita, observamos que a coleção, desde a primeira edição aprovada, encontra-se pautada na abordagem retórico-lógica, de cunho estritamente tradicional, enfatizando em suas propostas a imitação, por meio de cópias e reproduções. Não há contextualização das propostas de produção. Mesmo com o desenvolvimento de novas abordagens que vão crescendo a suas antecessoras aspectos não considerados anteriormente, - a exemplo, a textual-comunicativa, que passa a considerar os fins comunicativos para os textos; ou mesmo a interacionista, na qual a linguagem tem sua função mediadora entre os interlocutores e seus objetivos comunicativos, -, as edições mais atuais da coleção didática apresenta tímidas mudanças em suas abordagens referentes às etapas de produção. Em alguns momentos, passa a considerar os gêneros, mas as atividades continuam focando na imitação/repetição/reprodução, desconsiderando a realidade do texto em uso.

Embora a atual conjectura exija, crescentemente, que a educação formal prepare indivíduos letrados, que estejam aptos a lançar mão dos recursos disponíveis na língua para atender a seus fins de comunicação e interação, adequando suas produções (textos) aos mais

variados propósitos, o manual didático analisado, assim como tantos outros no cotidiano escolar, não abandonaram a perspectiva do ensino prescritivo, o qual não atende ao propósito de formar cidadãos capazes de utilizar a língua de maneira adequada e coerente a situações específicas.

Referências

- AMARAL, E. et al. **Novas Palavras: português**, volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 1. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005a.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 2. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005b.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 3. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005c.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 1. São Paulo: FTD, 2010a.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 2. São Paulo: FTD, 2010b.
- _____. **Novas Palavras: português**, volume 3. São Paulo: FTD, 2010c.
- BARROS, F. **O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** 2012. 316 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 20, n.01, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. In: **O livro didático em questão**. Boletim Salto para o futuro/TV escola, s/d. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 20 de abril de 2018.