

INTRODUÇÃO

Primeira conversa

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada no bojo de cursos de formação continuada de professores da rede pública de ensino. Esses cursos foram ministrados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para entender o contexto em que este trabalho se desenvolveu, faremos, inicialmente, uma rápida explanação sobre o Ceale e, depois, falaremos sobre como ele está inserido na formação continuada de professores da rede pública.

Criado em 1990, o Ceale congrega aproximadamente uma centena de professores e alunos de graduação, de mestrado e de doutorado da UFMG, além de um número representativo de pesquisadores advindos de outras instituições de ensino. Como resume Francisca Maciel (2005, p. 137), “o Ceale foi criado com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área da alfabetização e ensino de língua”. Dois princípios norteiam o trabalho integrado com essas atividades: compreender o ensino e a apropriação da língua escrita como parte de um processo político e social; e promover intervenções nesse processo por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento. Em síntese, o trabalho realizado pelo Ceale, considerando-se os diferentes contextos escolares, busca possíveis respostas para seis perguntas:

O que se ensina, quando se ensina a leitura e a escrita? Que conhecimentos, competências e habilidades buscam-se transmitir? Como são desigualmente transmitidos pela escola? Quais as repercussões socioculturais e políticas de se ensinar o que se ensina? Em torno de que processos e interesses sociais se dá a definição do que se ensina? Que papéis os letramentos escolares tendem a exercer no quadro mais geral do letramento no Brasil?
(MACIEL, 2005, p. 137).

Neste trabalho, tomamos essas perguntas como ponto de partida para elaborarmos as nossas perguntas. Interessa-nos o que se ensina quando se ensina a produção de textos – que conhecimentos e habilidades os professores buscam

desenvolver nos alunos quando ensinam a produzir textos. Interessa-nos, ainda, por que se privilegiam determinados conhecimentos e habilidades no lugar de outros.

Naquilo que nos interessa mais de perto, a formação continuada de professores, o Ceale cumpre um papel importante. A instituição faz parte de uma Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, criada em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC). Essa Rede é composta por universidades que abrigam Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores, elaborando materiais e realizando cursos de formação para docentes em parceria com escolas e sistemas de ensino municipais e estaduais.

Segundo o *site* da instituição, em função de estar integrado a essa Rede, o Ceale ampliou suas atividades no que se refere a:

Desenho de programas e cursos de formação, nas áreas de alfabetização e do ensino de português; elaboração de materiais para processos de formação permanente e para o aprimoramento de práticas educativas; associações com instituições de ensino superior e escolas e redes de ensino para a oferta de programas, cursos e materiais para processos de formação.

(<http://www.ceale.fae.ufmg.br/institucional.php?catId=99&txtId=301>)¹.

Os cursos são destinados a professores e especialistas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e da educação dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tendo em vista o público-alvo, são três os programas de formação continuada ofertados pelo Ceale: “Alfabetização e letramento”, “Instrumentos da alfabetização” e “Formação de alfabetizadores de jovens e adultos”. Os cursos são realizados de forma presencial e sua duração varia de acordo com o planejamento feito junto às redes de ensino interessadas. Eles podem ser administrados diretamente aos educadores ou realizados por meio de programa de formação de tutores.

No *site* da instituição, explica-se que “os programas estão organizados em módulos, para atender as diferentes realidades das redes de ensino. Com base num diagnóstico dessas realidades, define-se, com gestores e educadores, a estrutura

¹ Consulta em 27/02/2012, 14h30.

dos cursos: sua natureza, sua ênfase mais prática ou mais conceitual e sua carga-horária”.²

Nos cursos, são utilizadas duas coleções, “Instrumentos da Alfabetização” e “Alfabetização e Letramento”, ambas produzidas pelo Ceale e compostas por fascículos que podem ser selecionados, de acordo com a conveniência, a fim de apoiar a formação, dinamizá-la ou direcioná-la para desafios específicos. A primeira, composta por sete cadernos, é voltada exclusivamente para os professores dos anos iniciais; a segunda, composta por dezoito cadernos, pode atender tanto aos professores dos anos iniciais quanto aos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os participantes, professores cursistas, que comprovarem, por meio de lista de presença, participação em pelo menos 75% do curso recebem certificado da Pró-reitoria de Extensão da UFMG. A possibilidade de obterem um certificado emitido pela UFMG é, segundo o depoimento dos próprios professores, uma motivação importante para eles aderirem ao curso.

Na realização desta pesquisa, sessenta professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (trinta do Ciclo de Alfabetização e trinta do segundo ciclo) e quarenta dos anos finais, totalizando cem professores, que participaram de cursos do Ceale, responderam a questionários de natureza diagnóstica; relataram os modos como ensinam a produzir textos, da apresentação da proposta à correção³; avaliaram e construíram propostas de produção de textos; avaliaram e fizeram sugestões de intervenção em textos de alunos; realizaram atividades de escrita e reescrita de textos.

Nos cursos voltados para os professores dos anos iniciais, foram utilizados os sete cadernos da coleção “Instrumentos da Alfabetização”. Naqueles voltados para os professores dos anos finais, foram utilizados sete dos dezoito cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento”. Dois que tratam da leitura, pensando-a como: atividade de interpretação de textos, “Leitura como processo”; e fruição e envolvimento, “Literatura e leitura literária na formação escolar”. Três que tratam da escrita de textos, focalizando-a como: interlocução, “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”; elaboração de gêneros textuais diversos,

² < http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=106&txtId=87 >

³ Os relatos feitos pelos professores foram gravados e transcritos. As alterações realizadas se limitam à “transformação” do relato oral em relato escrito. No plano do conteúdo, nada foi alterado. Esses relatos aparecerão no corpo do texto sempre em negrito.

“Produção de textos escritos: trabalhando a partir de gêneros”; e atividade de revisão e re-elaboração, “Escrever é reescrever”. Um que trata da variação linguística, “Variação linguística e ensino”; e um último, que trata da escolha e da utilização do livro didático de português, “A escolha do livro didático de português”.

De 2007 até 2010, tivemos a oportunidade de atuar na formação direta de mais de mil professores. Julgamos, portanto, ser necessário explicar como se deu o processo de escolha dos cem que participaram da pesquisa. Eles foram escolhidos, entre tantos que fizeram os cursos do CEALE/FAE/UFMG, porque: apresentaram presença integral; realizaram todas as atividades propostas e responderam a todos os questionários aplicados.

Os professores cursistas eram ligados às redes de ensino dos municípios de Belo Horizonte e Montes Claros (Minas Gerais), de Campo Grande e Ponta Porã (Mato Grosso do Sul); e à rede de ensino do estado do Amazonas, incluindo a capital Manaus e cidades do interior.

Um fator concorreu para que os professores escolhidos fossem desses municípios e estados. A opção por trabalhar com professores que atuassem em capitais e no interior. Belo Horizonte e Campo Grande são, respectivamente, as capitais de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul; Montes Claros e Ponta Porã são cidades do interior desses estados. No curso do Amazonas, havia professores tanto da capital quanto do interior. Consideramos esse fator importante porque ele nos permitiria visualizar se havia encaminhamentos diversos entre professores de diferentes regiões do estado, entre professores de diferentes estados, e entre professores de diferentes regiões, no que se refere ao ensino da produção de textos escritos.

Feitas essas breves considerações quanto ao contexto em que se desenvolveu este estudo, apresentaremos os objetivos de nossa pesquisa e as razões que despertaram o nosso interesse pelo ensino da escrita.

Quanto ao nosso interesse pelo ensino da produção de textos escritos, pode-se dizer que ele advém, em parte, dos relatos dos professores nos cursos de formação continuada. Eram muitas as reclamações quando o professor se dispunha a descrever o trabalho que realizava quando ensinava a produzir textos: do desinteresse dos alunos até o “como é que eu vou corrigir tudo isso?”, muita coisa parecia dificultar o ensino/aprendizagem da escrita. A possibilidade de sistematizar

aqueles relatos, organizá-los, explicá-los, tirar conclusões e fazer algumas generalizações a partir deles e, depois, propor intervenções, mostrava-se muito sedutora.

Por outro lado, esse interesse advém de nossa experiência de dez anos como professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: o que deu certo, o que deu errado, quando o assunto era o ensino da produção de textos escritos. Essa experiência, construída a partir das interações em sala de aula e das leituras que fizemos dos trabalhos da Escola de Genebra, do Círculo de Bakhtin e de tantos outros pesquisadores (Carlos Franchi, Maria da Graça Costa Val, Magda Soares, João Wanderlei Geraldi, Adair Bonini, só para citar alguns), nos fez acreditar que somente um trabalho sistemático, que integrasse os aspectos discursivos, semânticos e gramaticais do texto conduziria os alunos, mesmo aqueles que demonstrassem maiores dificuldades, à aprendizagem, ainda que em ritmos e níveis diversos. Em outras palavras, descobrimos que era possível, a despeito das dificuldades, ensinar a escrever textos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa que aqui apresentamos buscou respostas para as seguintes questões:

- Quais as orientações e/ou informações dadas aos alunos nas propostas de produção textual oferecidas pelos professores?
- Quais as intervenções mais recorrentes feitas pelos professores nos textos dos alunos?
- Quais as abordagens teóricas tomadas como principais referências pelos professores na construção de uma metodologia de trabalho com a produção de textos escritos?
- Quais conhecimentos/habilidades e quais dificuldades os professores manifestam no ensino da produção escrita?
- Existe coerência entre os pressupostos teóricos com os quais os professores dizem trabalhar e suas práticas de ensino do texto escrito?
- Há diferença entre as orientações e as intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura há mais de dez anos e as orientações e intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura mais recentemente?

- Os alunos aprendem o que os professores ensinam sobre produção de textos escritos?

Para compreender essas questões, é conveniente que nós as situemos no quadro de propostas teóricas e pesquisas empíricas voltadas para o problema do ensino da escrita nos últimos tempos. Esses estudos são apresentados no capítulo 1.

No capítulo 2, esclarecemos as nossas escolhas teóricas, os conceitos com os quais operamos para responder às perguntas centrais do nosso estudo: o que o professor ensina quando ensina a produzir textos e por que ele ensina o que ensina, que se desdobraram nas questões citadas anteriormente. Abordaremos as definições de língua, de texto, de gênero textual e tipo, de gramática do texto, do que é ensinar a escrever, fundamentais para a compreensão desta pesquisa, e descreveremos a proposta da Escola de Genebra para a utilização dos gêneros textuais como instrumento de ensino.

Para finalizar, no capítulo 3, apresentamos as concepções teóricas e as práticas dos professores e analisamos as possíveis relações entre essas concepções e as práticas. A partir dessa análise, formulamos a nossa conclusão, em que apontamos não mais que possíveis respostas para as perguntas que guiaram este estudo, à luz do que foi apresentado nos capítulos 1 e 2.

Uma hipótese, principalmente, orientou a execução desta pesquisa: os alunos não apresentam proficiência satisfatória na produção de textos porque nós, professores, não ensinamos conhecimentos e habilidades essenciais ao desenvolvimento dessa competência. É lógico que fatores externos – que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, e que serão apenas mencionados no decorrer deste trabalho –, muito provavelmente, são também determinantes na composição dessa incômoda realidade. No entanto, o foco deste trabalho recai sobre fatores de ordem interna, isto é, àqueles que se relacionam ao trabalho realizado em sala de aula com os conhecimentos e as habilidades referentes ao tópico produção de textos escritos.

Nossa expectativa, sincera, com relação a este trabalho é de que ele, de alguma maneira, possa contribuir para que mais pessoas se disponham a ouvir os professores. Ouvindo-os, com atenção (ou, como diria Bakhtin, assumindo diante do que eles falam uma “atitude responsiva”), ficaremos, provavelmente, muito mais

próximos de encontrar respostas para a pergunta que aflige a todos envolvidos com educação: por que nossos alunos não aprendem o que nós mesmos dizemos ser necessário que eles aprendam?

CAPÍTULO 1

A produção de textos no contexto escolar: alguns pressupostos

Neste capítulo, faremos três coisas principalmente: abordaremos duas perspectivas que orientaram e ainda orientam os estudos de linguagem, buscaremos reconstituir a história das teorias pedagógicas de ensino da produção escrita no Brasil e retomaremos pesquisas que se debruçaram sobre as abordagens da produção escrita nos livros didáticos de língua portuguesa avaliados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nosso intuito é elaborar um quadro de como se constituiu e de como se constitui o ensino da produção de textos e de quais foram os pressupostos teóricos que orientaram esse ensino.

Essas três ações foram importantes, sobretudo, para que compreendêssemos que a possibilidade de elaboração de um percurso histórico não deve sugerir que o ensino (no que se refere à produção de textos) nas escolas de Nível Fundamental se encaixa na linearidade desse percurso. Há descompassos flagrantes entre o que se discute na Academia e o que se pratica na Escola. Alguns paradigmas já consolidados no ambiente acadêmico, no que se refere ao objeto deste trabalho, flagrantemente, ainda não alcançaram eco nas nossas escolas de Ensino Fundamental.

A fim de exemplificar esse descompasso, podemos citar o que aconteceu em meados da década de 70. Na academia, quando, depois de um longo debate, muitos concluíram que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então, o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, nos diferentes estágios de escolarização, não poderia se furtar a considerar os fenômenos da variação e da mudança e que, para isso, era necessário levar para a sala de aula do Ensino Fundamental outros textos em circulação na sociedade, além dos literários. Não se pode dizer que, nesse período, tenha havido uma alteração significativa em termos de objeto de ensino na escola básica, pois uma parte dos debatedores compreendia, equivocadamente, que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava enfatizar o ensino de variedades linguísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua, hegemônico, nas salas de aula. A maioria dos professores da escola básica sequer sabia da existência

desse enfrentamento. É certo que se pode argumentar que, àquela época, o estágio em que se encontravam os estudos acerca da variação e da mudança talvez ainda não apresentasse sustentação teórico-metodológica capaz de promover tamanha reformulação. Talvez faltassem mesmo, àquela época, elementos para que professores, em sua formação inicial ou continuada, fossem persuadidos a assumir um caminho que a própria academia apenas antevia.

Se, por um lado, nas décadas de 70, 80, 90, fosse aceitável e até justificável que a maioria dos professores se sentisse insegura para implementar mudanças significativas no ensino de língua materna, por outro lado, torna-se difícil de explicar o fato de que, em 2011, quando a discussão em torno da variação e da mudança linguística já se mostra consolidada na esfera acadêmica, em enquete realizada por nós junto aos professores de Ponta Porã e do Amazonas, mais de 80% tenham considerado um absurdo o MEC ter aprovado um livro de português que “ensina” a falar errado?⁴ Dentre as muitas justificativas apresentadas pelos professores para sustentarem sua opinião, escolhemos a de uma professora de língua portuguesa de Ponta Porã, que, a nosso ver, é a que melhor representa o que pensa a maioria dos que responderam à enquete: **“Todo mundo sabe que em nosso país as diferenças sociais são enormes. Desde a educação infantil, existem aqueles que são preparados para mandar (os da escola particular) e os que são preparados para obedecer (os da escola pública, aprovados automaticamente). Para que enfatizar a fala errada? Todos deveriam ter o direito de falar com a língua culta e isso deveria ser estimulado o tempo todo, principalmente na escola. É um absurdo o que faz esse livro e um absurdo maior ainda é o MEC aprová-lo e ter a coragem de defendê-lo”**. A maioria dos professores que participou deste estudo não considera que, como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua, a variação e a mudança deveriam contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais pontualmente

⁴ Referimo-nos à polêmica criada em torno de um dos livros da coleção “Viver, Aprender”, que consta do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos 2011 (PNLD EJA 2011). O livro foi apontado como “livro que ensina aluno a falar errado” em matérias publicadas na mídia. O que motivou a reclamação foi a presença de três frases no seu capítulo 1: “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, “Nós pega o peixe”, “Os menino pega o peixe”. Escrevem os autores da referida obra: “Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar *os livro*’? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião”.

para que eles viessem a compreender quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade e pudessem, tendo alcançado essa consciência social e linguística, atuar de forma também mais consciente nas interações de que participassem. A maioria dos professores que participou deste estudo – mesmo aqueles que concluíram a graduação nas décadas de 1990 e 2000 – considera que abrir a escola para esse tipo de reflexão constitui uma ameaça ao ensino da língua padrão. Isso apesar de o estudo da variação linguística ter sido incluído entre os conteúdos de ensino da língua pelos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997 (1ª a 4ª séries) e 1998 (5ª a 8ª séries), pelas propostas curriculares estaduais e municipais, pelos livros didáticos, há pelo menos dez anos, sob a influência das avaliações do PNLD.

A nosso ver, isso suscita uma questão sobre a qual deveríamos refletir com toda responsabilidade e que, infelizmente, este trabalho não deu conta de realizar: por que, a despeito de terem concluído recentemente a licenciatura em Letras, muitos professores não alteram significativamente sua concepção de língua e, por consequência, a concepção que têm do ensino de língua? Seria razoável pensar que, para responder a esse questionamento, precisaríamos fazer um estudo cuidadoso dos currículos de graduação dos cursos de Letras, incluindo aí as flexibilizações a que esses currículos foram submetidos.

1.1 A língua como sistema X A língua como atividade

Dois perspectivas têm orientado os estudos da linguagem. Em uma delas, o sistema da língua, tomado como objeto abstrato, sem vínculo com o contexto histórico ou com o contexto, efetivo e imediato, de produção da linguagem, se constitui como objeto de estudo. Conforme esclarece Bronckart (1999, p. 70), essa perspectiva leva à produção de gramáticas, tanto daquelas inspiradas na tradição greco-latina, quanto das que são baseadas em metodologias de análise mais modernas, como as do estruturalismo e do gerativismo. Bronckart trata essa perspectiva como legítima e, em certa medida, até eficaz, tendo em vista que “certas unidades, categorias e regras de uma língua podem ser identificadas e definidas independentemente de seu contexto de utilização e, portanto, podem ser consideradas como propriedades do sistema” (Bronckart, 1999, p. 70). No entanto, o mesmo Bronckart aponta as limitações dos procedimentos dessa perspectiva:

(...) nessa perspectiva, só podem ser descritas as características estruturais das frases e de seus constituintes e, mesmo restringindo-nos a esse nível frasal, há um certo número de unidades que escapam parcialmente às restrições do sistema e que só podem ser completamente analisadas considerando-se aspectos do contexto e do cotexto.
(BRONCKART, 1999, p. 70.)

Na outra perspectiva, encontram-se vertentes teóricas que estudam a organização e o funcionamento dos textos em uso. Algumas delas centram sua análise exclusivamente na estrutura interna do texto, outras, sobretudo as contemporâneas, adotam, segundo Bronckart (1999, p. 70-71), “*uma perspectiva externa ou contextual*”, isto é, lançam mão de uma abordagem que não perde de vista “*os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre as produções, nem os efeitos que essas mesmas produções provocam sobre o meio humano*”.

Este trabalho se filia a essa última vertente, mas vai defender que uma parte significativa dos problemas enfrentados por professores no ensino da produção de textos escritos é decorrente de um pensamento que preconiza ora a exclusividade do ensino da estrutura interna do texto, ora a exclusividade do ensino baseado numa perspectiva contextual. Isso significa que, para este estudo, uma perspectiva integradora é o ponto de partida adequado na constituição de outras maneiras de se ensinar a escrever: é preciso considerar tanto a estrutura interna do texto, como os aspectos relacionados ao contexto. Consideramos como componentes dessa estrutura interna os recursos léxico-gramaticais, coesivos, discursivos – trataremos disso mais à frente.

As teorias da primeira vertente, cujo foco recai sobre o sistema da língua, abordado como objeto abstrato de regras, relativamente estáveis, nos níveis fonológico, lexical e sintático, pautaram o ensino de português em nossas escolas. Mesmo hoje, essas teorias constituem a base de muitos procedimentos de ensino/aprendizagem de língua materna em sala de aula – muitas aulas de português no Ensino Fundamental se fundamentam nos pressupostos da Gramática Tradicional. Nosso trabalho não oferece fundamentação suficiente para que afirmemos que essa vertente é, hoje, hegemônica, mas nos oferece fortes indícios que nos fazem suspeitar disso, já que, nos relatos de muitos professores, fica claro que o ensino de língua materna é, ainda, por vezes, confundido com o ensino, via memorização, de conceitos, terminologias, regras e preceitos da Gramática. Além

disso, nenhum dos cem professores sujeitos desta pesquisa respondeu “sim” à pergunta “Você sabe português?”. Sob a alegação de que “o português é muito difícil”, em geral, respondem que é muito difícil aprender as regras e os nomes dos termos da gramática.

A forte influência dessa perspectiva no trabalho dos professores trouxe consequências para o ensino da produção de textos. Os alunos não produzem o texto para interagir, mas para demonstrar o que aprenderam sobre os conteúdos gramaticais estudados. Escrevem, em geral, a partir de títulos estereotipados, indicados pelo professor, como “Dia do folclore”, “Dia da natureza” ou “Dia das mães”; dentre os títulos estereotipados, o único que, hoje, é rejeitado pelos professores é “Minhas férias” – falaremos sobre a razão dessa rejeição mais à frente. Textos dos alunos em mãos, os professores se ocupam, por horas e horas, em assinalar os erros ortográficos, as faltas de concordância, a marcação de parágrafos esquecida, o título não centralizado, a linha que não foi “pulada” entre o título e o corpo do texto, a ausência de ponto final. A crença é de que a adequação a essas normas e o respeito às convenções da língua escrita serão suficientes para garantir a qualidade dos textos que os alunos produzem.

A eficácia do ensino de português focado nos conteúdos, regras e terminologias da gramática, assim como nas convenções da língua escrita, já foi bastante questionada. No Brasil, Geraldi (1984) foi um dos primeiros a questionar a artificialidade com que a produção textual era tratada em sala de aula. Na apresentação de livro por ele organizado, *O texto na sala de aula*, Geraldi afirma que o objetivo da obra “é um convite a reflexão e a um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula”. Quanto à prática de produção de textos, Geraldi denuncia em reedição da obra, em 1997:

O exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança da sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”.

Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho.

No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira no cesto de lixo assim que o recebe.
(GERALDI, 1997, pp. 64-65.)

O que Geraldi disse em 1997 pode ser reconhecido e confirmado nos relatos de parte significativa dos professores com os quais trabalhamos nos cursos de formação, entre os anos de 2009 e 2011. Quanto aos temas, entre os citados pelo pesquisador, a rejeição recai apenas sobre “Minhas férias”. Como esse título acabou estereotipado como exemplo de um trabalho ultrapassado com o ensino da produção de textos, os professores o rejeitam. A rejeição não veio porque novas concepções teórico-metodológicas ocuparam o lugar de um trabalho orientado por uma temática como “Minhas férias”, pois títulos como “Dia das mães”, “Dia do índio”, “Dia do folclore”, “Dia da natureza”, “Minha pátria”, “Dia da bandeira”, “Ano novo, vida nova” são citados como sugestões de títulos apresentados aos alunos pela maioria dos professores pesquisados, sejam eles de Minas Gerais, de Mato Grosso do Sul ou do Amazonas – incluindo-se capital e interior. Esses títulos em nada se diferenciam de “Minhas férias”. Por trás deles, escondem-se ou se mostram as mesmas concepções teórico-metodológicas no ensino da produção de textos escritos. Aquelas concepções que não enxergam a dimensão sociocomunicativa da escrita, que consideram a organização interna do texto, que vislumbram o texto apenas como lugar de correção de erros.

Representantes da corrente que concebe a língua como atividade, Schneuwly e Dolz (1997), Bazerman (2006), Motta-Roth (2006), Signorini (2006), só para citar alguns, filiam-se aos pressupostos teóricos do modelo sociointeracionista, que se instala com uma (re)definição da linguagem centrada na interlocução. Esses estudos se perguntam sobre como se articulam as práticas de linguagem, nas suas diferentes formas, com a atividade do aprendiz, e partem da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes. Em síntese, pode-se dizer que o centro das questões desses estudos é a inclusão de práticas que envolvam a adoção dos gêneros na elaboração e no desenvolvimento de atividades na sala de aula.

Schneuwly e Dolz (1997), por exemplo, buscam responder a perguntas colocadas pelas instituições escolares francesas no que se refere ao ensino de língua materna – que não se distanciam das perguntas feitas pelas instituições escolares brasileiras –, comentando três maneiras de abordar o ensino da escrita,

tendo como foco central a questão dos gêneros textuais: i) o desaparecimento da comunicação, ii) a escola como lugar de comunicação e iii) a negação da escola como lugar específico de comunicação. Schneuwly e Dolz justificam assim sua escolha de abordar o ensino da escrita com foco nos gêneros textuais:

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.
(SCHNEUWLY e DOLZ, 1997, p. 7.)

A pergunta central no trabalho dos dois pesquisadores, então, não poderia ser outra: “Qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?”. Segundo Schneuwly e Dolz, embora eles descrevam as três maneiras de abordar o ensino da escrita, com foco central na questão dos gêneros textuais, como “formas puras”, “tipos ideais”, na prática, elas não aparecem assim. Esses tipos se apresentam sempre em formas mistas, com certas tendências predominantes (Schneuwly e Dolz, 1997, pp. 7-8). Essa afirmação dos pesquisadores pode ser verificada em alguns relatos dos professores que participaram deste estudo, quando indagados sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

1.1.1 O desaparecimento da comunicação no processo de aprendizagem da produção escrita

Os relatos dos professores sugerem que esse é o tipo de abordagem no ensino da escrita mais colocado em prática nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Segundo Schneuwly e Dolz (1997), o desaparecimento da comunicação no processo de aprendizagem da escrita mostra que, na escola, os gêneros textuais são naturalizados, isto é, o ensino é feito, de fato, a partir de modelos puros e ideais, focado nos tipos – descrição, narração, dissertação/argumentação, necessariamente nessa ordem: alunos dos anos iniciais debruçam-se sobre o estudo da descrição e da narração; já alunos dos anos finais do Ensino Fundamental são considerados habilitados para o estudo da dissertação/argumentação. Não há preocupação de se

apontar para os alunos que os textos estão relacionados com as práticas sociais de uso da língua. “*Trata-se de autênticos **produtos culturais da escola** elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente a capacidade de escrita dos alunos*” (grifos dos autores, 1997, p. 08). A escola funda seus gêneros. A composição e a redação são exemplos de gêneros tipicamente escolares. Os relatos colhidos para este trabalho sugerem que ainda hoje o termo mais frequente utilizado pelos professores para nomear os textos que solicitam aos alunos escrever é “redação”, como atesta o relato desta professora do Amazonas: “(...) **Primeiramente, eu procurei fazer a caminhada com eles fora da escola, para eles conhecerem o real. Depois, nós fomos pesquisar sobre as questões, os problemas que vêm acontecendo e, a partir daí, os alunos desenvolveram a redação sobre o ‘Dia do meio ambiente’**”.

No entanto, é preciso dizer que, na década de 80, muitos programas de Português pautados no ensino dos tipos textuais foram considerados de vanguarda, pois simbolizaram um divisor de águas entre as propostas de ensino de Português que se voltavam para uma prática de ensino fundada nos pressupostos da Gramática Tradicional e uma prática cujo foco era o texto, ainda que este fosse utilizado não como instrumento de comunicação, mas como instrumento perfeito para o professor identificar o que seus alunos sabiam sobre gramática. E em uma época em que se tornavam cada vez mais frequentes as críticas ao ensino descontextualizado da metalinguagem gramatical, em geral associado a exercícios mecânicos de identificação de formas linguísticas descoladas de situações de uso, a implantação do ensino das tipologias textuais representava uma tentativa de mudança do objeto de ensino da língua materna: a frase daria lugar ao texto.

Respaldada por essa crença, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, em 1987, apresentou as seguintes diretrizes no programa de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, para o 1º e 2º graus:

Outro dado a ser observado é o tipo de texto que se pretende construir. Sugerimos que se parta dos discursos narrativo e descritivo para o dissertativo, obedecendo-se ao desenvolvimento cognitivo do aluno, que vai do concreto para o abstrato. O aluno da 1ª. à 4ª. série será levado a narrar histórias ligadas ao seu cotidiano, enquanto, a partir da 5ª. série, poderá construir textos posicionando-se diante dos fatos narrados, emitindo opiniões, etc. Já no 2º. Grau, ele dissertará sobre assuntos diversos que o envolvam, que lhe interessam.

[Programa de Língua Portuguesa e Literatura 1º. e 2º. graus, citado por Jane Quintiliano Silva (1995, pp. 15-16)].

Como bem destaca Jane Quintiliano Silva (1995, p. 16-21), o documento citado evidencia alguns princípios que compõem a base da tipologia textual escolar. Primeiramente, nela se torna manifesto o pressuposto de uma pretensa relação entre desenvolvimento cognitivo do aluno e o tipo de texto que ele teria condições de se apropriar, o que justificaria a distribuição seriada dos três tipos ao longo do processo de escolarização. Além disso, tal passagem permite inferir que há um tipo de texto que prepara o aluno para todos os outros: a convivência com um tipo de texto a cada série escolar seria capaz de garantir condições para o aprendiz dominar os demais que estariam por vir.

Vinte anos depois, em 2007, a mesma Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou uma proposta curricular para os ensinos fundamental e médio. Mais popularmente conhecido pelos professores como CBC (Conteúdos Básicos Comuns), o documento apresentou os critérios de seleção de conteúdos para a disciplina de língua portuguesa:

A seleção dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. Ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados ao ponto de vista discursivo, semântico e formal; com níveis cada vez mais complexos de organização.

Os estudos linguísticos atuais mostram que o usuário da língua pode se mostrar competente para interpretar ou produzir determinando gênero de texto, mas não outro, pois cada situação comunicativa lhe faz exigências específicas. Essa constatação joga por terra a concepção de que se pode ensinar um gênero prototípico de texto, a partir do qual o aluno se tornaria capaz de produzir e interpretar os diferentes gêneros de textos exigidos pelas práticas sociais de linguagem.

(Proposta Curricular – CBC Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007, p. 17).

São flagrantes principalmente duas mudanças nos parâmetros apresentados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. A primeira é que a relação entre desenvolvimento cognitivo do aluno e o tipo de texto de que ele teria condições de se apropriar (inicialmente, a descrição e a narração e, depois, a dissertação) dá lugar à instrução de que a escola deve propiciar aos alunos o contato com textos de diferentes gêneros e que apresentem “níveis cada vez mais complexos de organização”. Isso implica que, independentemente do ano ou série que cursam, os alunos deverão estudar textos que apresentem tanto uma estrutura

predominantemente descritiva e narrativa, como textos que apresentem uma estrutura predominantemente argumentativa. Tanto é que, na exposição dos tópicos de conteúdo, são listadas: a textualização do discurso narrativo, a textualização do discurso de relato, a textualização do discurso descritivo, a textualização do discurso expositivo, a textualização do discurso argumentativo, a textualização do discurso injuntivo e a textualização do discurso poético. O novo documento também vai de encontro, explicitamente, à outra crença que poderia ser inferida na leitura do documento anterior: a de que um tipo de texto prepara o aluno para todos os outros.

Como se pode concluir, o documento publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais parece estar em consonância com os estudos acadêmicos mais recentes. No entanto, esse documento não parece ter ainda encontrado eco na prática da maioria dos professores do estado. Os relatos de muitos professores sinalizam que eles se orientam muito mais pelos parâmetros veiculados no documento de 1987.

Os relatos evidenciam que os professores que exercem a docência nos anos iniciais quase sempre iniciam o trabalho com a produção escrita, solicitando a descrição de objetos simples, em geral de objetos que fazem parte do cenário da sala de aula; só depois solicitam que os alunos recontem pequenas narrativas lidas na escola. Uma professora da rede municipal de Montes Claros justifica assim sua opção pela descrição e pela narração no quarto ano: **“Eu trabalho com a descrição e a narração, porque no quarto ano os alunos ainda não têm condições, maturidade mesmo para compreender a argumentação; a gente deixa isso para quando eles estiverem no oitavo, no nono ano ou, quem sabe, no Ensino Médio. É melhor pedir pra eles fazerem uma coisa que a gente sabe que eles têm condição do que pedir uma coisa impossível: vai ficar todo mundo com cara de bobo. Então, eu sempre peço pra eles descreverem a sala de aula, o pátio, um quadro. Eu também gosto de pedir pra eles recontarem uma história que eu li ou continuarem uma história já iniciada: eles adoram essas duas coisas. Muita gente critica, dizendo ‘mas é só isso que você pede para os alunos?’. O pessoal critica sem conhecer a realidade da gente. Meus alunos são muito simples, eles não dão conta de fazer coisa muito diferente disso não”**.

Esses relatos também são testemunhas de que a crença mais forte entre os professores é a de que o ensino de um tipo de texto prepara os alunos para escreverem todos os outros. O relato de uma professora de Belo Horizonte confirma isso: **“Eu acho que eu faço certinho. Primeiro, eu dou o título do texto (...); depois, eu dou as instruções que todo mundo dá, pra colocar o título bem no alto e bem no meio da página, pular uma linha, deixar o parágrafo (...); por último, eu friso bem pra eles que todo texto tem de ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Graças a deus que eu não falo mais ‘início, meio e fim’, mas tem muito professor que ainda fala assim; coitados dos alunos deles, né? (...)”**. A professora considera que estipular um título, fornecer algumas instruções no nível das convenções da escrita e dizer aos alunos que todo texto tem de ter “introdução, desenvolvimento e conclusão” são procedimentos suficientes para que eles escrevam bons textos. Tanto é assim que, na continuação de seu relato, a professora fala de seu desapontamento com os resultados: **“Pois é, agora eu queria entender por que, apesar de eu fazer tudo direitinho, os meninos não dão conta de escrever bonito e de forma clara. Com o perdão da palavra, a maioria dos textos é uma porcaria”**. Desconsiderando o problema da insuficiência das instruções em vários níveis, interessa-nos, nesse ponto, a instrução de que “todo texto tem de ter introdução, desenvolvimento e conclusão”. Essa instrução está em parte correta. O problema é que cada gênero tem um jeito específico de ser “introduzido, desenvolvido e concluído”. Para a professora, entretanto, ela já inovara ao dizer dessa maneira, no lugar de dizer “todo texto tem de ter início, meio e fim”.

Essas primeiras observações já nos permitem suspeitar que, embora os documentos oficiais se mostrem consonantes com os estudos linguísticos mais atuais, o descompasso é acentuadamente visível entre a prática dos professores e esses estudos e a prática dos professores e esses documentos. Por isso, fazem-se necessárias pesquisas que se empenhem em descrever as práticas dos professores, seja a partir da atenção dada a seus relatos em cursos de formação ou em pesquisas específicas, seja a partir da observação cuidadosa de aulas no Ensino Fundamental.

Com razão, Silva (1995) sustenta que uma prática restrita a apenas uma apropriação do modelo esquemático do texto sufocaria um conjunto de fatores

discursivos e pragmáticos que definem os diversificados valores, usos e funções da língua escrita na sociedade. Em outras palavras, a fim de atender a uma expectativa didática que ela própria se impõe, ao distribuir os três tipos ao longo das séries, a escola age, reforçando – e isso, a nosso ver, é negativo – a expectativa mais comum entre os alunos a respeito da língua escrita e do que seria aprendê-la: a tradicional aula de redação, de se escrever para tirar uma nota. Dizendo de outra maneira, a escola sonega ao aluno o direito a uma concepção de língua e texto útil para as práticas sociais em que se faz uso da linguagem. Desse modo, ignorando o que o aluno sabe sobre os usos, valores e funções da escrita – saber construído intuitivamente – a escola afasta cada vez mais esse aluno daquilo que ela, escola, preconiza como objeto de ensino.

Se um professor sustenta que, ao adotar o modelo da tipologia textual, ele levou o texto para a sala de aula, estará certo. Mas não se pode dizer que isso mudou os rumos do ensino. Quando muito, o foco foi deslocado da gramática normativa da frase para a gramática normativa do texto. Devemos considerar, entretanto, que em alguns casos nem mesmo esse deslocamento aconteceu: o trabalho parte do texto, mas limita-se ao estudo da frase ou mesmo da palavra.

O relato de uma professora do 1º ano, do estado do Amazonas, ilustra o que estamos dizendo: **“Lá na escola a gente trabalha com projetos. Aí, a gente, num determinado tempo, trabalha com preservação do meio ambiente. Aí, leva as crianças pra assistirem filme sobre meio ambiente. Depois, quando chega na sala de aula, eu converso com elas sobre meio ambiente” ‘o que vocês acham que é meio ambiente?’. Então, eles dizem sobre meio ambiente que “não pode deixar tudo sujo, não pode jogar lixo no rio”. Então, eu digo ‘vamos desembolar tudinho’. Eu vou pro quadro registrar o que eles me dizem sobre meio ambiente. Vamos colocar um título. Aí cada um fala umas frases e eu vou colocando uma do lado da outra. No final, o texto foi criado. Aí eu copio, digito e mando eles pregarem no caderno. Depois, eu explico que a gente vai retirar umas palavras para trabalhar a escrita de verdade (...)**”. Outros pontos desse relato serão comentados mais à frente, como a concepção de texto que alimenta o trabalho realizado. No momento, interessa-nos a última afirmação do relato da professora. Ela considera que o verdadeiro ensino de português acontecerá quando o trabalho recair sobre a palavra. Nas entrelinhas, o recado que ela manda aos

alunos é que tudo o que foi realizado antes não passou de pretexto para, depois, se fazer o que realmente importava: o trabalho com as sílabas, já que se tratava de uma turma do ciclo de alfabetização.

Como o trabalho com a produção escrita não surtia o efeito esperado, isto é, em geral, os alunos, apesar de todos os esforços dos professores, não produziam bons textos, muitas pesquisas foram feitas com o objetivo de explicar as razões do problema e de sugerir soluções.

Costa Val (1991) analisa redações de vestibulandos candidatos a uma vaga no curso de Letras da UFMG em 1983. A pesquisadora reforça as críticas ao modelo de ensino da produção escrita: a aspiração da escola, no ensino desse conhecimento/habilidade, não poderia se restringir a possibilitar aos estudantes o domínio da modalidade escrita da língua culta, sobretudo concordância e regência, e a fornecer-lhes modelos fixos dos diferentes tipos de texto. O trabalho de Costa Val revelou que, no caso da amostra analisada, a escola havia cumprido com sucesso essas metas: para surpresa de alguns, os alunos demonstravam dominar regras de regência e concordância, mesmo as pouco usuais, e escreviam com “introdução, desenvolvimento e conclusão”. No entanto, o estudo demonstrou, na prática, algo de que, em tese, já se suspeitava: *“a correção idiomática e a organização do texto segundo um modelo não são suficientes para garantir boa qualidade a um texto”*. O que ela propõe, em consonância com o que já apontavam os estudos europeus da linguística do texto, é que era o momento

“(...) de assumir nova área de trabalho, para dar conta da globalidade do fenômeno da interação comunicativa, considerando o texto em suas três dimensões básicas: a formal, a conceitual e a pragmática”.
(COSTA VAL, 1991, p. 128).

Reafirmamos, mais uma vez, que toda essa efervescência se restringia aos estudos acadêmicos. Nas escolas básicas, o que se via eram professores insatisfeitos com o resultado de seu trabalho no que se refere à produção de textos, mas, ao mesmo tempo, incapazes de detectar que os problemas estavam na condução do processo. Por isso, os professores insistiam, a nosso ver equivocadamente, em olhar para o produto – o texto materializado na folha de papel – na busca de soluções. O relato de uma professora com mais de trinta anos de docência, da cidade de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), ajudou-nos a compreender melhor a angústia que afligia aos professores de português na década

de 80: “Eu dou aula de português desde a década de 70. Olha, na década de 70, era muito bom, a gente sabia o que tinha de fazer: eu dava minha aulinha de gramática, ensinava sujeito, predicado, período composto por coordenação e subordinação. Os alunos aprendiam. Depois, lá pelo meio da década de 80, começou a tal da conversa de que tinha que ensinar com o texto, mas esqueceram de falar como é que se ensinava com o tal do texto: só mandaram fazer isso. Eu posso dizer, por mim, que minha aula acabou: eu perdi o respeito do alunos, porque tinha que ensinar uma coisa que eu não sabia. Você já imaginou o que é isso, professora? No início, eu ficava olhando para os textos, que eram horríveis, e não sabia falar nada para melhorar: então, eu marcava os erros de ortografia, devolvia os textos e mandava os alunos passarem a limpo. Mas eu achava aquilo pouco pra uma aula de português. Então, eu achei a única saída possível pra mim à época: mandava os meninos escreverem textos toda semana. Depois, escolhia uns períodos dos textos dos alunos da 6ª. série, por exemplo, e mandava grifar o sujeito e o predicado; nos textos dos alunos da 7ª. e da 8ª. série, eu mandava classificar os períodos. Eu faço assim até hoje, mas nunca soube o nome disso. Outro dia é que, graças a deus, apareceu uma coordenadora lá na escola mais informada, mais atual, e falou que isso é que era a gramática do texto. Eu fiquei até mais aliviada: ah, então eu já faço isso faz tempo”.

Esse olhar para o produto, que pode ser verificado na maioria dos relatos, fez com que muitos professores concluíssem que a “culpa” de os alunos não aprenderem a escrever bons textos era dos próprios alunos, que ou não “tinham o dom da escrita” ou “não se esforçavam como deveriam para escrever bem”.

Em sua tese, Leal (1999) aponta conclusões semelhantes às de Costa Val (1991). Ela realizou um estudo longitudinal, no qual acompanhou, por seis anos, a produção escrita de alunos pertencentes a grupos econômicos diferentes. No que se refere ao conhecimento da língua e da organização textual, os alunos demonstraram avanços significativos em seus textos, mas, conforme a pesquisadora, eles apresentavam textos “*sem textualidade*”, que se caracterizavam como “*parafrásticos e previsíveis*”. Os textos dos alunos denunciavam, segundo Leal, que as aulas de redação careciam de um trabalho sistemático com a dimensão sócio-discursiva, já que pouco ou nada traziam das marcas de subjetividade de seu autor.

No desenvolvimento de suas pesquisas, Leal (1999) e, principalmente, Costa Val (1991) se apropriaram dos conceitos de coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, definidos como princípios de textualidade por Beaugrande e Dressler (1981). Além de Costa Val (1991) e Leal (1999), nas décadas de 80 e 90, os princípios de textualidade foram descritos, em muitos trabalhos, como características das quais um texto deveria ser portador para ser reconhecido como texto, dentre eles Fávero e Koch (1983), Fávero e Paschoal (1985), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), Fávero (1991).

A grande vantagem das considerações dos princípios de textualidade, segundo Costa Val, é que eles permitiam a realização de uma avaliação mais global do texto, uma avaliação que não ficasse exclusivamente presa às observações dos seus aspectos mais superficiais e, portanto, mais visíveis, como a ortografia, a pontuação e a estrutura formal. A aplicação desses princípios levou os estudiosos a conclusões do tipo “os textos dos alunos são certinhos, gramaticalmente e estruturalmente falando, mas não apresentam textualidade”, como a avaliação de uma das redações, apresentada por Costa Val, em seu livro *Redação e Textualidade*:

É curioso como o produtor do texto tenta esconder a efetiva desarticulação entre os argumentos que utiliza sob a máscara de uma estrutura formal canônica, superficialmente perfeita: na introdução, apresenta o tema e anuncia os dois aspectos sob os quais irá abordá-lo; no desenvolvimento, reserva dois parágrafos distintos, para tratar cada vez de um argumento; na conclusão, devidamente precedida do articulador lógico ‘portanto’, retoma uma ideia do desenvolvimento e faz uma projeção relativa à possibilidade de solução do problema. Tudo certo e arrumadinho, mas sem sentido.
(COSTA VAL, 1991, p. 83.)

Não há dúvida de que a adoção dos princípios de textualidade representou um avanço na avaliação dos textos. Entretanto, o fato de se entender a textualidade como “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 2000, p. 34), não elimina um problema central no trabalho com a produção de textos na escola: o foco continua no produto, não avança em direção ao processo.

Segundo Costa Val (2000), em artigo cujo título, “Repensando a textualidade”, já elucida o objetivo do trabalho, Beaugrande e Dressler não foram suficientemente compreendidos, pois aqueles que os interpretaram, inclusive ela, não vislumbraram o foco no processo proposto pelo trabalho dos dois, e se concentraram,

equivocadamente, no produto. Para justificar sua tese, Costa Val faz uma rápida retomada de como Beaugrande e Dressler definem texto e cada um dos princípios constitutivos da textualidade, destacando aspectos que, segundo ela, foram, equivocadamente, postos de lado. Ao final da retomada, ela afirma:

(...) quero ressaltar o quanto Beaugrande e Dressler, já no livro de 1981, pensam a textualidade como modo de processamento e não como conjunto de propriedades inerentes ao texto enquanto produto. Essa abordagem processual (ou “procedural approach”, como está no original em inglês), entretanto, não foi o que teve maior repercussão entre os leitores da época, como afirma o próprio Beaugrande em obra mais recente (1997). Muitos dos trabalhos que discutiram e procuraram aplicar a teoria desses autores tomaram os padrões de textualidade como características do texto em si, critérios para se avaliar se determinado produto linguístico era ou não coeso, coerente etc. Sinto-me à vontade para falar dessa questão porque, em certa medida, esse viés está presente no meu ‘Redação e Textualidade’, que se fundamentou em Beaugrande e Dressler (1981).

(COSTA VAL, 2000, p. 41.)

Os princípios de textualidade, no viés do produto, se tornaram prestigiados no meio acadêmico e, nas décadas de 1990 e de 2000, seja por meio de cursos de formação continuada, seja por meio de compêndios didáticos, conceitos como os de coerência e coesão chegaram à sala de aula. O relato de uma professora de Belo Horizonte ilustra o modo como se deu a apropriação desses conceitos pelos professores: **“Professora, eu me lembro de que no início da década de 90 os professores da rede foram convocados para fazer um curso de ‘reciclagem’. Foi tanta novidade que saí de lá com medo de voltar pra sala de aula. A mulher falava assim, ‘agora, todo mundo tem que trabalhar é com a coerência e a coesão’, mas ninguém conseguia entender direito o que eram mesmo a coerência e a coesão’. Aí, sabe o que a gente fez, isso nem é coisa de falar em público... Os professores de nossa escola entraram num acordo, a gente combinou que quando um texto de um aluno não estava bom, a gente iria justificar dizendo que não tinha coerência e coesão. Um menino, vocês não acreditam, insatisfeito, perguntou pra uma colega minha: ‘professora, como é que eu faço, então, pro meu texto ter coerência e coesão?’ Nisso, o sinal tocou. Ela disse que foi a maior sorte que ela já deu na vida. Eu vou falar pra senhora, pra gente virar caçador da coerência e da coesão, só faltava a espingarda na mão. Depois, eu pensei assim: ‘olha, é melhor eu fazer do jeito que eu fazia, corrigir pontuação, ortografia, concordância e deixar esse**

negócio de coerência e coesão pra quem entende. Pelos professores da minha escola, eu posso garantir que, por lá, ninguém entendeu isso até hoje”.

Já na década de 1990, alguns pesquisadores concluíram que, caso se limitassem ao produto, seria improvável conseguirem explicar fenômenos que demandavam intervenções no processo – na verdade, já na década de 80, alguns acadêmicos demonstravam preocupação com o foco estrito ao produto, como João Wanderlei Geraldi. Era preciso analisar o processo de produção escrita, o que implicava considerar os efeitos que a situação de comunicação exerce sobre a configuração do texto.

Eles defendiam uma mudança no objeto de ensino da Língua Portuguesa – um movimento do texto-produto para o texto como produto de uma interação linguística – e, para isso, deveriam assumir uma concepção de linguagem como interlocução. Era necessário que o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita considerasse que o produtor de textos realiza suas escolhas em função das circunstâncias de enunciação e que as propriedades formais e semânticas do texto decorrem da relação que se estabelece entre os vários elementos pertinentes à enunciação.

Nessa perspectiva, a situação comunicativa – compreendida como os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro, o conjunto de conhecimentos do mundo físico e social “estocados” em suas memórias, além do conhecimento e do domínio dos gêneros textuais em foco – tem papel determinante no trabalho que o produtor realizará na construção da materialidade linguística de seu texto. Observe-se que, ao contrário do que em geral acontecia na prática de alguns professores considerados avançados para a época, as condições de produção não deveriam ser vistas apenas como o conjunto de elementos que compunham a dimensão física, empírica, externa aos sujeitos, que não se alteravam ao longo do processo.

Mikhail Bakhtin parece ter se constituído como o referencial teórico mais importante dos estudos que, a partir do final dos anos 80, defendem a necessidade de mudança no ensino de português, isto é, a necessidade de se assumir uma perspectiva mais interativa no ensino. Dentre as inúmeras contribuições do estudioso russo, duas concepções podem ser consideradas fundadoras desse novo

modo de pensar os estudos da linguagem. A primeira (Bakhtin, 1990, p. 123)⁵ sustenta que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação-”. A segunda (Bakhtin, 1997, p. 321)⁶, uma das passagens mais citadas nos estudos contemporâneos da linguagem, é a concepção de dialogismo, exemplificada pelo autor na passagem que se segue:

(...) Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.
(BAKHTIN, 1997, p. 321.)

A nosso ver, a compreensão, por parte de quem escreve, de que todo texto é dialógico, pois todos os enunciados que produzimos são construídos sob a influência do nosso interlocutor e de sua presumida resposta, é condição essencial, ainda que insuficiente, para que o texto tenha chances de cumprir seus objetivos. E se essa é a nossa crença, não nos cabe outro pensamento senão o de que, no ensino da escrita, essa é a primeira coisa a ser explicada e demonstrada para os alunos. Para se transformar em um produtor de textos proficiente, eles precisam estar convictos de que o dialogismo é a essência da atividade linguística.

Embora os resultados dessas duas décadas de estudos não tenham ainda ecoado satisfatoriamente em nossas salas de aula de Ensino Fundamental, não se pode dizer o mesmo a respeito das influências que eles exerceram sobre documentos oficiais de ensino publicados a partir de 1990.

Essa influência se manifesta, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), publicados em 1998 e distribuídos às escolas públicas do Brasil. Esse documento preconiza que as atividades de ensino de português precisam contemplar aspectos relativos à enunciação e ao discurso. Como os autores do documento sabem que isso não ocorreria a partir de uma

⁵ A 1ª. versão é de 1929.

⁶ A versão em russo é de 1979.

proposta didática pautada na crença de que um texto prototípico é capaz de preparar o aluno para a aprendizagem de todos os outros, a proposta central dos PCNs de português é que se realize um trabalho de ensino de Língua Materna baseado na diversidade de gêneros textuais que circulam nas várias esferas sociais.

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), publicadas em 2006, a influência dos estudos acadêmicos é assinalada explicitamente, sobretudo quando se fala sobre o perfil do professor de português pressuposto no documento e do que fazer para se alcançar esse professor almejado:

(...) as respostas a essas questões (...) pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

Ora, para que se alcance esse estado de coisas, é necessário que se pensem mecanismos por meio dos quais se possam consolidar, por um lado, uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua do professor, no âmbito do ensino superior – os cursos de licenciatura –, por um outro, a formação em serviço dos professores da área em questão, como se anunciou.

(Orientações Curriculares Nacionais, 2006, pp. 44-45.)

De fato, a criação, pelo MEC, da Rede Nacional de Formação Continuada, à qual pertence o CEALE, como já assinalamos, procurou cobrir a demanda por formação em serviço, apontada nas OCNs. É claro que há vários senões à maneira como muitos desses cursos transcorrem. Acreditamos que uma das contribuições importantes que este trabalho pode dar é exatamente o de apontar falhas e sugestões nos modelos de cursos de formação continuada, dada a experiência que adquirimos e às muitas vezes em que escutamos as vozes dos professores, em tese, os maiores interessados nessa discussão.

Além da Rede Nacional de Formação Continuada, o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa visa à formação de professores de português. Esse projeto é realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A Olimpíada tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do Ensino Médio e Fundamental, através da realização de um concurso, com premiação, que estimula o desenvolvimento de competências de escrita. No entanto, não se trata de um mero

concurso, pois os professores que inscrevem seus alunos recebem material que instrui, passo a passo, sobre como aplicar a sequência didática para o ensino de três gêneros textuais: narrativa de memória, texto de opinião e poema, caracterizando, assim, a formação em serviço.

Quanto ao outro ponto levantado pelas OCNs, a necessidade de se reorganizar a formação inicial (em nosso caso, os cursos de Letras e de Pedagogia), parece-nos também uma demanda verdadeira. Um dos itens do questionário a que os professores responderam, no âmbito deste estudo, perguntava se haviam concluído o curso superior e sobre a década em que isso acontecera. A nossa hipótese era de que teríamos professores com perfis bem diferentes em função do tempo em que se dera a formação. No entanto, essa hipótese não foi confirmada, pois os relatos e as atividades realizados pelos professores não apresentaram distinção significativa em função desse critério. Mais à frente, quando relacionarmos o gráfico do tempo de formação dos professores com suas concepções teóricas, essa questão será retomada.

Dessa conclusão, fica uma pergunta que este trabalho não conseguiu responder: por que, mesmo os estudos linguísticos tendo progredido tão significativamente, a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras não se sentem contemplados por esses avanços? Algumas hipóteses para explicar essa insatisfação: (1) a maioria daqueles que se ocupam da pesquisa em linguagem tem pouco interesse na escola básica; (2) esses cursos, apesar de assumirem em seus currículos um viés teórico atual, não dialogam com seus alunos a ponto de torná-los hábeis na utilização e na construção de procedimentos metodológicos aplicáveis em turmas do Ensino Fundamental; (3) os currículos de licenciatura em Letras empreendem um tratamento desequilibrado entre os conteúdos teóricos e os didático-metodológicos.

Os currículos dos cursos de Letras são criticados por Cargnelutti (2009).⁷ A pesquisadora analisou currículos de cursos de licenciatura em Letras e concluiu que a formação do professor de Língua Portuguesa se dá, na maioria das vezes, sem que haja qualquer reflexão sobre o passado do ensino dessa disciplina. Essa lacuna impede que os alunos – futuros professores – entrem em contato com as práticas pedagógicas vividas por professores, em outras épocas, e reflitam sobre elas. Ainda

⁷ O trabalho referenciado aponta o que um estudo histórico de um livro didático de Língua Portuguesa de uma década pode revelar a respeito da constituição de ensino praticado naquele momento.

segundo Cargnelutti, a impossibilidade de analisar as concepções de língua, de texto e de ensino de língua que já tomaram lugar nas aulas de Língua Portuguesa e quais foram os recursos e materiais didáticos utilizados nas salas de aula de décadas atrás alimenta um falso pressuposto: de que o ensino de português sempre se fez da mesma forma, ou seja, como um contínuo sem alterações de práticas, de concepções de língua e de ensino de língua, sem alterações de abordagens teóricas e de materiais didáticos. Nas palavras da pesquisadora,

(...) não há nos cursos de licenciatura em Letras um escape, para que os alunos de Letras possam conhecer que o ensino de Língua Portuguesa tem uma história já vivida, e que o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão para a situação vivida hoje no ensino e para aquela que futuramente viverão como professores de língua materna.
(CARGNELUTTI, 2009, p. 124).

No nosso entendimento, a abordagem desse viés histórico nos cursos de licenciatura em Letras favoreceria a formação de professores que compreendessem a relação entre teoria e prática, que soubessem que toda prática é ancorada numa concepção teórica, daí ser necessário conhecer as várias teorias que dão ancoragem às práticas docentes.

O desconhecimento dessa relação acaba se tornando um problema nos cursos de formação continuada, pois, em suas falas iniciais, quando se apresentam e apresentam suas perspectivas sobre o curso, os professores, quase que unanimemente, destacam que gostariam que o curso deixasse a teoria de lado e focasse na prática de sala de aula.

Do que se falou neste item, pode-se concluir que, mesmo entre os professores que declaram assumir o ensino da escrita a partir dos gêneros, o que se tem é um ensino da escrita ainda centrado na fixação de modelos puros e ideais, os tipos discursivos. Nos relatos dos professores, não foi possível identificar a preocupação de apontar aos alunos que os textos estão relacionados com as práticas sociais de uso da língua.

1.1.2 A escola como lugar de comunicação nas aulas de produção escrita

Os relatos dos professores sugerem que esse é o segundo tipo de abordagem no ensino da escrita mais colocado em prática nas salas de aula do

Ensino Fundamental, sobretudo no Ensino Fundamental I, nas turmas do primeiro ao quinto ano.

Nessa perspectiva, a escola se transforma no lugar de comunicação e, em função disso, cria gêneros textuais novos, de circulação restrita ao contexto escolar. A produção de romances coletivos, ou de um jornal de classe ou da escola, ou de textos livres, ou de correspondências escolares, ou de respostas a exercícios ou questões de prova, por exemplo.

Segundo Schneuwly e Dolz (1997), esta abordagem dada aos gêneros na escola e ao ensino da produção escrita é guiada, sobretudo, pelos pressupostos da Pedagogia Freinet, com enfoque na dimensão comunicativa da linguagem, na medida em que se levam a sério as situações escolares como situações de comunicação.

Professoras de Montes Claros (MG) e Campo Grande (MS) relatam em suas experiências a produção de jornal na escola. Embora se caracterizem por uma diagramação em colunas, o que faz lembrar o formato de textos divulgados na mídia impressa, esses jornais escolares não apresentam os gêneros comuns em jornais de circulação na sociedade, pois, como destacam Schneuwly e Dolz (1997), na prática em classe desse modelo em que a escola é encarada como o lugar da comunicação,

(...) os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento.

(SCHNEUWLY e DOLZ, 1997, p. 9.)

A seguir, nós apresentamos uma pequena coletânea de textos, extraídos de jornais feitos em escolas de Montes Claros e Campo Grande. Nos seis exemplares aos quais tivemos acesso, predominavam pequenas histórias ou casos, em geral, de assombração; paródias de raps e outros estilos musicais populares; poemas; desenhos; bilhetes.

Nós retiramos dos textos os nomes dos autores, dos destinatários e das professoras. O bilhete foi o único gênero presente nas seis edições. Os dois bilhetes a seguir foram extraídos de um exemplar produzido por alunos do 1º ao 9º ano de uma escola de Campo Grande.

O produto final nos autoriza a supor um ponto importante do processo: os textos foram escritos a partir da delimitação de um tema, “a importância da escola”, sobre o qual dificilmente se escreveria um bilhete. Além disso, parece-nos que a criação do jornal escolar serviu apenas como um elemento motivacional para que os alunos escrevessem, não como o resultado da preocupação dos professores em delimitarem as condições de produção.

Texto 1

Texto 2

<p style="text-align: center;">QUERIDA COLEGA</p> <p>A escola é muito importante. Nossa escola não tem parque, mas não precisa ter. Porque é mais importante a aprendizagem da gente.</p> <p>Na escola nós aprendemos a ter educação e aproveitar infância para quando crescermos termos um bom emprego. Eu gosto muito da escola!!!</p> <p>Abraços...</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna:</i> 3º ano “A”-Professora</p>	<p style="text-align: center;">QUERIDA AMIGA</p> <p>Escrevi este pequeno bilhete de coração.</p> <p>Para dizer que a nossa escola é importante para todos nós. As vezes não queremos ir para a escola, mas ir para a escola é bom. Na escola aprendemos a ler, a escrever, a contar, fazer continhas de mais e menos.</p> <p>Tudo isso aprendemos na escola. Um abraço amiga.</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna:</i> 3º ano “A”-Professora:</p>
---	---

Os três textos a seguir foram extraídos do mesmo jornal: o primeiro, um pequeno caso; o segundo e o terceiro são de difícil caracterização quanto ao gênero.

Texto 4

Texto 5

Texto 6

<p style="text-align: center;">O SÍTIO DO MEU AVÔ</p> <p>Aconteceu em 2005 no sítio do meu avô e do meu tio. Era uma vez eu fui com meu avô. Lá atrás meu avô foi tirar o boi atolado no barro eu pensava que a onça ia mi matar, eu fugi atravessei o arame e mi cortei andei dez quilômetros e o meu avô passou no meu lado de moto o amigo do meu avô me achou e meu tio pulou na água pensando que eu tinha morrido afogado aí meu avô me encontrou e me levou para minha casa.</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluno:</i> 4º ano “A”-Professora:</p>	<p style="text-align: center;">COMO EU NASCI</p> <p>Eu nasci com quase 04 quilos. É nasci loirinha, branquinha e bem bonitinha, dizendo minha mãe. Não sei se é verdade.</p> <p>Mas uma coisa eu sei sou amada por todos da minha família.</p> <p>Eu também sei de uma coisa amo muitos eles. Amo e adoro muito eles.</p> <p>Tudo aconteceu no mês de agosto no ano de 2001.</p> <p>Foi quando minha mãe me teve.</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna:</i> 4º ano “B”-Professora:</p>	<p style="text-align: center;">MEU SONHO</p> <p>Meu sonho é ser um bom vaqueiro e correr nas vaquejadas.</p> <p>Uma das coisas que mais gosto de fazer é andar à cavalo. Por isso ganhei um cavalo do meu pai, nos finais de semana vou as vaquejadas próximo da minha casa e já corro no cavalo.</p> <p>Mas quero ser um profissional e ser bem reconhecido esse é meu maior sonho.</p> <p style="text-align: right;"><i>4ª série A</i> Prof.</p>
---	---	---

O relato da professora do 4º ano “A” parece ilustrar bem o que dizem Schneuwly e Dolz sobre a lógica da naturalização do aprender a escrever, “aprende-se a escrever escrevendo”: **“Sabe, professora, o melhor da gente ter criado um jornal na escola é que os meninos estão escrevendo até sem perceber que estão escrevendo. Todo mundo quer contar um caso, mandar um recado e aí escreve. Acabou aquela confusão da gente ficar mandando eles fazerem isso ou aquilo: cada um escreve o que quer e todo mundo quer levar um exemplar do jornal pra casa pra mostrar pra família. Eu aprendi que o melhor é quando a gente deixa o aluno soltar sua imaginação, não ficar falando que tem que fazer de um jeito ou de outro. A própria coordenadora falou que nós encontramos a fórmula pra ensinar a escrever: é deixar cada um escrever o que quer, isso é liberdade. Eu acho que eles se sentem respeitados e aí dá certo. Nós também descobrimos que não era bom para a autoestima dos alunos ficar corrigindo os textos deles. Do jeito que eles fazem, a gente coloca no jornal, só os errinhos de ortografia que a gente corrige”**. Como se pode concluir pelo relato da professora, os textos de um jornal da escola em nada fazem lembrar os gêneros jornalísticos de efetiva circulação na sociedade, como o editorial, a notícia, a reportagem e a entrevista. Em momento algum, esses gêneros foram estudados, pois o objetivo não é levar o aluno à apreensão dos modos de organização linguística e de funcionamento social dos gêneros da esfera jornalística. O objetivo é fazer o aluno escrever e, assim, escrevendo, ele iria adquirindo habilidades de escrita. A partir do relato dessa professora de Campo Grande, é possível inferir uma crença muito recorrente entre os demais professores dos cursos de formação continuada que ministramos: a de que delimitar tema, gênero, leitor, objetivo é cercear a liberdade do aluno, o que faz com que ele se sinta desrespeitado e, em consequência, se negue a escrever.

Conforme Schneuwly e Dolz (1997, p. 10), essa maneira de trabalhar com o texto em sala de aula tem dois aspectos negativos: *“não leva em conta explicitamente e não utiliza modelos externos”* e a *“não modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino”*. O relato da professora do 4º “A”, mais uma vez, ilustra a crítica dos dois pesquisadores. Quanto ao segundo problema apontado, se, por exemplo, a professora não dá instruções – nem no nível do tema nem no nível da organização linguística nem no nível do funcionamento social – ela

acaba se vendo sem quaisquer critérios para proceder à correção de uma primeira versão e aplicar atividades de ensino. A primeira versão, salvo por algumas correções no nível da ortografia, é, na verdade, a versão única e definitiva.

Quanto ao primeiro problema apontado por Schneuwly e Dolz, concordamos com os dois, quando eles denunciam que uma prática de produção escrita não pode ficar refém do ensino dos gêneros de circulação exclusiva no meio escolar, mas também consideramos que a escola, como qualquer outra instituição, tem o direito de fundar os gêneros textuais para atender às particularidades de seu funcionamento, como relatórios de pesquisa, relatórios de trabalhos de campo, monografias, respostas de atividades e provas, apresentações orais de trabalho etc. O maior problema, a nosso ver, é que, raramente, esses gêneros são transformados em objetos de ensino em sala de aula. Ingenuamente, a escola parece acreditar que esses gêneros não precisam ser ensinados, é como se os estudantes nascessem sabendo fazer uso deles nas diversas situações sociais. A verdade é que eles não dominam esses gêneros e esse desconhecimento pode ser apontado como principal causa do fracasso escolar de muitos estudantes.

1.1.3 A negação da escola como lugar específico da comunicação na aprendizagem da produção escrita

Não houve relatos de professores que nos permitissem dizer que um grupo adotasse predominantemente os procedimentos desse tipo de abordagem no ensino da escrita.

A negação da escola como lugar específico de comunicação acontece, segundo Schneuwly e Dolz, quando a aposta é a de que é possível dissolver a linha que separa o que é externo e interno à escola. O objetivo é o de levar o estudante ao domínio dos gêneros textuais, exatamente como eles funcionam nas práticas de linguagem de referência. Os autores não abonam essa prática e postulam que

*(...) toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e graus de variação. Em outras palavras: para atender às exigências didáticas, o gênero sempre será transformado. Embora permaneça **gênero para coeunicar**, na escola ele sempre será **gênero a aprender**.*
(SCHNEUWLY e DOLZ, 1997, p. 11.)

Diversificar a escrita e criar situações autênticas de comunicação, nas quais os alunos tenham boas razões para falar e para escrever são, como afirmam Schneuwly e Dolz (1997, p. 9), “o slogan dessa abordagem”. Ainda de acordo com os pesquisadores, como o objetivo é conduzir o aluno ao domínio do gênero correspondente à prática de linguagem a fim de que ele possa responder satisfatoriamente às exigências comunicativas com as quais é confrontado – o que está no centro da concepção, portanto, é a necessidade de dominar situações dadas –, um dos problemas dessa perspectiva é que, nela, não há lugar para se pensar a progressão.

Embora concordemos com a postulação dos dois estudiosos de que sob essa ótica acontece a *“negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência”* (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 10), concordamos apenas em parte quando eles afirmam que não há lugar para um trabalho progressivo nessa abordagem. Se, por um lado, é verdade que cada nova situação proposta, em tese, demandaria um recomeço a fim de se conduzir o aluno ao domínio dessa nova situação, por outro lado, é razoável assumir que situações variadas podem demandar a escrita de um único gênero, por exemplo, o texto de opinião. O que poderia ser feito, então, para considerarmos a hipótese de trabalhar esse gênero em progressão ao longo dos anos do Ensino Fundamental II? Poderíamos pensar no gerenciamento da progressão, administrando a definição das situações – de uma situação menos complexa para uma mais complexa (aliás, muito já se falou sobre a progressão no ensino de língua materna se fazer em forma de espiral: os conhecimentos e habilidades são os mesmos sempre, o que muda é a abrangência e a complexidade, cada vez mais amplas). Isso favoreceria um trabalho em etapas com o gênero: no sexto ano, o foco recairia, por exemplo, sobre a função social, a forma composicional mais geral e alguns elementos linguísticos essenciais à criação da materialidade de um texto de opinião, como o uso das conjunções no estabelecimento das relações entre os parágrafos, e o uso de expressões para marcar as vozes no texto; no sétimo ano, os tópicos estudados no sexto poderiam ser retomados e seria feita uma ampliação do estudo do gênero, com o refinamento da forma composicional, além de um trabalho mais local com as conjunções – sua importância na construção das relações entre períodos no interior dos parágrafos –; no oitavo ano, depois de outra retomada dos

tópicos estudados, o foco poderia recair, por exemplo, sobre a seleção de expressões importantes na composição de um cenário que favorecesse a linha argumentativa do autor, e de um aprofundamento do trabalho com as conjunções que, então, seriam estudadas como elementos importantes na construção da coesão no interior do período composto; no nono, último ano do Fundamental II, caberia retomar tudo o que foi visto, acrescentando um trabalho sistemático com os modalizadores, além de ensinar ao aluno, por exemplo, a selecionar imagens que pudessem ajudá-lo na construção da orientação argumentativa do texto.

Provavelmente, um entrave para um trabalho progressivo com os gêneros é a crença, manifesta, sobretudo, nos documentos publicados pelas secretarias municipais de educação e nas reuniões dos supervisores dessas secretarias com os professores: de que quanto mais gêneros o professor trabalhar com sua turma, melhor. O relato de uma professora da rede municipal de Montes Claros explicita a questão: **“Nunca na nossa escola a gente vai poder trabalhar com essa coisa de retomar, pois o que a secretaria quer é quantidade. Para o ano que vem mesmo, nós vamos ter que trabalhar, na produção, do 2º. ao 5º. ano, com quarenta gêneros, que já vieram escolhidos. Se a gente ficar retomando, como é que vai dar conta de todos esses gêneros. A saída é colocar lá que deu sem ter dado”**. A fala de muitos professores sugere que começa a se criar na escola a cultura de que o melhor professor é aquele que consegue trabalhar com a maior quantidade de gêneros. Nesse cenário, as atividades de ensino da produção escrita são ainda mais reduzidas e o que se reforça é a cultura do “mandar fazer, mandar escrever”.

Nesse ponto, é importante retomar os resultados a que chegaram pesquisas brasileiras sobre o ensino da escrita. Elas anunciam que é preciso mudar, tendo em vista que o ensino de português não tem sido eficiente no que diz respeito à formação de escritores competentes. A falsidade da situação escolar da produção escrita seria, segundo boa parte dessas pesquisas, a maior responsável pela má qualidade dos textos dos alunos, nos diversos níveis de escolarização.

Nosso estudo vai ao encontro da conclusão a que chegaram tantas pesquisas: nossas escolas não formam produtores de texto competentes. No entanto, quanto à atribuição do fracasso no ensino da escrita à falsidade da situação escolar da escrita, fazemos ressalvas.

Ancoramo-nos em Schneuwly e Dolz (1997) para fazermos a primeira ressalva. Como sustentam os dois pesquisadores, o texto produzido na escola sempre terá características específicas de texto escolar. Em nossa sociedade, é na escola que o aprendizado intencional e sistemático da escrita se dá. Não queremos dizer, com isso, que é apenas na instituição escolar que as pessoas constroem saberes sobre o funcionamento da escrita. Diversificados conhecimentos sobre a natureza, o funcionamento e a configuração dos textos escritos são construídos fora da escola e vários estudos já demonstraram isso: Ferreiro & Teberosky (1991), Kato (1988), Rego (1986), Costa Val (1996), Jolibert (2006), só para citar alguns. No entanto, a escola precisa ser assumida como um lugar específico de comunicação, ainda que as pesquisas sustentem, e com razão, que os parâmetros para o ensino da produção de textos precisam mudar; ainda que as pesquisas apontem, e com razão, que é preciso pensar modos de promover a circulação social do texto.

Em síntese, em nossa opinião, se insistirmos em apontar a “falsidade” da situação escolar da escrita como a principal razão do fracasso no ensino das habilidades de escrita, nós corremos o sério risco de continuarmos fracassando. Essa “artificialidade” faz parte, queiramos ou não, inexoravelmente, do processo. A uma pergunta, pelo menos, a nosso ver, essas pesquisas ainda não responderam satisfatoriamente: se se denuncia o caráter artificial da produção textual na escola, que tipo de proposta deveria ser considerado legítimo? Muitos professores, em seus relatos, revelam preocupação com o que nós decidimos nomear neste trabalho de falta de indicação de uma solução pelas pesquisas. Uma professora do interior do Amazonas expressou isso explicitamente: **“Todo texto que eu leio diz muito bem onde é que a gente, professor, está errando e, na maioria das vezes, eu até concordo com eles. No entanto, ninguém diz, claramente, como é que a gente tem que fazer pra acertar. É sempre a mesma coisa: ‘esse texto não pretende apresentar a solução para o problema...’** **Aí, professora, sabe o que acontece na maioria das vezes? Nós, professores, ficamos frustrados, porque a gente sabe que não tá fazendo do jeito certo – até porque a gente não é bobo e sabe que os alunos não estão aprendendo como deveriam –, mas como não sabe fazer certo, continua fazendo errado, só que com um agravante: a gente sabe que tá fazendo errado. Aí dá uma dor na consciência...”**

A segunda ressalva decorre da primeira. A crença no “milagre” de que a mudança das condições de produção do texto na escola resolveria o problema faz com que muitos pesquisadores invistam seus esforços na tentativa de promover essa mudança. A concentração de esforços nesse sentido acaba mascarando outro aspecto, no nosso entendimento, tão importante quanto o primeiro: o fracasso no ensino da produção de textos está relacionado, por vezes, muito mais à ausência de um trabalho sistemático com os recursos linguísticos na perspectiva textual. A dissertação de mestrado de Rezende (2004)⁸ demonstra que os alunos, quando confrontados com a tarefa de produzirem textos, apressamntam muitas “*dificuldades nos momentos de mobilizar e de usar os recursos linguísticos*”. Ela conclui que as dificuldades nesse nível persistirão “*ainda que a produção escrita em sala de aula se dê a partir do estabelecimento de parâmetros comunicativos bem definidos ou, em outras palavras, a partir de diferentes abordagens dadas aos gêneros textuais no contexto escolar*”. Uma das atividades realizadas pelos professores durante o curso – que detalharemos no capítulo de metodologia – solicitava a avaliação de um texto produzido por um aluno do 6º ano, que apresentava problemas sérios no nível da organização sintática. O resultado mostrou que os professores ignoravam esse problema e, mais, mesmo quando o problema era identificado, eles ignoravam que intervenções poderiam fazer a fim de ajudar o aluno a superar suas dificuldades.

Embora Schneuwly e Dolz (1997) não explicitem, de modo claro, a melhor maneira de se trabalhar a produção textual na escola, eles apresentam diretrizes que podem ser bastante úteis na construção de práticas que se mostrem mais eficazes para a formação de alunos proficientes na produção escrita. Eles postulam que: i) o currículo de ensino da língua materna deve ser centrado no ensino dos gêneros textuais; ii) o trabalho com um gênero na escola visa a dois objetivos – aprender a dominar o gênero e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros; iii) o trabalho com um gênero na escola pode significar uma transformação no gênero de origem – podem ocorrer simplificações, foco em certas dimensões –, que implica a construção de modelos didáticos, a fim de se atenderem aos objetivos da instituição escolar; iv) um modelo didático deve constituir uma síntese com objetivo prático, a fim de orientar as

⁸ Dissertação de mestrado intitulada *A produção de texto no contexto escolar: o que os alunos dizem sobre o processo de produção escrita e o que eles escrevem*.

intervenções dos professores e deve evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser construídas.

Em geral, os professores cursistas se mostram seduzidos pelas postulações de Schneuwly e Dolz. No entanto, os mesmos professores alegam que ainda há poucas indicações de como se trabalhar na perspectiva dos gêneros em sala de aula.

Considerando que antes de iniciar o trabalho em sala de aula, segundo essa perspectiva, é necessário que o professor defina o gênero adequado à sua turma e que é preciso que ele conheça bem o gênero que pretende trabalhar – função social, forma composicional, conteúdo temático, organização linguística –, os professores parecem ter razão em suas alegações.

A primeira indicação, geralmente, é para que o professor encontre uma boa descrição do gênero selecionado para o trabalho. Algumas revistas especializadas em educação costumam trazer a descrição de alguns gêneros, mas é flagrante a falta de material capaz de ajudar o professor na tarefa de conhecer detalhadamente o gênero que pretende ensinar. A segunda indicação é de que, caso não encontre uma descrição pronta, o professor leia muitos exemplares desse gênero e faça ele mesmo uma lista de suas principais características, considerando os aspectos funcionais, composicionais, temáticos e linguísticos. A maioria dos professores se sente muito intimidada de iniciar o trabalho a partir do levantamento de características do gênero feito por ele próprio. A realidade dos cursos de formação tem nos mostrado, infelizmente, que os professores não estão sendo excessivamente precavidos, pois a maioria desconhece uma abordagem centrada nesses aspectos. Uma professora de Belo Horizonte deixou isso evidente quando foi convidada a dar sua opinião sobre a possibilidade de ensinar a produzir textos a partir dos gêneros: **“Ah, professora, aí é que a coisa pega. Sem a ajuda de alguém experiente, eu nunca vou dar conta de fazer a tal descrição do gênero, principalmente da estrutura e dessas coisas de gramática aí, que a senhora chamou de aspectos linguísticos. Por isso, eu prefiro continuar fazendo do jeito que seu sempre fiz mesmo. Agora, se eu tivesse alguém pra me ajudar, seria outra coisa. Ou se eu tivesse onde encontrar o gênero descrito... Aí, com o tempo, a gente ia aprendendo a fazer. Mas querem que a gente aprenda e faça tudo da noite pro dia...”**. Concluímos, a partir desse depoimento e da

realidade observada nos cursos, que, além do desconhecimento do professor, o primeiro dificultador para o professor trabalhar com o ensino da produção a partir dos gêneros é, exatamente, a escassez, na literatura, de gêneros descritos.

A verdade é que depois de mais ou menos três décadas de pesquisas, ainda seguimos na busca de explicar a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da produção escrita e de quais poderiam ser as melhores escolhas pedagógicas para aumentar a eficácia do trabalho realizado em sala de aula.

No próximo item, a partir dos estudos de Bonini (2000; 2002) e Bunzen (2006), falaremos sobre algumas dessas escolhas pedagógicas e as concepções de língua e texto que se conjugaram a cada uma delas. Consideramos que fazer essa abordagem conjugada é fundamental, pois, como bem aponta Antunes (2003),

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.
(ANTUNES, 2003, p. 39).

Como se trata de um estudo sobre o ensino da produção escrita, consideramos também fundamental buscar identificar, além das concepções de língua, as concepções de texto que circulam na academia e que, com maior ou menor intensidade, alcançaram eco entre professores do Ensino Fundamental.

No último item deste capítulo, destacaremos o trabalho com a produção de textos escritos nos livros didáticos de Português – das propostas e das atividades de ensino –, a partir dos trabalhos de Reinaldo (2001), Costa Val (2003), Marcuschi (2005) e Barros (2009).

1.2 Breve histórico das teorias pedagógicas de ensino da Produção de Textos

É inegável que, dos anos 60 até os dias atuais, inúmeras concepções teóricas alteraram de modo significativo o panorama dos estudos linguísticos, que se tornou mais complexo e mais especializado.

Todas essas concepções, umas mais, outras menos, implicaram alterações metodológicas no ensino de produção textual, no entanto, três, segundo Bonini (2002), se destacaram: a normativista, a texto-instrumental e a interacional. As três, é preciso que se diga, em medidas diferentes, se fazem presentes na escola de hoje. Essa primeira constatação nos conduz a outra: a de que não é possível construir um percurso histórico sobre o ensino da produção de textos aplicando uma perspectiva exclusivamente linear. Em outras palavras, não se pode estabelecer uma linha do tempo, em que se afirme, por exemplo, que, primeiro, tivemos a visão normativista,; depois,; substituída pela abordagem texto-instrumental,; substituída, por fim, pela visão interacionista.

Tampouco seria razoável dizer que os avanços da discussão no âmbito da academia, boa parte deles incorporada pelos documentos oficiais, como PCNs e OCNs, estão diretamente relacionados com a prática educacional desse objeto de ensino. Falando de outra maneira, o que se discute na academia e se anuncia nesses documentos, nem sempre se aplica nas salas de aula de Ensino Fundamental⁹. Como assinala Bonini (2002), as datas a seguir valem mais para localizar a reflexão acadêmica que para designar estágios de efetivos deslocamentos das práticas dos professores. Ainda, segundo Bonini,

(...) uma tentativa de se datarem as práticas efetivas em sala de aula, muito provavelmente, mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90. Há que se acrescentar ainda que, pela maior parte dos que tiveram acesso à teoria do texto, houve a assimilação dentro de uma moldura normativo-prescritivista. (BONINI, 2002, p. 28).

Apesar de procurar datar os períodos em que a teoria do texto e a concepção interacionista começaram a se tornar conhecidas dos professores da escola básica, décadas de 80 e 90, respectivamente, Bonini não faz considerações sobre como se estabeleceu esse contato. Os relatos dos professores sugerem que esse primeiro contato se deu de modo equivocado e traumático. No curso de Belo Horizonte, havia um grupo de professoras que já dava aula na década e uma delas se colocou como porta-voz desse grupo: **“Professora, nem se a gente fosse gênio conseguiria**

⁹ Para saber mais sobre essa falta de sintonia, ver JURADO, S. e ROJO, R. (2006). Em artigo intitulado “A leitura no Ensino Fundamental: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?”, embora não tratem da produção de textos escritos, as autoras apontam o que dizem os documentos oficiais e o que se faz nas escolas no eixo da leitura.

entender, pra depois aplicar em sala. Foi uma revolta no curso, porque a gente saiu de lá certo de que fazia tudo errado, mas ninguém aparecia pra falar como era o certo. Uma coisa era eles falarem de coerência, coesão e que tinha que trabalhar com o texto, outra coisa era ensinar a gente a trabalhar com essas coisas com os meninos de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série. Isso eu posso garantir que ninguém falou. Eu só sei que muito professor que fazia o arroz com feijão direitinho e deixou de fazer pra experimentar essas outras coisas aí, não demorou um semestre já tinha voltado pro básico”.

Não postulamos, no entanto, que a discussão acadêmica sobre o assunto e a prática docente nas escolas não se entrecruzam. Postulamos, isto sim, que esse entrecruzamento se dá de modo bastante assimétrico e que, muitas vezes, desconsidera um fator primordial: o professor precisa entender o que ele pode fazer com esse conhecimento em sua sala de aula. O próprio Bonini corrobora isso quando diz que

Se, na esfera acadêmica, a elaboração de resultados de tendências conflitantes e o aproveitamento da experiência acumulada são de extrema complexidade, na esfera prática do ensino, as dificuldades de formação dos profissionais conduzem a uma maior dificuldade de discernimento teórico.

(BONINI, 2002, p. 24).

No entanto, é preciso admitir que conhecer uma nova teoria, convencer-se de que ela é melhor do que a que se tinha antes e saber como aplicá-la na prática de sala de aula é um processo difícil e longo. Pode não ser apenas uma questão de “discernimento teórico”, como afirma Bonini. Como os relatos dos professores evidenciaram, uma palestra, um curso de curta duração pode mais criar problemas do que resolver os que já existem. Apesar disso, a maioria dos gestores da educação pública prefere gastar em eventos pontuais a investir em formação realmente continuada e assessoria permanente.

Mesmo que o panorama acadêmico não seja suficientemente claro quanto às diretrizes para o ensino de língua materna nas escolas – e não o é –, pelo menos, há mais de uma década, é consensual a necessidade de se vencerem as concepções e, por consequência, as práticas prescritivo-normativistas, é fato que elas permanecem ainda significativamente fortes nas escolas brasileiras. É exatamente nesse ponto que consideramos estar o nó da questão. Por que, apesar do esforço,

não conseguimos desatar o nó? Temos duas hipóteses não excludentes entre si. A primeira é a de que a maioria dos cursos de formação continuada ofertados àqueles que já exercem a docência não abrem espaço para ouvir os professores, preferindo dedicar a integralidade do tempo à apresentação de teorias; espera-se que, depois, autonomamente, em suas escolas, os professores construam a ponte entre essas teorias e os procedimentos práticos. Uma professora de Ponta Porã falou sobre a aflição que alguns desses cursos teriam provocado nela e nos colegas: **“(...) Eu nem vou dizer que era de caso pensado – é claro que não era – mas os cursos que a gente fez falavam tanta teoria que a gente desconhecia, tanto termo novo, que a gente saía de lá se sentindo ainda menor do que quando entrou. Ninguém ouvia a gente e colocavam o problema no nosso desconhecimento de todas aquelas coisas. Quando o curso terminava, a gente falava ‘O que a gente vai fazer com isso agora? O que a gente vai fazer com isso na sala de aula?’”**.

Em outro viés, os cursos apresentam aos professores uma série de atividades práticas, esperando que, daí, eles infiram as teorias que lhes dão suporte. Esse viés fica explicitado na fala de uma professora de Montes Claros: **“Pelo amor de Deus, a professora que foi dar o treinamento na rede deixou tanta atividade pra gente aplicar com os alunos... E a gente ia aplicando sem saber o porquê nem para quê. A verdade é que a gente aplicava porque mandaram aplicar, mas a gente não entendia quase nada”**. No nosso entendimento, crer numa coisa (que “passar” a teoria aos professores é suficiente para que eles depreendam daí atividades para aplicarem em suas aulas) ou noutra (que fornecer atividades aos professores para que apliquem em sala de aula sem que os professores entendam o porquê e o para quê dessas atividades ajuda) é ingenuidade.

Muito atuante na formação de docentes, a pesquisadora Irandé Antunes parece-nos ter interpretado corretamente os conflitos vividos pelos professores em cursos de formação quando se trata do quesito teoria-prática:

Tenho presenciado, por vezes, uma certa desconfiança ou uma certa restrição dos professores quando se trata de lhes oferecer mais referenciais teóricos. Parece que são meio descrentes da teoria. “Queremos prática”, costumam dizer: esta afirmação pode significar um certo ceticismo ou um descontentamento com explicações teóricas que lhes chegam nos eventuais encontros ou “treinamentos”. Nesse caso, os professores podem ter razão, principalmente, se a teoria que estudaram não ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa.

Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante.
(ANTUNES, 2003, pp. 39-40).

A segunda hipótese é de que os cursos de licenciatura em Letras não ensinam a ensinar. Alguns podem até formar bons produtores de texto, mas parecem esperar que os alunos (futuros professores) infiram, dessas aulas bem sucedidas de produção de textos que tiveram na universidade, os modos de ensinar. No nosso entendimento, acreditar nisso é mais uma ingenuidade: assim como ensinar a escrever demanda um conjunto de ações sistemáticas por parte de quem ensina, ensinar a ensinar requer a mesma coisa.

Se acreditamos que é improvável uma prática eficiente sem a necessária fundamentação teórica para tal e se as práticas de nossos professores demonstram se afastar daquela que considerariamos ideal no que se refere ao ensino da produção escrita, resta-nos concluir que os cursos de formação inicial, assim como os de formação continuada, não têm cumprido satisfatoriamente seu papel. O relato de uma professora de Belo Horizonte, que concluiu o curso de licenciatura em Letras no ano de 2005, sintetiza bem o que disseram outros tantos professores de Montes Claros, Campo Grande, Ponta Porã e Manaus (formados em universidades públicas ou privadas, no modelo de ensino presencial ou a distância, e em décadas diferentes): **“Professora, eu sempre fui uma aluna aplicada e tenho certeza de que não me ensinaram a ensinar a escrever. Na verdade, eu mesma aprendi a escrever meio que na marra. Aí passei a acreditar que é porque eu tinha o dom pra escrever. Como a maioria dos meus alunos não sabe escrever bem, eu me consolo, dizendo ‘ah, boba, é porque eles não têm o dom, não é culpa sua’”**.

Depois dessas breves considerações, retomamos o foco deste item: um breve histórico das teorias pedagógicas de ensino da produção de textos escritos.

Nos anos 60, embora a linguística já começasse a tecer sua rede de influências, a base da reflexão era a teoria tradicional da gramática, apoiada nas técnicas da retórica clássica. De postura declaradamente prescritivo-normativista, pautava-se pela aplicação de regras do bem escrever. Nessa linha de reflexão, se

inscreve a abordagem retórico-lógica ou retórico-gramatical, que abordaremos mais à frente. A abordagem da escrita como processo retórico-gramatical está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática.

A partir dos anos 70, em esforço para fugir da postura prescritivista, experimenta-se a aplicação do estruturalismo, especialmente da Teoria da Comunicação¹⁰, com a ênfase em exercícios estruturais e na noção de criatividade. Muito popular, a essa época, foi o quadro indicador dos elementos envolvidos na comunicação¹¹, proposto por Jakobson. No final dessa década, novas propostas de ensino são delineadas, com a veiculação dos estudos da Linguística Textual¹² – que toma como base os mecanismos de estruturação de textos, sobretudo a coesão e a coerência – e da Psicolinguística¹³ – que busca entender os processos mentais envolvidos na atividade de escrita. Nessa etapa, instituem-se duas novas linhas

¹⁰ Norbert Wiener (1961 *apud* JAKOBSON, 1987, p. 73), em trabalho apresentado em simpósio sobre aspectos matemáticos da estrutura da língua, teria se recusado a admitir “qualquer oposição fundamental entre os problemas que nossos engenheiros encontram na medida da comunicação e os problemas de nossos filólogos”. A utilização dos conhecimentos da área dos meios eletrônicos como quadro referencial para a análise da língua é justificada e explicada por Jakobson: “A descoberta progressiva, pela Linguística, de um princípio dicotômico, que está na base de todo o sistema dos traços distintivos da linguagem, foi corroborada pelo fato de os engenheiros de comunicações empregarem signos binários como uma unidade de medida. Quando eles definem a informação seletiva de uma mensagem como o número mínimo de decisões binárias que permitam ao receptor reconstituir aquilo que precisa extrair da mensagem, com base nos dados já à sua disposição, esta forma realista é perfeitamente aplicável ao papel exercido pelos traços distintivos na comunicação verbal” (JAKOBSON, 1987, p. 74, grifo meu).

¹¹ A disciplina Língua Portuguesa chegou a se chamar “comunicação e expressão” por causa do prestígio e da grande divulgação da Teoria da Comunicação. Os elementos de teoria da comunicação ainda se fazem presentes nos livros didáticos e, por extensão, em muitas salas de aula, sobretudo de Ensino Fundamental.

¹² A Linguística Textual começou a se desenvolver nos anos sessenta, na Europa, mas apenas na década de oitenta os trabalhos implementados pelos estudiosos do texto aportaram com maior vigor no Brasil. No histórico de configuração desse campo da Linguística, é possível fazer a distinção de três momentos: um primeiro, em que o foco verteu-se sobre a “análise transfrástica”, ou seja, sobre fenômenos inexplicáveis pelas teorias sintáticas e/ou semânticas que se limitassem ao nível da frase; um segundo, marcado pelo desejo da “construção de gramáticas textuais” e pelo objetivo de descrever e mensurar a competência textual do falante; e um terceiro momento, em que o texto passa a ser estudado dentro de sua situação de produção, o que encaminhou os estudiosos à elaboração de uma “teoria do texto” (BENTES, 2001).

¹³ O estudo das conexões entre a linguagem e a mente, a Psicolinguística, começou a destacar-se como uma disciplina autônoma nos anos de 1950. Em alguma medida, seu aparecimento foi promovido pela insistência com que Chomsky defendeu, naquela época, que a Linguística precisaria ser encarada como parte da Psicologia Cognitiva. Mas há também outros fatores, notadamente o interesse crescente pela questão da aquisição da linguagem pelas crianças, aspecto em que a Psicolinguística interessa mais de perto aos pesquisadores sobre ensino-aprendizagem de língua materna.

metodológicas de ensino da produção de textos: a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística.¹⁴

Nos últimos anos da década de 80, duas correntes, a sócio-retórica, que tem em Swales (1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista, representada principalmente por Bronckart (1997) e Schneuwly e Dolz (1997), embora concebam o funcionamento de modo diverso, convergem para a abordagem interacionista – que postula como foco o trabalho com o texto e com a variedade de gêneros.

Reafirmamos que os rótulos empregados neste estudo são apenas generalizações e, muito em função disso, carregam em si algumas imprecisões. Essas imprecisões, no entanto, não inviabilizam a determinação de núcleos gerais de reflexão sobre o tema, o que, de certo modo, nos permitirá, a partir de agora, apresentarmos, de forma mais minuciosa, as metodologias instauradas para a prática de produção de textos.

Para isso, como já foi salientado, tomamos como principais referências os estudos de Bonini (2002) e de Bunzen (2006). No primeiro, o autor realiza um levantamento dos manuais de redação e dos textos acadêmicos publicados nestas últimas quatro décadas, considerando, é claro, o desenvolvimento teórico da Linguística neste período, a fim de fazer um exame mais detalhado das quatro metodologias de ensino da produção de textos que mencionamos anteriormente: a abordagem retórico-lógica, a abordagem textual-comunicativo, a abordagem textual-psicolinguístico e a abordagem interacionista. No segundo, o autor enfatiza a historicidade dos objetos de ensino de produção de texto, a fim de, segundo ele mesmo, mostrar “como é recente a história do ensino sistemático do escrever no contexto educacional brasileiro” (Bunzen, 2006, p. 41).

Depois de abordarmos essas quatro metodologias (seus objetivos, suas etapas, suas técnicas), nos permitimos abrir um quinto tópico para apresentar uma abordagem que, a nosso ver, reuniria as melhores condições para facilitar o trabalho com o ensino da produção de textos na escola.

¹⁴ Para maiores detalhes, ver Soares (2002), artigo em que a autora relata a história de como se deu a disciplinarização da língua portuguesa no Brasil e o estabelecimento de seus conteúdos.

1.2.1. A abordagem retórico-lógica / ou retórico-gramatical

A abordagem retórico-gramatical é difundida num cenário em que predominam a reprodução e a descontextualização. A produção do texto é, então, compreendida como um processo regulado pela gramática da chamada língua padrão, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto.

Essa abordagem se apresenta aliada à concepção de língua enquanto sistema imanente e abstrato, sua preocupação é a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto; texto enquanto tradução do pensamento lógico, portador de uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificada pelo receptor.

Um manual se tornou um dos clássicos dessa abordagem, acolhido e aclamado, à época, como uma abordagem, sem grandes exageros, revolucionária, para os chamados problemas de expressão: *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*, de Othon Moacyr Garcia¹⁵.

Escolhemos essa obra como exemplar dessa abordagem porque, em seu subtítulo, “aprenda a escrever, aprendendo a pensar”, ela encerra a máxima da abordagem retórico-lógica: a escrita é uma forma de organizar o pensamento. Isso implica que quem não pensa, ou pensa mal, não escreve, ou escreve mal.

As bases filosóficas dessa abordagem estão na gramática tradicional, de inspiração eminentemente lógica. Assim, seus autores entendem a produção textual como um substrato direto do raciocínio: aprender a escrever implica, então, conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua. Ao apresentar os objetivos de sua obra, Garcia ilustra bem aquilo que estamos falando:

Comunicação em prosa moderna não é uma gramática, como não é tampouco um manual de estilo em moldes clássicos ou retóricos. Pretende ser, isto sim, uma obra cujo principal propósito é ensinar a pensar, vale dizer, a encontrar idéias, a coordená-las, a concatená-las e a expressá-las de maneira eficaz, isto é, de maneira clara, coerente e enfática.
(GARCIA, 1985, p. IX).

¹⁵ Para se ter uma ideia do acolhimento dessa obra junto ao público (principalmente professores e estudantes universitários), é só verificarmos o número de edições num curto espaço de tempo: entre 1967 e 1985, foram doze edições, além de quatro tiragens.

Mais à frente, o autor faz ainda outras considerações que evidenciam sua máxima, “aprender a escrever é aprender a pensar”:

(...) Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também, e principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia.

(GARCIA, 1985, p. X).

(...) Já desde a primeira parte – sobre a estrutura sintática e a feição estilística da frase –, sente-se que a “nossa tomada de posição” é diversa da tradicional: procuramos ensinar a estruturar a frase, partindo das idéias e não das palavras (como é hábito no ensino estritamente gramatical).

(GARCIA, 1985, p. XI).

De fato, essa opção por partir das ideias e não das palavras já seria suficiente para conferir à obra, àquela época, o caráter inovador que a acompanhou ainda por um longo período¹⁶. Um outro fator ainda contribuiria para agregar novidade ao livro de Othon M. Garcia: ele ter apontado como modelo básico para o aprendiz o escritor de literatura dos nossos dias. Garcia assinala que

(...) o título do livro é Comunicação em ... “prosa moderna”, moderna e não quinhentista ou barroca. Os padrões estudados ou recomendados são os da língua dos nossos dias – ou daqueles autores que, mesmo já seculares ou quase seculares, como um Alencar, um Azevedo ou um Machado, continuam atuais –, da língua que está nos cronistas do século XX e não na dos do século XV, da dos romancistas, ensaístas e jornalistas de hoje. As abonações que se fazem com excertos de autores mais recuados – um Vieira, um Bernardes, um Matias Aires – devem-se ao fato de serem amostras de expressão eficaz e não de requintes estilísticos estéreis. Incluem-se também trechos de alguns “requintados” do nosso tempo – um Rui Barbosa, um Euclides da Cunha –, mas as razões da escolha foram as mesmas: são exemplos que se distinguem pela eficácia da comunicação e não pelo malabarismo estilístico desfigurador de idéias.

(GARCIA, 1985, pp. IX e X).

Durante um longo período que se estendeu até meados do século XX – era o tempo das composições (é com essa nomenclatura que Garcia se refere aos textos) –, para aprender a escrever bem os alunos, deveriam, predominantemente, “imitar

¹⁶ Embora a primeira edição da obra seja de 1967, recordo-me de que, em 1987, quando cursava jornalismo na PUC-Minas, a obra ter sido indicada como uma das leituras obrigatórias para os estudantes daquele curso.

os mais belos trechos das obras-primas nacionais que se lhes apresentarão como modelos”¹⁷.

Existe, no entanto, uma diferença fundamental entre os procedimentos desses professores e o que faz Othon M. Garcia. Os primeiros acreditam na assimilação do modelo pelo mero contato com esse modelo: “Vocês leram essa crônica de Drummond, agora façam como Drummond”. O segundo apresenta atividades que, se bem conduzidas, podem levar à apreensão de determinadas estratégias de produção textual.

Essa datação não deve significar que essa concepção de ensino-aprendizagem “beletrista”, nos dizeres de Bunzen (2006), se extinguiu nos anos 60. Relatos de muitos professores sugerem que eles ainda solicitam de seus alunos a leitura de textos de escritores renomados, para posterior “imitação”. Uma professora de Manaus, por exemplo, resume bem como essa concepção “beletrista” é posta em prática em muitas escolas: **“Eu adoro Machado de Assis e como eu dou aula também para o Ensino Fundamental, sempre peço para os meninos lerem contos do Machado. Depois que eles leem, a gente discute e eu falo ‘então, vamos fazer como o Machado de Assis?’. Eu fico impressionada, a gente lê, discute e, no final, não tem um texto que a gente fala que ficou bom mesmo, nem parecido com o do Machado. Costuma dar mais certo quando eu mando os meninos da 5ª série imitarem os poeminhas da Cecília Meireles. Aí costuma funcionar melhor”**. A ingenuidade da professora se acentua quando ela se revela sinceramente surpresa com o fato de os meninos não terem conseguido imitar Machado de Assis, ou nos seus próprios dizeres, não terem conseguido fazer um conto “nem parecido com o do Machado”.

Em função de os exemplos serem pautados, sobretudo, em textos literários, é previsível que o dom seja considerado propriedade essencial¹⁸. Para aqueles que não têm o privilégio biológico do dom, essa abordagem aponta uma possibilidade de desenvolvimento, como afirmam Rocha Lima e Barbadinho Neto, em seu *Manual de redação*:

Isto não significa (...) que apenas os possuidores de tais dotes cheguem a dominar tal arte de escrever. Para esses, a aprendizagem será

¹⁷ Trecho retirado do Art 3º do Regimento anexo ao Decreto no. 8051, de 24 de março de 1881. (apud Bunzen, 2006, p. 142).

¹⁸ Quando apresentarmos os resultados do questionário “O professor e suas crenças”, veremos que uma das principais crenças é, exatamente, a “fé” que os professores depositam no dom.

provavelmente mais fácil e rápida, o que não quer dizer que seja inacessível a quem não sinta tal inclinação particular para esse gênero de atividade.

(ROCHA LIMA e BARBADINHO NETO, 1979, p. 6).

As considerações consoladoras de Rocha Lima e Barbadinho Neto corroboram a tese – muito difundida entre nossos professores e por eles aclamada – da existência de duas “classes” de escritores: os bons e os que se desenvolveram. Os bons nascem prontos e não há o que ensinar; os que se desenvolveram nunca serão plenamente bons. O relato de um professor do interior do Amazonas ajudou-nos a compreender que, para muitos docentes, a crença de que alguns nascem com o dom para escrever – e somente esses serão os bons de verdade – serve para atenuar o sentimento de frustração: **“Todo mundo sabe que é quase impossível ensinar alguém a escrever um texto que pode ser chamado de bom se a pessoa não tem inspiração, se ela não tem o dom. Isso me dá tranquilidade, pois eu sei que não tenho culpa de os meus alunos não escreverem bons textos. Esse negócio de escrever bem, bonito, é para poucos. Numa sala de quarenta, por exemplo, eu posso dizer que uns dois ou três se saem bem”**. Precipitadamente, seria fácil e até oportuno concluir que esse professor só está procurando uma justificativa para seu insucesso. No entanto, o que se vê é um professor que, de fato, acredita que escrever bem é privilégio de poucos que nasceram qualificados para isso. Por isso, fazemos coro ao que diz Bunzen (2006): “(...) não é apenas uma questão de ‘mudança’ nos objetos de ensino, mas de (re)discutir as **crenças** e os **valores** impregnados nos nossos modos de ensinar língua materna”. (Bunzen, 2006, p. 143. Grifos do autor).

Embora Garcia (1985, p. 252) admita que “uma composição pode estar absolutamente correta do ponto de vista gramatical e revelar-se absolutamente inaproveitável”, não há dúvidas de que o que se defende é que a parte essencial da abordagem retórico-lógica é a correção do professor, que conhece a gramática:

A correção gramatical é, sem dúvida, uma das mais importantes qualidades do estilo.

(GARCIA, 1985, p. 253).

As técnicas de ensino devem estar a serviço, principalmente, da apropriação de esquemas básicos de textos – a descrição, a narração e a dissertação,

preferencialmente nessa ordem. A introdução de modelos textuais numa ordem que vai da descrição, passando aos poucos para a narração e a dissertação se mostra perfeitamente ancorada nos documentos oficiais, que defendiam que o ensino da escrita deveria se processar numa crescente: da composição de textos simples para aqueles considerados mais complexos. Em função disso, uma das técnicas principais é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato, como se pode observar neste trecho:

Os trechos a seguir são tópicos frasais de parágrafos de dissertação; procure desenvolvê-los pelo processo que lhe pareça mais adequado e em seguida confronte a sua versão com a do original.
(GARCIA, 1985, pp. 472 e 473).

Como se pode concluir do trecho extraído do manual de Othon M. Garcia, nessa abordagem pedagógica, a manipulação de estruturas básicas de tipos textuais desenvolve-se como objetivo geral. Em função disso, as ideias de treinamento, de repetição e de manipulação são as técnicas principais.

As propostas de escrita (de composições) são descontextualizadas, sem qualquer atenção ao papel de dos aspectos sociais do texto. Na abordagem retórico-lógica, o objetivo é reproduzir categorias gramaticais e macroestruturais do texto, com ênfase nos discursos de base/seqüências tipológicas que o estruturam. Podemos resumir em poucas palavras a ideia central dessa abordagem: “a finalidade única da produção textual é o treinamento de estruturas [...]” (Bonini, 2002, p. 30).

Bonini (2002, p. 30) apresenta um quadro – que reproduzimos, com algumas adaptações – contendo o objetivo central, as etapas e as técnicas utilizadas nessa abordagem. Excetuando-se a técnica de desenvolver um texto a partir de figuras, todas as outras são encontradas na “Décima parte – Exercícios”, do manual de Othon M. Garcia.

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS
Desenvolver esquemas de raciocínio.	1) Definição do tema; 2) Levantamento de ideias; 3) Elaboração de rascunho; 4) Correção do texto; 5) “Passar a limpo”; 6) Correção pelo professor.	a) Desenvolvimento de temas; b) Continuação a partir de introdução ou conclusão dada; c) Desenvolvimento de roteiro; d) Desenvolvimento a partir de figuras; e) Desenvolvimento a partir de um esquema de itens; f) Desenvolvimento a partir de um esquema textual;

		<p>g) Desenvolvimento a partir de perguntas;</p> <p>g) Transformação de prosa para verso;</p> <p>h) Desenvolvimento em focos narrativos diversos.</p> <p>i) Desenvolvimento de mecanismos de articulação dos vocábulos na oração.</p> <p>j) Desenvolvimento de mecanismos de articulação das orações no período.</p> <p>k) Trabalho com as formas de ordenação no desenvolvimento do parágrafo.</p> <p>l) Redação de parágrafos baseada em modelos.</p> <p>m) Reestruturação de parágrafos para confronto.</p> <p>n) Elaboração e re-elaboração de tópicos frasais.</p> <p>o) Estabelecimento do objetivo do parágrafo.</p> <p>p) Redação da frase-núcleo do parágrafo a partir do objetivo determinado.</p>
--	--	--

Atividades que utilizam a técnica de desenvolver um texto a partir de figuras são, amplamente, encontradas no livro *Para gostar de escrever*, de Faraco e Moura (terceira edição de 1986), como se vê na proposta de descrição a seguir:

PROPOSTA DE DESCRIÇÃO (Desenvolvimento a partir de figuras)

“Represente através de palavras – ou seja, descreva – aquilo que está em cada um dos desenhos”.

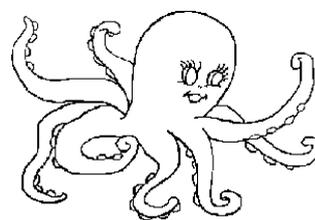
1.



2.



3.



(p. 57).

Em sua quarta capa, o livro se anuncia assim:

Enfim, um livro de redação diferente: parte do pressuposto de que para aprender a escrever é preciso antes aprender a gostar de escrever. Em lugar de agrupar técnicas ou modelos ideais de composição, leva o aluno a elaborar seu texto através de exercícios bastante criativos. Como estímulo, usa recortes de jornais e revistas, crônicas, contos e quadrinhos.
(FARACO e MOURA, 1986, quarta capa).

Também na apresentação da obra ao aluno, os autores reforçam aquela que descrevem como sua crença: “Na presente obra, norteou-os uma crença: a de que alguém só aprende a escrever se antes aprender a gostar de escrever” (Faraco e Moura, 1986, apresentação). Embora a apresentação e a quarta capa sugiram que o livro traz uma abordagem inovadora no tratamento do ensino da produção escrita, sobretudo pelo uso de “recortes de jornais e revistas, crônicas, contos e quadrinhos”, *Para gostar de ler* se apropria das etapas e técnicas da abordagem retórico-lógica. A filiação a essa abordagem se evidencia principalmente pela descontextualização das propostas de escrita e pelo objetivo de levar o aluno a reproduzir categorias gramaticais e macroestruturais do texto, com ênfase nas sequências tipológicas que o estruturam – narração, descrição e dissertação. A seguir duas propostas extraídas de *Para gostar de ler* que ilustram a análise feita.

PROPOSTA DE NARRAÇÃO (Continuação a partir de introdução ou conclusão dada)

“Nós fornecemos o final da narrativa. Você redige o começo e o meio.

E ele:

- Então pode ver facilmente que não me chamo Henrique, não sou seu marido e a senhora provavelmente deve ter entrado no apartamento errado. Zora desmaiou. Dessa, nunca mais ela ia esquecer.

(ELIACHAR, Leon. *O homem ao cubo*. 6ª. ed. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1979, p. 31).”

(pp. 112-113).

PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO (Desenvolvimento a partir de um esquema textual)

“Leia a notícia reproduzida a seguir:

Na próxima quarta-feira, o tribunal da cidade de Luebeck, no norte da Alemanha, pronunciará a sentença no processo contra Marianne Bachmeier, um dos mais controvertidos processos criminais de toda a história da República Federal da Alemanha. Marianne Bachmeier é acusada da morte de Klaus Grabowski, o assassino de sua filha de sete anos de idade, em plena sala de júri. Não apenas as circunstâncias sensacionais da morte de Grabowski mas também a boa aparência pessoal de Marianne Bachmeier, uma mulher bonita, elegante e fotogênica, de 32 anos de idade – contribuíram para que o caso ganhasse rapidamente o interesse da opinião pública e as manchetes de jornais. Já no dia seguinte à prática do crime e sua prisão em flagrante, Marianne Bachmeier receberia inúmeros telegramas de solidariedade de todas as partes da Alemanha.

- a. *Escreva um parágrafo enumerando pelo menos três razões para justificar a prisão de Marianne;*
- b. *Escreva um parágrafo enumerando pelo menos três razões para justificar a absolvição de Marianne.”*

(pp. 130-131).

Depois de descrevermos algumas das propostas de escrita mais comuns na abordagem retórico-gramatical, fica mais fácil identificar, sinteticamente, o papel da

escola no ensino da produção textual, segundo os princípios dessa abordagem: garantir ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de criar e organizar bem as ideias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno caberia imitar os modelos oferecidos até se apropriar de suas estruturas.

Outra obra com forte vinculação à abordagem retórico-lógica, pelos procedimentos que sugere e pelas concepções que a ancoram, é *Técnica de redação*, de Magda Soares e Edson Nascimento Campos. Com primeira edição de 1978, o livro traz a seguinte observação em uma “nota da editora”:

Este manual aborda, dentro de uma feição lógica rigorosa, tudo o que é necessário saber-se para se fazer redação. Partindo da simples reunião de vocábulos, os Autores chegam à estrutura e definição do “processo de escrever como articulação de um conjunto de parágrafos”. A parte teórica é, ao mesmo tempo, uma “sistematização que se faz para a produção de mensagens escritas e uma sugestão de novas orientações técnico-metodológicas”. Na parte prática de exercícios, o estudioso é levado à análise e/ ou elaboração de materiais, sempre utilizando informações anteriormente assimiladas.
(SOARES e NASCIMENTO, 2004, Nota da editora).

Em seu prefácio (p. IV), a obra assume que suas técnicas de ensino estão a serviço, principalmente, da apropriação de esquemas básicos de textos:

Várias são as intenções de quem escreve, várias são as formas de escrita. Pode-se ter a intenção de considerar um objeto e enumerar, em destaque, as suas características: (...) Esta intenção constitui um conteúdo particular que aparece numa forma específica de redação chamada descrição. Pode-se ter a intenção de considerar, de modo predominante, um fato (...) Tal intenção produz um outro conteúdo particular, expresso numa forma de redação denominada narração. Pode-se também ter a intenção de considerar, em relevo, uma ideia em torno de fenômenos ou processos eventos ou ações que geram fatos e objetos. (...) Neste caso, o conteúdo é expresso numa forma de redação chamada dissertação.¹⁹
(SOARES e NASCIMENTO, 2004, p. IV).

Já no sumário, o livro demonstra que o foco é o trabalho no nível da estrutura do parágrafo. A articulação entre as partes da oração e entre as orações são anunciadas nos itens 1 e 2, respectivamente: “1. A articulação dos vocábulos na oração” e “2. A articulação das orações no período”. A ideia parece ser a de que um maior desenvolvimento das habilidades sintáticas caracterizaria um escritor mais

¹⁹Em livro também intitulado *Técnica de redação* (1982, p. 73), Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari evidenciam sua filiação ao método retórico-lógico ao declararem que “A leitura atenta dos capítulos anteriores leva à admissão de que as técnicas de texto informativo atual podem ser pensadas no quadro de uma retórica”. O livro desses dois autores se diferencia do livro de Garcia em função, principalmente, de aqueles tomarem como modelo a ser ensinado o texto informativo e não o literário, como, em geral, o faz o último.

maduro – mas à frente nos posicionaremos a respeito dessa ideia. Ainda que as propostas de atividades sejam apresentadas sem delimitação das condições de produção, um dos sub-tópicos, “A fixação do objetivo”, sinaliza uma primeira preocupação com o “para quê” se vai escrever:

Delimitado o assunto, torna-se fácil fixar o objetivo que deve orientar o que será escrito. A fixação do objetivo facilita a seleção das ideias e sua ordenação. Determinar para quê se vai escrever sobre determinado assunto, com que finalidade, para atingir quais objetivos, é uma etapa indispensável no planejamento do ato de escrever.
(SOARES e NASCIMENTO, 2004, p. 56).

Ao darem um exemplo de possíveis estruturas de parágrafos a partir da temática “parques do Rio de Janeiro”, os autores relacionam ao objetivo de contar a história da formação de parques a escrita de um parágrafo narrativo; assim como ao objetivo de mostrar a importância dos parques para a população do Rio de Janeiro atual, a escrita de um parágrafo dissertativo; e, por fim, ao objetivo de caracterizar os parques quanto à sua dimensão e estilo, a escrita de um parágrafo descritivo.

Considerações feitas sobre a abordagem retórico-lógica – suas principais características e alguns de seus principais expoentes –, cabe-nos assinalar que, embora as primeiras edições de obras como *Comunicação em prosa moderna* e *Técnica de redação* datem das décadas de sessenta e setenta respectivamente, suas etapas e técnicas são ainda utilizadas, hoje, por muitos professores – isso, a nosso ver, é positivo, por razões que esclareceremos mais à frente. O relato de um professor do Ensino Fundamental I da rede de Manaus revela sua filiação à abordagem retórico-lógica: **“Eu faço assim... Escrevo no quadro ‘Era uma vez uma menina chamada Márcia. Ela era muito antipatizada pelos colegas...’ Aí o aluno continua no caderno. Isso daí faz com que ele vá criando uma produção própria. Eu faço dessa forma tanto no 3º quanto no 4º ano. Aí, ele vai escrevendo as frases até montar um texto”. Agora, quando eu estou trabalhando com um 5º ano, em que os meninos já são maiores, eu discuto com eles sobre um determinado tema e mando eles escreverem um texto sobre esse tema: eles têm que me mostrar que já têm mais condição de usar melhor a imaginação, a criatividade, que eu não preciso mais guiá-los passo a passo”**. Uma professora da mesma turma, só que do interior do estado do Amazonas, pediu para complementar a fala do colega, que avaliou como muito

correta: **“Outra coisa que casa direitinho com o que você tá falando, que eu acho que é mesmo o melhor meio de ensinar a escrever, deixando os alunos criarem, é pedir aos alunos para começarem a escrever... Eles escrevem até o momento que eu digo ‘para’. Aí o menino passa a folha pra outro, que vai dar continuidade à história. Agora, o jeito infalível mesmo é mandar escrever a partir de uma imagem: todo mundo dá conta de escrever alguma coisa, porque a imagem tá ali na frente de todo mundo, não dá pra falar que faltou ideia”**. Uma professora da mesma turma que trabalha com o 4º ano também pediu para fazer uma intervenção na fala dos colegas: **“Pra mim, o jeito que os colegas estão dizendo que fazem são os melhores mesmo. Eu só queria dar uma pequena contribuição. No 4º ano, eu coloco várias perguntinhas sobre um mesmo assunto no quadro. Então, eu peço aos meninos pra responderem às perguntinhas e colocarem uma frase ao lado da outra, pra formar um texto. Eu aprendi isso num livro didático do 2º ano, mas vi que dava pra usar a mesma prática com os alunos do 3º, do 4º, do 5º, pois os meninos não têm muitas ideias, então, quando a gente coloca as perguntas sobre um determinado assunto, as ideias vão aparecendo”**. Uma professora formada em Letras, que dá aula no 8º e no 9º ano, viu o que eu tava fazendo e gostou muito. Ela começou aplicar a mesma coisa com os alunos dela, só que para complicar um pouquinho, ela colocou perguntas de dois assuntos diferentes. Os alunos, então, tinham que montar um texto só com as perguntas que se referiam ao assunto que ela indicasse. Isso ainda não dá pra eu fazer com os meus alunos, que eles são muito novinhos, mas eu achei a ideia dela ótima”.

A análise quantitativa dos relatos indica que desenvolver um texto a partir de um tema, continuar um texto a partir da introdução dada, desenvolver um texto a partir de figuras e desenvolver um texto a partir de perguntas são as técnicas mais utilizadas pelos professores, sejam eles do Amazonas, de Mato Grosso do Sul ou de Minas Gerais. Outra conclusão importante a que chegamos a partir das falas dos professores é a de que essas técnicas não compõem, propriamente, um conjunto de atividades para ensinar a escrever; os professores as utilizam muito mais como estratégia motivacional, pois, segundo eles, a maior dificuldade de ensinar a escrever é fazer com “que os alunos se sintam motivados a escrever”. Essa motivação, no entanto, não é buscada na cuidadosa delimitação de condições de

produção, mas na oferta de elementos que os professores consideram “facilitadores” para a escrita, como figuras, perguntas, introdução de um texto, discussão de um tema. Dessa conclusão advém outra, que será retomada mais à frente: os professores acreditam firmemente que os alunos não escrevem porque lhes faltam ideias. Essa conclusão nos parece perfeitamente alinhada com uma concepção de língua como sistema imanente e abstrato e de texto como tradução do pensamento lógico. Nos relatos dos professores, a criatividade e a imaginação também são destacados como importantes elementos envolvidos na produção de textos.

Os críticos dessa abordagem apontam alguns daqueles que seriam seus principais problemas: o fato de ele ser baseada na reprodução e apresentar-se descontextualizada da prática docente. Ainda pesa contra a abordagem retórico-lógica o fato de ela estar aliada a uma concepção de linguagem como sistema imanente e abstrato, cuja maior preocupação é a correção e a normatividade dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais usados no texto. A nosso ver, outro problema é que o trabalho com essa abordagem toma o tipo como modelo a ser ensinado, assim o foco recai sobre a apropriação de esquemas básicos de textos, em detrimento dos aspectos discursivos.

Em outras palavras, a produção do texto é vista como um processo regulado por normas da gramática da língua padrão, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto – as técnicas de ensino estariam, segundo Bonini (2002), a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos: a narração, a dissertação e a descrição. A abordagem retórico-gramatical é acusada de apostar em um ensino baseado na manipulação de regras sintáticas. Em decorrência de a forma de texto ser considerada independentemente das práticas sociais, isenta de qualquer responsabilidade comunicativa, ela (a forma do texto) é tomada como invariável.

Essas críticas são muito bem fundamentadas e não ousamos discordar delas, mas cabe-nos ressaltar que não há enunciação, que não há sujeito-enunciador, sem enunciado. Desse modo, o ensino da produção de textos deveria incluir, como uma de suas etapas, o trabalho com a produção de enunciados, como o fazem algumas das atividades sugeridas por Soares e Nascimento (2004) e Garcia (1986). Não basta ao sujeito querer assumir o papel de enunciador em uma determinada

situação, também é necessário que ele reúna as condições linguísticas para produzir o texto (em sua materialidade) – não podemos nos esquecer de que um dos componentes de toda língua natural é a gramática.

Em razão disso, defenderemos a inserção de técnicas próprias dessa abordagem como procedimentos pertinentes ao ensino da produção de textos. Mais precisamente, defenderemos que algumas das técnicas dessa abordagem podem ser muito úteis na aplicação da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz – que será explicitada mais à frente –, no componente dos módulos, parte da sequência didática em que, de fato, são desenvolvidas as atividades de ensino.

1.2.2. A abordagem textual-comunicativa

Divergindo da abordagem retórico-lógica, a vertente textual busca explicar por meio de teorias advindas da Linguística do Texto, sua principal base, os processos de produção e de leitura de textos. Há, ainda, pouca atenção ao papel do discurso e das condições sociais de produção, distribuição e consumo de textos. Teorias sobre a construção da coerência e da coesão textuais tornam-se o eixo temático das diversas discussões.

A concepção de texto se desloca de um paradigma estrutural – conjunto de unidades linguísticas através do qual se pode expressar claramente um pensamento –, característica da abordagem retórico-lógica, para ser apresentada a partir do conceito de unidade de significação global. Costa Val (1991) define texto

(...) como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.
(COSTA VAL, 1991, p. 3).

Como bem afirma Bunzen (2006, p. 152), “(...) o conceito de texto, muitas vezes, ficou restrito à análise dos aspectos da textualidade centrados no texto (coesão e coerência) e bem menos no usuário/interlocutor (intencionalidade, aceitabilidade etc.)”. A escolha de privilegiar esses dois aspectos parecia plenamente justificável: a coesão e a coerência eram as bases para a análise das redações dos alunos, favorecendo a elaboração de um diagnóstico dos textos do

ponto de vista da textualidade, como o fizeram Bastos (1985), e Costa Val (1991)²⁰. O objetivo de ambas estava muito definido: estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino de redação.

Acosta Pereira (2007, pp. 4 e 5) afirma que se procura, na abordagem textual de ensino de produção do texto, uma “aplicação [...] de princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase para o estudo da sintaxe em língua portuguesa e para a análise de produção de textos”. Com isso, o conceito de *textualidade* passa a ser fundamental para a compreensão da prática docente e da aprendizagem da produção de textos. A coesão e a coerência, vistas como propriedades do texto, são exploradas para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante e para explicar e corrigir falhas observadas nas redações.

Os fundamentos didáticos são praticamente os mesmos da abordagem retórico-gramatical, mas a concepção de sujeito subjacente a essa abordagem é outra: o produtor de textos não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário ainda seja o modelo ideal para alguns estudiosos.

A seguir, apresentamos um quadro que reproduzimos de Bonini (2002, p. 31), contendo o objetivo central, as etapas e as técnicas utilizadas pela abordagem textual-comunicativa:

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS
Desenvolver conhecimento metalinguístico por contextualização.	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.

²⁰ A primeira dedicou-se à compreensão da coerência e da coesão em narrativas escolares. A segunda analisou, segundo os princípios da textualidade, com foco na coerência e na coesão, cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983.

Como se pode concluir, o ponto central do trabalho com a produção passa a ser o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos que formam o texto, com destaque para o trabalho com a coesão. Assumem um papel importante as técnicas de identificar elementos textuais e a de complementar esquemas com articuladores textuais.

O trabalho de Alcir Pécora, *Problemas de redação* (1981), foi um dos primeiros de influência nas discussões sobre a necessidade de se redefinir o ensino de produção textual.

Na década de noventa, a obra *Redação e textualidade* (1991), de Maria da Graça Costa Val, tornou-se um importante instrumento de divulgação das ideias de Beaugrande e Dressler no Brasil, fundamentadas no estabelecimento de princípios de textualidade – coerência, coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade. Já com uma concepção processual, mas ainda privilegiando a análise do produto, o livro apresenta procedimentos que apontam para uma metalinguagem do texto (o texto ainda era visto, concluiria a autora mais tarde, como um produto à espera de uma correção).

Se, de alguma maneira, *Redação e textualidade* induzia a um trabalho ainda focado no produto – o que não diminui sua importância como texto de divulgação dos princípios de textualidade e de sua aplicação no ensino da produção textual –, em 1999, Costa Val publicaria artigo intitulado “Repensando a textualidade”. O título do artigo já sugere uma alteração realmente significativa no encaminhamento das discussões: a textualidade, antes entendida como característica ou propriedade do texto em si, passa a ser avaliada em função das expectativas e conhecimentos dos usuários.

O artigo “Repensando a textualidade” é bem menos conhecido entre os professores do que o livro *Redação e textualidade*. Em questionário no qual os professores deveriam assinalar, entre trinta publicações que falavam sobre os estudos do texto ou o ensino da produção escrita, aquelas que eles tinham lido integralmente ou ao menos em parte, treze por cento marcaram o livro e apenas dois por cento apontaram o artigo. Nesse questionário, os professores deveriam responder ainda se as leituras haviam sido feitas quando eram graduandos ou quando já exerciam a docência. Todas as leituras haviam sido feitas na faculdade.

Esse dado sugere que, depois que terminam seus cursos, os professores não costumam dedicar tempo à leitura de textos teóricos.

Em seu *Problemas de redação*, Alcir Pécora aponta treze problemas recorrentes em redações de vestibulandos, mas também comuns nas redações escolares de um modo geral: acentuação, pontuação, ortografia, norma culta, emprego lexical, incompletude associativa, emprego de relatores, emprego de anafóricos, redundância, emprego de noções confusas, emprego de noções de totalidade indeterminada, emprego de noções semi-formalizadas e lugar-comum.

O trabalho de Pécora alcançou ampla repercussão na comunidade acadêmica e foi, por vezes, tomado como uma das principais referências para se discutir o ensino de produção textual. Como afirma Bonini (2002), de certa maneira, esse trabalho contribuiu para o que se convencionou chamar de "virada pragmática no ensino de língua materna" – a incorporação, no ensino, de perspectivas teóricas (a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a análise do discurso, o funcionalismo, a análise da conversação e a linguística textual) comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma. Em uma perspectiva bem geral, essa virada pragmática consiste na consideração do texto e de sua enunciação como a unidade básica de ensino.

Entretanto, a decantada "virada" parece não ter, ainda hoje, encontrado o necessário eco em nossas escolas de Ensino Fundamental. De um modo geral, os estudantes chegam ao vestibular e uma de suas principais variações, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), com os mesmos problemas de redação e o ensino continua focado principalmente na gramática da frase.

Em 1999, em artigo intitulado "Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?", Durvali Emílio Fregonezi aponta que no olho do furacão estariam dois problemas principalmente: a formação deficiente dos professores, mesmo dos que estão saindo das faculdades e a adoção do livro didático, ainda prescritivista, como guia de conduta.

Pelos resultados apresentados à frente, este trabalho vai se permitir discordar, em parte, das conclusões de Fregonezi: os cursos de licenciatura seriam, segundo os professores sujeitos desta pesquisa, inconsistentes, pois não dariam conta de fazer chegar às salas de aula as concepções teóricas mais recentes e suas possíveis contribuições para o ensino; entretanto, a partir de 1996, quando foi

publicado pelo MEC o primeiro resultado da avaliação pedagógica do PNLD (um Guia de Livros Didáticos – de 1ª a 4ª série), o livro didático começa a se modificar, deixando, cada vez mais, de apresentar um caráter meramente prescritivista – o livro didático de português dá sinais de que já incorporou parte dos elementos que compõem a “virada” no ensino, fruto das sequentes avaliações por que tem passado no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Retomaremos a discussão dos possíveis efeitos do PNLD sobre os livros didáticos de língua portuguesa e suas consequências para o ensino da produção de textos ainda neste capítulo.

Em outras palavras, se, por um lado, a necessidade de mudança de paradigma no ensino de português é consensual entre os estudiosos – os relatos dos professores nos fizeram concluir que os docentes do Ensino Fundamental também já incorporaram o discurso da mudança, entretanto, não se sentem aptos a empreendê-la por desconhecerem como fazê-lo –, por outro lado, há muitas divergências quanto ao modo como ela deve ser conduzida. Como salienta Fregonezi (1999), em esforço para se colocar no lugar dos professores:

O que fazer? Abandonar o material didático? E o que colocar em seu lugar? Mesmo aqueles professores que conhecem as novas teorias de estudo da linguagem sentem-se inseguros diante dessa realidade. É mesmo um salto no escuro que muitos, a maioria, não quer dar.
(FREGONEZI, 1999, p. 28).

No item destinado à análise do trabalho com a produção de textos escritos nos livros didáticos, apresentaremos relatos de professores que nos levam a concluir diferentemente da afirmação de Fregonezi no que se refere ao medo, por parte dos docentes, de abandonar o material didático, expresso em “é mesmo um salto no escuro que muitos, a maioria, não quer dar”.

A maior aflição dos professores, hoje, quanto ao ensino da produção de textos, parece ser a consciência de que é preciso mudar e o conflito de não saber como fazê-lo. É o que podemos depreender da fala de uma professora de Montes Claros: **“Ora, professora, qualquer um de nós sabe que é preciso mudar. Pode perguntar pra todo mundo nessa sala. Aí o pessoal fala ‘se os professores querem mesmo mudar, por que não mudam?’. A gente não muda porque não está preparado pra mudar. Nem eu nem ninguém aqui sabe fazer mágica ou**

milagre. Não se muda só porque se quer mudar, é preciso estar preparado pra fazer a mudança. Se não, o risco é ficar pior do que já está”.

Apresentamos o quadro a seguir como uma primeira proposta do que, para nós, pode ser classificado como um panorama geral do que seria, atualmente, o trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental²¹:

- a) um professor que não duvida de que precisa mudar, mas não sabe como encaminhar a mudança.
- b) a crença, por parte do professor, de que “quem lê muito escreve bem”;
- c) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- d) a avaliação centrada na correção de aspectos gramaticais e ortográficos;
- e) a crença, por parte do professor, de que “estar bem informado sobre um tema é suficiente para que se escreva um bom texto sobre esse tema”;
- f) a fixação, por parte do aluno e do professor, de que a produção escrita na escola tem como objetivo “o aluno ganhar uma nota”.

Observe-se que esse quadro difere pouco daquele traçado por Bonini (2002), segundo o qual o texto literário era apontado como o principal modelo a ser seguido pelos alunos em suas produções. Atualmente, os professores têm diversificado os modelos que oferecem a seus alunos: há mais textos oriundos da chamada esfera utilitária – em oposição à esfera literária. Isso, é claro, quando se oferta um modelo.

A nossa hipótese para explicar a permanência desse quadro ao longo de décadas é que concepções importantes, como as de língua, de texto, de gramática, de ensino de produção de texto, hegemônicas entre os professores de hoje²², são praticamente as mesmas há décadas – se não se mudam as concepções teóricas, fica mais difícil mudarem-se as práticas.

Bonini (2002) cita dois manuais didáticos, empreendidos segundo a abordagem textual comunicativa, merecedores de destaque: *Curso de redação* (1988), de Antônio Suárez Abreu, e *Para entender o texto: leitura e redação* (1990), de José Fiorin e Platão Savioli. Já em 2003 – o que reforça a tese de que as vertentes metodológicas não se apresentam numa sequência cronológica evolutiva –

²¹ Esse quadro foi construído a partir da aplicação de questionários apresentados no capítulo 3.

²² Ver questionário “O professor e suas concepções teóricas”, apresentado a partir da p. 216.

Platão e Fiorin publicam *Lições de Texto: leitura e redação*, livro que encerra bem um dos propósitos da abordagem textual-comunicativa: o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos princípios que constituiriam o texto. Em sua quarta capa, a obra é apresentada como

(...) uma proposta de ensino de texto para ser realizada da forma produtiva dentro do espaço escolar. Cada uma das 25 lições do livro desenvolve-se em torno de uma questão teórica, introduzida por meio da leitura de um texto e replicada em um segundo texto comentado. Esse recurso facilita a compreensão da teoria e amplia a variedade de textos estudados.
(*Lições de Texto: leitura e redação*. Quarta capa).

Os princípios da “coesão” e da “coerência”, tratados como propriedades do texto, nomeiam duas “lições”: “Coesão textual” e “Coerência e Progressão textual” capítulos 24 e 25, respectivamente. A metalinguagem ganha espaço, com a nomeação dos tipos de coesão: “Coesão por retomada ou por antecipação” e “Coesão por encadeamento de segmentos textuais”. As propostas de redação, em geral extraídas de vestibulares, continuam descontextualizadas. As sequências tipológicas estruturadoras dos textos também nomeiam capítulos, na seguinte ordem: descrição, narração, dissertação e argumentação.

Duas das propostas de redação da lição 24, “Coesão textual”, utilizam técnicas frequentes entre os usuários da abordagem textual-comunicativa: a complementação de um esquema com articuladores textuais dados e a continuação a partir de introdução dada. A primeira propõe ao aluno que “Procure completar o trecho que segue, dando continuidade à orientação argumentativa indicada pelo conector sublinhado” (Platão e Fiorin, 2003, p. 392). A segunda proposta de redação, na mesma página, solicita ao aluno que siga o esquema argumentativo semelhante ao de um trecho dado e construa “um pequeno texto tomando como início o período acima transcrito. Dê continuação a ele com a conjunção *mas*. Em ambas, o interesse está focado no trabalho com os conectores.

Quanto à crítica a essa abordagem, pode-se dizer que ela recaiu, principalmente, sobre o que se pode chamar de “semi-presença” dos elementos da situação de produção – embora a abordagem da produção textual como processo já desse alguns sinais, o tratamento do texto como um produto ainda era significativamente mais importante. Em outras palavras, as condições de produção são consideradas relevantes, embora ainda de uma forma superficial.

Essa é uma limitação importante da abordagem textual-comunicativo, mas ela reúne um conjunto de saberes indispensáveis aos professores que pretendem trabalhar, de maneira eficaz, com a produção escrita em sala de aula. Como já destacamos a respeito de algumas técnicas da abordagem retórico-lógica, também defendemos a inserção de técnicas próprias da abordagem textual-comunicativa como pertinentes ao ensino da produção de textos, desde que trabalhadas como módulos de ensino dentro de uma sequência didática, e não como propostas de redação independentes.

1.2.3. A abordagem textual-psicolinguística

O estudo da aquisição da linguagem pelas crianças é, muito provavelmente, o aspecto em que a Psicolinguística interessa mais de perto aos pesquisadores sobre ensino-aprendizagem de língua materna. Ela se apresenta como uma área interdisciplinar que busca compreender os processos psíquicos – ou as operações mentais – envolvidos no processamento da linguagem.

Dahlet (1994, p. 80) afirma que, nessa abordagem, busca-se “[tratar] de empreendimentos com enfoques teóricos e objetivos diferentes: [por exemplo] os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita [...]”. Em outras palavras, procura-se identificar e explicar as capacidades mentais relativas à escrita, por meio de diferentes etapas de planejamento, revisão e reescrita dos textos.

A primeira conclusão que se pode depreender do que foi dito é que, sob essa perspectiva, a produção textual preocupa-se não mais apenas com o produto (texto pronto à espera de correção pelo professor), mas com o processo de escrita, que adquire um viés dinâmico e consciente.

Dahlet (1994) propõe o ensino/aprendizagem do texto escrito a partir do encadeamento de operações psicolinguísticas e de elaboração didática, que pode ser sintetizado em: (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” (p. 83), (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” (p. 85).

Nesse cenário, é flagrante o abandono da ideia de que, para se escrever bem, é preciso ter “dom”. A crença é que é possível conduzir o aprendiz, passo a passo, ao desenvolvimento de capacidades relativas à escrita.

Bonini (2002) define assim o principal objetivo, e as estratégias e os processos da abordagem textual-psicolinguística:

O objetivo central desse método é desenvolver capacidades relativas à escritura, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo. O modelo fundador é o de Hayes e Flower (1980), que concebe todo o processo como um ato de resolução de problema. Escrever, neste sentido, consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, à solução do problema. As estratégias e os processos, detectados em pesquisas experimentais, passam a servir como técnicas de ensino (...). É marcante, nessas técnicas, a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática.
(BONINI, 2002, p. 32).

Diferentemente das abordagens retórico-lógica e textual-comunicativa, o ensino/aprendizagem do texto não mais se detém apenas sobre os recursos lexicais e sintáticos: o foco começa, de fato, a se deslocar do produto para o processo. No entanto, a preocupação com a produção enquanto processo psicológico predomina sobre a preocupação com a produção enquanto processo social, vista ainda como pouco relevante.

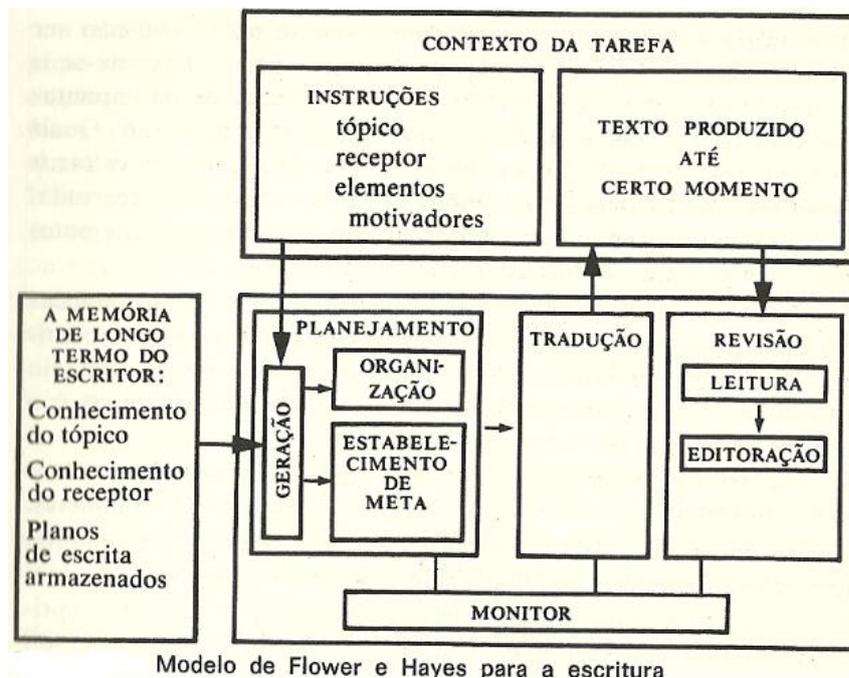
Bonini (2002, p. 31) aponta *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística (1986), de Mary Kato, como o manual teórico mais conhecido no Brasil. O manual prático merecedor de destaque, é, segundo o pesquisador, *Como escrever textos* (1985), de Maria Teresa Serafini, traduzido no Brasil em 1987.

Em seu livro, Kato define como objetivo “fornecer subsídios psicolinguísticos para a formação do professor da área de Letras” (Kato, 1986, p. 138) e nega explicitamente que o dom seja um pré-requisito para se escrever:

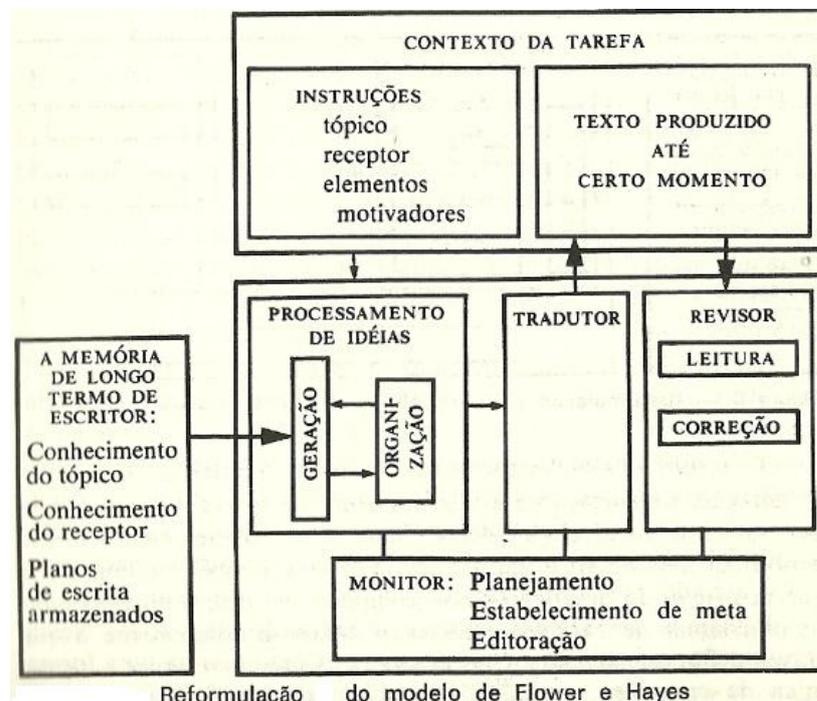
Há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração, que pode ser expressa pela fórmula mágica pensou-escreveu. Sabe-se hoje que até mesmo os produtos mais criativos envolvem uma fase de pré-escritura e também uma de pós-escritura.
(KATO, 1986, p. 86).

Mary Kato enumera nesse trecho, a partir de Hayes e Flower (1980), as etapas da escrita na concepção da psicolinguística: a pré-escritura corresponde ao planejamento, que engloba “tudo aquilo que antecede a execução propriamente dita”, como anotações, listas, e esquemas – note-se que o foco está no plano das ideias –; a pós-escritura, que corresponde à revisão e à reescrita. Entre a pré-escritura e a pós-escritura, a escrita propriamente dita.

A própria Kato fará críticas, com as quais concordamos, ao fato de Hayes e Flower terem apontado o planejamento como uma tarefa restrita (1) ao trabalho com o plano ideacional (extrair informações relevantes da memória; selecionar dentre as informações consideradas relevantes as ainda mais relevantes – isso significa que cada tópico que o escritor ativa inicialmente precisa ter sua importância confirmada –; organizar essas informações em um plano textual) e (2) ao estabelecimento de uma meta (sem deixar claro, segundo a autora, p.91, em que consiste essa etapa). O componente a que Hayes e Flower chamam de planejamento é chamado por Kato de processamento de ideias. Segundo ela, o planejamento é um componente que afetaria todas as etapas. Para evidenciar as diferenças do modelo proposto por Hayes e Flower e o proposto por Mary Kato a partir do primeiro, decidimos apresentá-los lado a lado. Parece-nos que o grande ganho com o modelo reconfigurado por Mary Kato é o senso de dinâmica. Enquanto o modelo de Kato apresenta uma dinâmica importante, advinda da intercomunicação e da recursividade entre as etapas – quem escreve um texto está quase sempre envolvido em múltiplas ações –, o modelo de Hayes e Flower deixa estanques algumas etapas. Isso é até certo ponto previsível, tendo em vista que o modelo elaborado por Kato é uma tentativa de aperfeiçoar aquele que o antecede. Isso, entretanto, não deve significar que estamos considerando que, no modelo proposto por Hayes e Flower, não há comunicação entre as etapas. Apenas sustentamos que o proposto por Kato, a partir do de Hayes e Flower, apresenta maior dinamicidade, como explicaremos a seguir.



Modelo de Flower e Hayes para a escrita



Reformulação do modelo de Flower e Hayes

Figura 2 – Hayes e Flower original e modificado por Kato (1986)

Nos dois modelos, o retângulo horizontal superior representa o contexto da tarefa (tudo aquilo que está fora do escritor e que pode de algum modo influenciar o seu comportamento); o retângulo vertical representa a memória do redator; o retângulo horizontal inferior representa o processo da escrita propriamente dito.

No modelo de Hayes e Flower, o planejamento apresenta três sub-processos: geração (extração de informações relevantes da memória do escritor), organização (seleção do material mais relevante dentre o pré-selecionado pela geração para dispô-lo em um plano textual) e estabelecimento de meta. A organização e o estabelecimento de metas são alimentados pelas ideias produzidas pela geração, por meio da memória de longo termo do escritor. Essas ideias, determinadas pelo contexto da tarefa, passam para o componente tradução, no qual se cria uma materialidade linguística para elas. Essa materialidade linguística passa, então, por outro sub-processo, o de revisão, que envolve a leitura e a editoração, para ser analisada em termos de: i) falhas de

convenção da escrita; ii) imprecisão de significado; iii) acessibilidade para o leitor; iv) aceitabilidade pelo leitor. Todo o processo é coordenado pelo monitor.

No modelo de Hayes e Flower reformulado por Kato, a seta que liga o retângulo indicador das instruções à geração foi retirada. Em seu lugar, foi colocada uma seta que liga o retângulo do contexto da tarefa ao retângulo inferior como um todo. Além disso, como já foi dito, Kato re-nomeia o planejamento, que passa a se chamar “processamento de ideias”. Sob a justificativa de que o planejamento é um componente que afeta todas as etapas, ela o elencou como uma subtarefa do monitor. Outra mudança nesse quadro é a retirada do “estabelecimento de meta”, que passa a ser visto também como uma subtarefa do monitor, já que parece não estar limitado a um trabalho local.

Essa alteração, de pouca visibilidade no quadro, traz mudanças significativas. No modelo de Hayes e Flower, as ideias nascem primeiro e, depois, são traduzidas em forma, isto é, são materializadas linguisticamente. No modelo reformulado, essa materialidade linguística (texto produzido até certo momento) pode ser geradora de novas ideias. Além disso, os componentes de tradução e revisão – no modelo reformulado, tradutor e revisor – seriam também afetados pelo contexto da tarefa.

Outra mudança altera a dinâmica do modelo: na primeira versão, só a geração alimenta a organização; Kato acrescenta que a relação entre a geração e a organização é de mão dupla, pois no ato de organizar as ideias em um plano textual, novas ideias também podem ser geradas – essa nova relação é sinalizada, agora, por duas setas.

No quadro do componente revisão, mais duas alterações. Em Hayes e Flower, primeiro, lia-se o texto até então produzido; depois, fazia-se a edição. Em Kato, o sub-componente da “editoração” é alçado à condição de sub-tarefa do monitor, assim como o planejamento e o estabelecimento de meta. Kato ainda acrescenta como um sub-componente da revisão a correção, pois, segundo ela, “esta última só ocorre dentro da revisão e atua apenas sobre a forma, enquanto que a editoração atua concomitante a cada processo” (p. 92).

No livro apontado por Bonini como o principal manual prático de produção de textos que assume a abordagem psicolinguística, Maria Teresa Serafini defende que escrever bem “consiste em encontrar e ordenar ideias para depois organizá-las num texto de maneira adequada” (Serafini, 1987, p. 11).

A obra aponta três fases distintas da “história” de uma redação ou composição, como a autora chama textos como a dissertação: a proposição, o desenvolvimento e a avaliação. Serafini destaca que a primeira e a última fase são protagonizadas pelo professor; já a segunda é protagonizada pelo aluno.

A primeira parte do livro apresenta o desenvolvimento da redação na perspectiva do aluno. O texto é abordado como um exercício que se realiza em etapas:

Inicia-se uma redação com uma fase preparatória, que compreende seleção de informações, organização do material e elaboração do roteiro. À fase de planejamento segue-se o desenvolvimento em si, com os problemas ligados à estrutura do parágrafo, aos conectivos e à pontuação. Há, enfim, a revisão, que tem o objetivo de melhorar o conteúdo, a forma e a legibilidade do texto até atingir a versão final.
(SERAFINI, 1987, p. 13).

A segunda parte é dedicada ao professor, que enfrenta três problemas: a proposição, a correção e a avaliação da redação. Como parte importante da proposição, Serafini destaca a indicação de um título. Segundo a autora, “o título de uma redação deve ser um estímulo válido para os alunos” (p. 13), por isso ela apresenta algumas sugestões sobre a formulação do título da redação. Serafini assinala que a correção e a avaliação de uma redação constituem tarefas significativamente diferentes.

(...) a correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação demais textos, aos

desempenhos médios dos colegas e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno.
(SERAFINI, 1987, p. 13).

Em capítulo intitulado “A correção”, Serafini diz que quando interrogados sobre sua prática de correção, a maioria dos professores responde que “só se utilizou de técnicas dos seus antigos professores” (pp. 108-109). Relatos de muitos professores com os quais trabalhamos na formação continuada corroboram a afirmação de Serafini, como se vê na fala de um professor de Belo Horizonte: **“Depois que o menino escreve, eu pego o texto e marco principalmente os problemas de ortografia, concordância e pontuação. Pra falar a verdade, eu faço do jeitinho que a minha professora de português fazia e eu tenho certeza que a maioria aqui faz a mesma coisa. Pior são aqueles professores que nem leem os textos que os alunos escreveram”**.

Segundo Serafini, “o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas” (p. 110). Ela destaca que uma das formas de se conseguir esse estímulo é pedir ao aluno para criar uma, duas ou até três novas versões do seu texto. A autora sugere ainda que o professor deve “limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” (p. 111). Concordamos que o número de problemas deve ser limitado e que é importante que o aluno reescreva seu texto. No entanto, nossa experiência de sala de aula no Ensino Fundamental nos autoriza a dizer que o apontamento dos problemas por parte do professor e a indicação para que o aluno refaça o texto corrigindo esses problemas é de pouca eficácia – essa foi a nossa prática durante um bom tempo. Entre a “correção” e a “reescrita” é necessário que seja realizado um trabalho específico a fim de que os alunos se mostrem aptos a superar os problemas. No nosso entendimento, é ingenuidade acreditar que os alunos recuperarão espontaneamente tópicos, conteúdos e estratégias discutidos em outros momentos.

A seguir, apresentamos o quadro em que Bonini (2002) aponta objetivo, etapas e técnicas da abordagem textual-psicolinguística:

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS
Desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando-os conhecimentos automáticos ou conscientes.	1) Planejar a tarefa; 2) Textualizar; 3) Revisar; 4) Reescrever; 5) Redigir o texto final.	a) Organização tópica; b) Ordenação de fragmentos textuais; c) Desenvolvimento em focos narrativos diversos; d) Eliminação de parágrafos que não pertencem ao texto; e) Eliminação de expressões que tornam o texto menos claro ou menos elegante e muito comprometedor, pelo excesso de afirmações categóricas; f) Revisão colaborativa; g) Revisão individual; h) Revisão com <i>feedback</i> do professor.

A forma como Bonini (2002) enumera as etapas pode nos fazer concluir que elas são discretas e sequenciais. No entanto, como já vimos, em *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística, Mary Kato destaca que os modelos atuais de escritura podem até admitir uma certa discretização das etapas, “mas propõem também uma certa concomitância de processos e decisões, admitindo ainda uma certa recursividade dentro do modelo” (p. 86).

Bonini (2002, p. 33) afirma que essa abordagem trouxe pelo menos três contribuições importantes para o debate sobre o ensino da produção textual: em primeiro lugar, favorece a organização da tarefa, o que propiciou evidenciarem-se os aspectos interacionais, principalmente, a preocupação com a audiência; em segundo lugar, apresenta a ideia de que o texto é uma construção executada em etapas, mediante habilidades adquiridas, o que faz com que a noção de desempenho mediante dom, seja desqualificada – aquele aluno, anteriormente angustiado pela falta de inspiração, fica aliviado ao descobrir que a produção escrita não resulta de uma inspiração súbita e enigmática, mas da resolução dos chamados problemas de escrita (acréscimos, substituições, supressões); em terceiro lugar, passa a compreender a avaliação processualmente e não mais com base em um julgamento do produto em termos de certo ou errado.

Por outro lado, ele sustenta que as contribuições da abordagem textual-psicolinguística não foram muito difundidas fora do ambiente acadêmico. No entanto, menções às etapas dessa abordagem podem ser identificadas nos relatos de um número representativo de professores que participaram deste trabalho. Um dado

curioso, entretanto, se mostra nesses relatos: embora citassem as etapas da vertente, os professores não abriam mão de justificarem a incapacidade de seus alunos de produzirem bons textos pela falta de dom, de inspiração. Isso pode significar que, embora tenham se apropriado do modelo de etapas, os professores não saibam exatamente ~~que~~ como instruir a execução dessas etapas. Em outras palavras, o aluno pode estar ciente de que tem de planejar, escrever, revisar, reescrever e elaborar a versão final, sem saber muito bem os problemas que tem de resolver em cada uma dessas etapas.

A nosso ver, isso demonstra o conflito entre, de um lado, a crença e o saber dos professores, e de outro, a vertente metodológica. O relato de um professor de Ponta Porã evidencia esse conflito: **“Antes dos meus alunos escreverem o texto, eu sempre peço a eles que façam uma lista das coisas que consideram importantes, aquelas informações que não podem ficar de fora. Cada um dos elementos dessa lista pode ser transformado em um parágrafo. Só depois que eu mando escrever o texto. Depois que eles escrevem, eu mando darem uma última conferida pra ver se é necessário reescrever alguma parte antes de entregarem pra mim. Se depois de ter mandado eles fazerem tudo isso, o texto ainda não ficar bom, é porque o menino não tem o dom pra escrever. Aí não dá pra fazer muita coisa por ele não”**. Embora tenha relatado o uso das etapas da abordagem textual-psicolinguística em seu trabalho com a produção escrita em sala de aula, o professor atribui a uma possível falta de dom o fracasso do aluno no desenvolvimento da tarefa. Além de enumerar as etapas da abordagem com base na psicolinguística, o relato do professor aponta duas técnicas da abordagem: a organização tópica e a revisão individual.

O relato do professor ainda nos ajuda a compreender outro ponto importante, que diz respeito à revisão com vistas a uma possível reescrita, procedimentos que compõem o cerne dessa abordagem. Em “Depois que eles escrevem, eu mando darem uma última conferida pra ver se é necessário reescrever alguma parte antes de entregarem pra mim.” Embora o professor demonstre ter compreendido a necessidade de mandar revisar e reescrever, também fica evidenciado que não há quaisquer instruções para o aluno sobre como deve processar a revisão e uma eventual reescrita. Sem parâmetros para realizarem a revisão, os alunos acabam por fazer mesmo “uma última conferida”, modo como o professor nomeou, em seu

relato, a revisão. Quando, durante os relatos, perguntávamos aos professores que enumeravam as etapas, como eles instruíam a revisão e a reescrita, as respostas eram sempre as mesmas. Escolhemos a resposta de uma professora de Campo Grande, que representa bem o pensamento do grupo: **“Olha, eu sempre falo que tem de revisar a ortografia e a concordância. Também peço pra ficarem de olho na pontuação e no parágrafo. Tem menino que na 8ª. série ainda não deixa parágrafo, o que é um absurdo, já que a gente fala nisso desde a 1ª série”**. As instruções dos professores concorrem para que os alunos formem uma concepção de revisão e de reescrita: revisar é tão somente identificar problemas no nível da convenção da escrita – ortografia, paragrafação e pontuação – e no nível da língua padrão – concordância –; reescrever é resolver esses problemas.

As etapas e as técnicas utilizadas na abordagem textual-psicolinguística indicam que ela favorece o ensino baseado no processo – isso, no entanto, não é suficiente. Os estudos referentes aos gêneros textuais têm apontado que os processos psicolinguísticos não são suficientes para se formar um bom produtor de textos.

Entretanto, no nosso entendimento, o fato de as etapas e as técnicas dessa abordagem não serem suficientes para garantir um bom trabalho com a produção de textos na escola não deve implicar que ela pode ser descartada. Afinal, planejar, textualizar, revisar e reescrever são passos importantes na escrita de qualquer texto. A atividade de reescrita de uma lenda, retirada de documento destinado aos professores, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2010, embora o documento apresente declaradamente uma concepção sociointeracionista, faz uso das etapas do que Bonini (2002) chama de método textual-psicolinguístico.

(...) Para isso, combine com os alunos que o texto será produzido considerando-se algumas etapas:

- *Planejar o que se vai escrever, tendo em mente quem serão os leitores da coletânea e as características que observaram nas lendas que já conhecem (ver observações abaixo).*
- *Fazer uma primeira versão, com perspectiva de rascunho (ler enquanto se está escrevendo para controlar questões de discurso – referentes à expressão das ideias – e também notacionais – referentes à ortografia e à pontuação).*
- *Revisar o texto produzido, observando se está claro e coerente, e corrigir aspectos ortográficos e gramaticais.*
- *“Passar a limpo” a versão final, que comporá a coletânea.*

(Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4ª série, p. 83)

O fato de o documento se assumir sociointeracionista e utilizar etapas da abordagem textual-psicolinguística não constitui, no nosso entendimento, um problema. O que nos preocupa é o fato de, ao indicar a revisão, pedir aos alunos que observem se o texto está claro e coerente. Nossa experiência em sala de aula do Ensino Fundamental tem nos mostrado que, mesmo alunos que detectam esses tipos de problemas em seus textos, não têm autonomia para resolvê-los. Nesse ponto, seria preciso ensiná-los a resolver esses problemas. Os relatos dos professores têm mostrado que eles não sabem fazer intervenções nesses casos. Tampouco o documento, destinado aos professores, dá parâmetros de como eles devem proceder em suas intervenções.

Muitos pesquisadores deram o seu aval para o emprego do modelo psicolinguístico no ensino da produção textual. Algo parecido acontece também com a Linguística: são várias as tentativas de transpor modelos da pesquisa linguística diretamente para o ensino. A nosso ver, é desejável rever o papel da psicolinguística como procedimento didático.

Os modelos psicolinguísticos de produção textual, como o de Hayes e Flower (1981), são um artefato teórico desenvolvido para orientar a compreensão e a verificação de como se dá o processo de construção da escrita na prática. Na avaliação de Bonini (2002, p. 32), com a qual concordamos, os estudos desses pesquisadores conduziram a, pelo menos, três pressupostos importantes: i) os conteúdos mentais apresentam natureza diversa e, em função disso, são organizados mediante princípios também diversos; ii) a produção textual exige a instanciação e organização desses conteúdos de acordo com as demandas da tarefa; e iii) o processo de produção apresenta sub-processos básicos, como o planejamento, a linearização e a revisão, que podem ou não demandar a reescrita. Esses pressupostos nos fazem considerar junto com Bonini (2002, p. 33) que “a finalidade básica [da psicolinguística] é desvendar o processamento de produção e recepção, mas não ensinar a escrever ou ler”. Eles (pressupostos) não devem, portanto, ser confundidos com um método didático. Em artigo publicado em 2000, Bonini já propõe que o modelo psicolinguístico fosse entendido como um conhecimento que o professor deve ter para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, não devendo, assim, ser ensinado como se fosse um conteúdo. Em 2002, ele reafirma sua posição:

Creio ainda que esta seja uma orientação adequada, uma vez que restitui o modelo a sua finalidade inicial — a pesquisa em cognição — e poupa o aluno de uma reflexão que não lhe é essencial — saber quais processos ocorreram em sua mente durante a produção textual.
(BONINI, 2002, p. 36).

Essas considerações, entretanto, não podem ser interpretadas como uma desvalorização dos resultados alcançados pelos estudos psicolinguísticos. Ao contrário, defendemos que eles devem ser considerados no trabalho 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. A nosso ver, reside aí a grande contribuição da psicolinguística ao ensino: elucidar que a proficiência em leitura e escrita passa pelo domínio de um conjunto de estratégias e, como tal, pode ser ensinada.

No caso específico do ensino da produção de textos, o trabalho com estratégias cognitivas pode ocorrer nos três níveis de processamento: planejamento, textualização e revisão. Isso pode se dar tanto no que se refere às intervenções do professor quanto no desenvolvimento de habilidades pelo aluno. Esse trabalho provavelmente facilitaria a visualização, por parte do aluno, de seus progressos e de como ele está sendo avaliado pelo professor. Em outras palavras, o aprendiz não estaria submetido a um modelo considerado certo; o seu percurso é que seria tomado como critério para anotar seus avanços – deslocamento efetivo do produto para o processo.

1.2.4. A abordagem interacionista

Essa abordagem sustenta que a produção textual precisa acontecer em um ambiente em que o aluno se constitua como um autêntico produtor de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. Nessa perspectiva, a escola precisa se tornar um ambiente que favoreça a interação, um ambiente no qual a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas: a de um sujeito enunciador e a de, pelo menos, um sujeito enunciatário.

No caso do ensino de produção textual na perspectiva tradicional, o processo dialógico da linguagem, preconizado por Bakhtin em seu *Marxismo e filosofia da linguagem*, era apagado. Em artigo intitulado “Em terra de Surdos-Mudos (um estudo

sobre as condições de produção de textos escolares)”, de 1983, Percival Leme Brito ressalta que, ao se constituir interlocutor do aluno, no lugar de possibilitar a intersubjetividade e a troca autêntica, o professor castra, pois, entre o primeiro e o segundo há uma hierarquia – entre os dois há uma relação de poder. Maria José Rodrigues Coracini, no artigo “A produção textual em sala de aula e a identidade do autor” (1999), acrescenta que determinadas técnicas de ensino de produção textual – a continuação a partir de introdução dada, o desenvolvimento em focos narrativos diversos a partir de um texto estímulo, o ato de passar um texto de verso para prosa – somadas à didática comum no ensino de língua, conduzem os alunos a um exercício de reproduzir homogeneamente a voz do professor. Para acentuar a discussão, em artigo já mencionado neste trabalho, Fregonezi (1999) acrescenta que o próprio professor é mudo, na medida em que só repete o livro didático. Embora concordemos com as considerações de Leme Brito e Coracini, avaliamos que, além de acentuar a discussão, a declaração de Fregonezi colabora para afastar ainda mais o professor do livro didático de português, o que, no atual cenário, julgamos indesejável (o próximo item falará sobre o lugar da produção textual no livro didático de português).

Dois grupos, de viés interacionista, se apresentam como postulantes a apresentar soluções para o ensino da produção escrita, embora assumam posições divergentes na busca desse mesmo intento: “os analistas de gênero (orientados pela etnolinguística e pela Análise do Discurso anglo-saxônica) e os enunciativistas (orientados, principalmente, pela Análise do Discurso francesa)”, segundo Bonini (2002, p. 34). A divergência estaria centrada basicamente na concepção de discurso que carregam em seu bojo.

O primeiro grupo é representado principalmente pelos estudos de Swales (1990). Esse pesquisador embasa seu trabalho na tradição anglo-saxônica de análise do discurso, principalmente na visão dos etnometodologistas, que vê o discurso como estruturação de ato comunicativo a partir dos rituais de interação próprios de dado contexto social (Bonini, 1999, p.34).

Um dos principais instrumentos didáticos consiste na utilização de coletâneas de gêneros, portfólios (Bonini, 2002, p. 35). O importante é que os aprendizes realizem um trabalho de manipulação dos gêneros. Uma professora de Campo Grande relatou sua experiência e a de mais duas colegas com a organização de

portfólios no ensino da produção de textos: “Ao trabalhar com o portfólio, a gente queria principalmente que os alunos desenvolvessem habilidades de reconhecimento da estrutura dos gêneros textuais. Esse trabalho com portfólio é uma tentativa de inovar em sala de aula, procurando maior riqueza de material a ser utilizado nas aulas. O que se quer, a princípio, é que as aulas sejam dinâmicas e atraentes para os estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que se organizem atividades que façam com que o educando participe ativamente dos procedimentos. O trabalho, com alunos do 6º, 7º e 8º ano ocorreu do mês de fevereiro até o mês de junho, sendo que em todo início de semana os alunos recebiam as propostas das atividades que iriam trabalhar naquele período. A cada semana trabalhavam gêneros textuais diferentes com temas diversos. Todos os textos produzidos eram armazenados no portfólio. Ao final, o portfólio apresentava trabalhos relacionados a todas as datas comemorativas que permeiam o mês de fevereiro ao mês de junho. Por ser um método novo de ensino em sala de aula, o portfólio causou alvoroço entre os educandos, todos queriam pesquisar e promover a melhor forma de apresentação do seu trabalho, porém, mesmo com essa euforia, alguns se mostraram inseguros. Percebendo essa dificuldade dos alunos, nós os reunimos e lhes explicamos como transcorreria o trabalho. Isso foi feito com muitos detalhes, explicando várias vezes para que as dúvidas iniciais fossem sanadas de forma clara. Após esse primeiro momento de questionamento, os alunos foram ao laboratório de informática pesquisar sobre como montar um portfólio e o que seria de fato o portfólio. Como eu já relatei, o trabalho ocorreu entre os meses de fevereiro e junho, sendo que em todo início de semana os alunos recebiam as propostas sobre o que iriam trabalhar. O trabalho do mês de maio, por exemplo, foi a produção de uma receita. Nós pedimos aos alunos que trouxessem para a sala uma receita culinária, explicamos sua estrutura e pedimos aos alunos que fizessem outra receita obedecendo à estrutura estabelecida, porém utilizando o tema “Mãe”. A professora de artes ajudou a ilustrar a receita. Os alunos se saíram muito bem no desenvolvimento desta atividade, conseguiram perceber as características que permeiam esse gênero. Os alunos escreveram cartas, convites, crônicas, convites, contos. Com o transcorrer dos trabalhos sobre os referidos gêneros, os alunos

elaboraram textos, viabilizando a distinção e a compreensão dos mesmos. Uma coisa eu posso garantir, professora, os meninos demonstraram empenho, criatividade, participação oral; além disso, a cada proposta de produção textual, ficou perceptível a desenvoltura gradativa da escrita: melhoraram a concordância, a regência, a ortografia, a coesão e a coerência. Ao final, todo mundo levou o portfólio para casa: aquilo era do aluno e, se ele quisesse, poderia guardar para sempre”. O conjunto de atividades que a professora nomeou de método portfólio caracteriza-se, no nosso entendimento, como uma tentativa de implementar um estudo metalinguístico dos gêneros. O objetivo principal era que os alunos aprendessem a nomear os elementos da estrutura do gênero e, ao final, fossem capazes de enumerar as diferenças, no nível da estrutura, entre os gêneros trabalhados.

Os estudos com base na tradição anglo-saxônica não alcançaram grande repercussão em nosso país. No Brasil, o grupo mais atuante é o dos enunciativistas, que tem um número significativo de publicações e tem influenciado as formulações de documentos oficiais, como os PCNs. A configuração teórico-metodológica desse grupo já está sinalizada em Geraldi (1983, 1991), e bem delineada nos estudos da Escola de Genebra – Bronckart (1997) e Schneuwly e Dolz (1999)²³. Esses pesquisadores embasam seus trabalhos na tradição francesa de análise do discurso, que vê o discurso como os efeitos de sentidos que se fazem em determinado texto enunciado, em decorrência de sua ligação com um interdiscurso que se mostra como uma mescla de agrupamentos de sentido fundados em condições materiais de produção (sócio-históricas), as formações discursivas (Bonini, 1999, p. 308).

No cerne da proposta concebida por Geraldi (1983, 1991) desde os primeiros anos da década de 80, está a necessidade de se integrarem três eixos de trabalho em sala de aula: a produção, a leitura e a análise linguística. Em outras palavras, nessa perspectiva, os conteúdos contemplam tanto o estudo da linguagem como objeto de reflexão (metalinguagem) quanto o desenvolvimento das atividades que o sujeito opera sobre a linguagem (epilinguagem). Dessa maneira, o tratamento do conteúdo gramatical é feito com base na produção textual dos alunos e todas as atividades são organizadas mediante a construção, pelo professor, de projetos didáticos.

²³ Este artigo foi publicado originalmente em Repères, nº 15, 1997, sob o título “Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”.

O interacionismo sociodiscursivo também começou a se delinear nos anos 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Dentre eles, destacam-se nomes como os de Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart.

Em 1988, Schneuwly apresentaria uma hipótese que se tornaria central no arcabouço teórico desse grupo: a de que a produção de linguagem envolve três grandes instâncias de operações – base de orientação, gestão textual e linearização do texto. O próprio autor, no entanto, ressalta que o seu objetivo não é propor um modelo processual que descreva com precisão os processos mentais que se desenvolvem durante a atividade, em tempo real, nem apresentar um sistema formal que permita calcular exatamente os valores e as unidades linguísticas a serem produzidas num dado momento, numa dada situação. O que Schneuwly propõe, daí a importância de sua hipótese para os sociointeracionistas, é uma primeira conceituação do sistema de produção de linguagem, que busca explicar observações gerais feitas em textos empíricos – produções escritas de textos informativos e argumentativos, realizadas por alunos de 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Obrigatório (fundamental) de Genebra. Por isso, ele adverte que as operações postuladas são hipóteses heurísticas para compreender a frequência ou a ausência de certas unidades linguísticas nos textos analisados.

A primeira instância de operações – a base de orientação – relaciona-se à situação material de produção e vincula-se aos parâmetros, não propriamente languageiros, que norteiam a transformação do motivo em pensamento. Em outras palavras, trata-se de instância de regulação externa da ação, remetendo-se, a um só tempo, ao dizível, ao lugar social em que ocorre a interação e aos propósitos que orientam a realização da ação de linguagem. Afirmar isso tem algumas implicações; dentre elas, a principal é que está se assumindo a defesa de que é pela regulação externa da ação que se atribuem valores aos parâmetros da interação social que orientam a ação de linguagem, no que se refere não só aos enunciadores como também ao espaço e tempo da interação (Schneuwly, 1988, p. 27).

A gestão textual, segunda instância, diz respeito à ação propriamente languageira. Refere-se especificamente à transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade

global de linguagem. É nessa instância que se dá a interface entre controle externo e interno da ação, entre a dimensão social e a cognitiva, implicadas na atividade de linguagem. Na gestão textual, são tomadas decisões relativas ao desenrolar da ação de linguagem na atividade de interação, quanto à seleção de um gênero, sua ancoragem enunciativa e sua planificação. Por meio dessa instância de operações, entram em jogo as orientações relativas às dimensões de espaço e tempo, de implicação ou de autonomia (se conjunta ou não aos parâmetros externos da ação), assim como as decisões quanto à ancoragem enunciativa, as quais terão efeitos na planificação do texto e no modo de organização global e local das sequências textuais (quanto ao modo de tratamento do dito, em termos de tematização e de configuração do dizer). A ancoragem, quanto ao eixo da referencialidade, pode ser conjunta ou disjunta e, quanto ao eixo da situação, pode ser implicada ou autônoma.

Schneuwly opera com esses conceitos da mesma maneira que Bronckart (1999). São conjuntos os textos que apresentam uma origem espacial e temporal ancorada no mundo ordinário – os textos da ordem do expor, na nomenclatura de Bronckart, e da ordem do discorrer, na nomenclatura de Schneuwly. São disjuntos os textos que promovem a criação de mundos discursivos com origem espacial e temporal própria e distinta do mundo ordinário – os da ordem do narrar. A oposição entre implicação e autonomia é feita em função das possibilidades de relação que os tipos discursivos apresentam com o ato de produção. Seriam autônomos com relação ao ato de produção os textos que não apresentam ou não encenam uma relação de dependência com os parâmetros físicos da ação de linguagem de que se originam – trata-se de uma autonomia em relação à dêixis da enunciação. E, inversamente, seriam implicados os tipos discursivos que apresentam ou encenam uma relação de dependência com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

As operações de planejamento envolvem a construção e o controle do texto em sua globalidade, em função da tarefa comunicativa a cumprir. Nela, o enunciador atua, organiza, sequencia e estrutura os conteúdos conforme os modelos convencionais de organização textual, dos quais ele se apropriou nas vivências de práticas discursivas anteriores. Schneuwly (1988, p. 36) vê o planejamento como um processo duplo, que envolve: (i) procedimentos de sequencialização que asseguram a ativação e a organização sequencial dos conteúdos (relacionados pelo autor ao conceito de macroestrutura" de van Dijk) e (ii) procedimentos de organização do

texto segundo um modelo linguageiro, escolhido em função da interação social, que garanta a forma global, a estruturação dos conteúdos segundo regras convencionais (o que o autor relaciona com o conceito de “superestrutura”, também de van Dijk). As operações de planejamento desenvolvem-se em interação com o tipo de ancoragem escolhida (implicada ou autônoma; conjunta ou disjunta) e podem ser poligeridas ou monogeridas: são poligeridas quando o enunciador conta com a colaboração de seu(s) interlocutor(es), fisicamente presente(s); são monogeridas quando a interferência do interlocutor se dá apenas de maneira mediatizada, pela representação que o enunciador faz dele. Geralmente o planejamento poligerido corresponde à ancoragem implicada e o planejamento monogerido à ancoragem autônoma.

A linearização implica operações que envolvem o processo de verbalização; em outras palavras, as operações dessa última instância produzem o tecido, as cadeias do texto. Nessa instância, o autor distingue dois processos em forte interação: a referencialização e a textualização. A referencialização compreende a busca e o posicionamento de itens lexicais e o estabelecimento de relação entre eles por meios morfossintáticos. Baseado em Culioli (1976), Schneuwly (1988, p. 38) define a referencialização *“como a produção de enunciáveis, de núcleos predicativos, ou como a criação de estruturas mínimas de início, que entram em interação com operações dependentes do contexto e do co-texto”*. Os nódulos predicativos são articulados entre si pelas operações de textualização. Já o processo de textualização compreende as operações que atuam no nível local da construção da cadeia textual e são responsáveis pela distribuição e colocação em funcionamento das unidades linguísticas dependentes do contexto: i) operações de coesão – tratam da conservação e progressão do texto, organizam informações conforme a representação do contexto e do destinatário, constituem cadeias de sintagmas verbais (com marcas de tempo, relevo, aspecto) e sintagmas nominais (que manifestam os processos de introdução e retomada de elementos, e sinalizam relações do tipo dado/novo, foco/comentário, tema e rema); ii) operações de conexão – abrangem operações de balizamento (que especificam as transições entre diferentes fases do plano textual, marcadas pelo uso de locuções temporais, espaciais, argumentativas), de empacotamento (que diz respeito à relação de coordenação e subordinação) e de ligação (ou justaposição, mais frequentes na

fala); iii) operações de modalização – orientam, diretamente, a interpretação do texto. Pouco dependentes da organização linear do conteúdo, traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto, marcando a posição ou avaliação do enunciador quanto ao seu enunciado (advérbios como ‘talvez’, verbos modais, expressões como ‘é bom’, ‘é necessário’, comentários entre parênteses).

Matencio (2007), em livro que reúne artigos que se propõem a refletir sobre a influência que a teoria do interacionismo sociodiscursivo tem exercido nos últimos dez anos nas pesquisas brasileiras da área da linguística e da linguística aplicada, sintetiza bem os processos envolvidos na produção de textos, descritos por Schneuwly:

Em síntese, tem-se que a textualização – atividade pela qual se atualiza um gênero – é resultado do enquadramento dado pelos sujeitos em interação ao evento no qual atuam, pelo qual recuperam em sua memória esquemas de ação, construindo um modelo de representação da situação efetiva. Os gêneros seriam, assim, artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar.
(MATENCIO, 2007, p. 58).

Como as outras abordagens, a sociointeracionista também apresenta tarefas centrais do ponto de vista prático. Ao professor caberia: apresentar a situação, o que envolve duas dimensões – a primeira, em que se define um projeto de comunicação, a partir do estabelecimento de uma situação autêntica de interação (escrever um livro que será lido pela turma ou posto na biblioteca, produzir um jornal na escola, realizar uma apresentação teatral, dentre outras), e a segunda, em que se trabalha com a preparação dos conteúdos; a realização de uma avaliação diagnóstica a partir da produção do aluno, a fim de se definirem os conteúdos que ele precisa ensinar; a preparação de atividades (módulos de ensino) que favoreçam aos alunos a superação dos problemas de linguagem diagnosticados; e, caso queira, a realização de avaliação que atribui uma nota a partir da indicação clara, para os alunos, dos critérios dessa avaliação – que devem se restringir aos conteúdos trabalhados nos módulos de ensino a partir do diagnóstico realizado. Ao aluno caberia: a execução da ação de linguagem determinada (escrita da produção inicial) e, a partir da avaliação dos *feedbacks* do interlocutor direto do texto e/ou do professor (que

assume uma posição de auxiliador) e do que foi trabalhado nos módulos, escrever a produção final, que poderá ser avaliada pelo professor.

A seguir, apresentamos um quadro conforme generalização estabelecida por Bonini (2002, p. 35) para o que ele chama de método interacionista, com algumas adaptações, nos moldes do que foi feito com as abordagens já apresentadas.

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Reprodução de jogos cênicos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial; 3) Realização de módulos de atividades; 4) Produção final. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor; 2) Desenvolvimento de procedimentos de pesquisa; 3) Desenvolvimento da análise linguística a partir da produção do aluno. 4) Realização de revisão a partir de critérios estabelecidos com o que foi ensinado.

A reprodução de jogos cênicos implica a criação de possibilidades de uma comunicação autêntica por parte dos alunos. Em outras palavras, a produção textual precisa constituir uma ação de linguagem efetiva, o que pode ser alcançado com a elaboração de um projeto didático, que consiste na organização de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de fazer circular socialmente um dado gênero, conforme indicação dos próprios PCNs para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998). A produção de um jornal ou de uma rádio escolar, por exemplo, pode constituir o centro de um projeto didático. A impossibilidade de realização de um projeto didático, entretanto, não inviabilizaria o ensino da escrita com base na abordagem sociointeracionista. O efeito enunciativo para a produção dos alunos pode ser alcançado, por exemplo, pelo uso da internet (blogs, twitters, redes sociais), ou pela produção de gêneros variados (panfletos, cartazes, notícias, entrevistas) que circulariam em torno de eventos promovidos pelos alunos (mostra cultural, feira de ciências, festival de dança e teatro, festa junina, olimpíada esportiva, formatura, lançamento de livro, sarau etc.).

Essas considerações são necessárias, já que, em seus relatos, alguns professores sinalizam ter ciência da abordagem interacionista, mas alegam que a escola não apresenta estrutura para o desenvolvimento de projetos didáticos. O

relato de uma professora de Montes Claros ilustra o que acabamos de afirmar: **“Outro dia mesmo, chegou uma coordenadora com umas ideias boas, falando que a gente podia fazer um jornal na escola ou uma rádio. Eu pergunto: ‘Fazer jornal como? A gente não tem máquina de xerox, só um mimeógrafo que funciona de vez em quando; fazer rádio como? A gente não tem aparelho de som, não tem microfone, tem computador só na direção e na secretaria. Não dá pra ficar gastando do salário da gente pra fazer as coisas, pois a gente já ganha muito pouco. Então, não adianta vim com as ideias e não ter condições de fazer. Eu já falei com a coordenadora: ‘eu vou continuar mandando meus meninos escrever do jeito que eu sempre fiz’. No dia das mães e no dia dos pais, eu peço pra eles fazerem um poema pra homenagear a mãe e o pai; no dia do meio ambiente, eu peço pra fazer uma redação sobre a poluição do principal rio aqui da cidade... e por aí vai”**.

Os relatos sinalizam ainda que as etapas propriamente caracterizadoras da abordagem enunciativista, apresentação da situação e realização de módulos de ensino, são raramente utilizadas pelos professores em sala de aula. A apresentação da situação acontece, eventualmente e de maneira insuficiente: **“Eu falo o gênero, converso sobre o tema, pois os meninos são muito mal informados, e peço para os alunos escreverem o texto com no máximo trinta linhas. Depois, recolho os textos, leio, assinalo os problemas e marco uma aula para eles refazerem. O problema é que nem eu falando o gênero, eles escrevem bem. Então, não sei se isso adianta muito não. (...)”** – fragmento do relato de uma professora de Belo Horizonte. Uma professora de Manaus se mostra surpresa com o fato de seus alunos não produzirem bons textos já que ela declara aplicar em sala de aula a sequência didática sugerida pelos enunciativistas: **“Eu não sei por que meus alunos não dão conta de escrever bem, porque, das etapas dessa tal sequência didática, eu só não faço a dos módulos: eu mando escrever só depois que falei qual é o gênero, corrijo, mando refazer, e os textos continuam ruins. Isso só aumenta minha convicção de que ninguém ensina ninguém a escrever não – isso a gente nasce sabendo ou não tem jeito”**. O relato da professora demonstra que, embora já tenha ouvido falar na sequência didática, ela desconhece seu funcionamento: as atividades de ensino estão reservadas exatamente para os módulos. As outras etapas estão voltadas para a apresentação

do projeto de comunicação, alimentação temática, avaliação diagnóstica e avaliação com atribuição de uma nota, caso o professor queira fazê-lo.

Neste capítulo, nós descrevemos e comentamos quatro posições quanto às etapas e às técnicas de ensino utilizadas nos trabalhos sobre o ensino de produção textual: 1) aprendizado mediante o exercício de descobertas, conduzido pela própria prática (abordagem interacionista); 2) aprendizado mediante o desenvolvimento de processos para aguçar a percepção e desenvolver processos e capacidades (abordagem textual-psicolinguística); 3) aprendizado mediante a análise e a aplicação de princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase (abordagem textual-comunicativa); 4) aprendizado mediante o desenvolvimento de atividades de fixação, para exercitar aspectos específicos da linguagem (abordagem retórico-lógica). As duas últimas posições estão mais próximas do que se convencionou chamar, na esfera acadêmica, de ensino tradicional, e as duas primeiras do que se consideraria uma visão mais atual.

No próximo item, vamos propor uma abordagem que considera uma perspectiva integradora entre as etapas e as técnicas das abordagens apresentadas neste capítulo – acreditamos que articular essas etapas e técnicas, de maneira planejada e com vistas a determinados objetivos, pode conduzir a uma prática de sucesso no que se refere ao ensino da produção de textos escritos. No nosso entendimento, essa perspectiva integradora aumentaria a eficácia do trabalho com a produção escrita em sala de aula, pois, assim como o ensino baseado no produto negligencia o processo de construção do texto pelo aluno, o ensino baseado no processo corre o sério risco de negligenciar o produto.

1.2.5. Por uma abordagem integradora

Antes de iniciarmos a descrição do que convencionamos chamar de abordagem integradora, consideramos prudente e oportuno reafirmarmos que muitos fatores podem ser determinantes do sucesso ou insucesso no trabalho com a produção escrita em sala de aula. Entre esses fatores mencionamos os alunos e seus antecedentes e os procedimentos de ensino utilizados. No entanto, o nosso foco recaiu sobre um fator que avaliamos como decisivo no processo de ensino/aprendizagem da escrita: as atitudes, crenças e concepções do professor,

que, a nosso ver, acabam por determinar o tipo de intervenção que ele será capaz de fazer. As intervenções dependem, sobretudo, das concepções de língua (se como código ou como interação), de texto (se como produto ou como processo), de aprendizagem (se como transmissão, pela memorização ou como construção, pela reflexão), manifestas pelo professor.

No geral, os modos como a produção de textos escritos é trabalhada em sala de aula ajudam a construir um perfil bem definido de aluno ao final do Ensino Médio: um aluno que avalia que escreve mal; um aluno que não tem disposição ou motivação com as atividades de escrita; um aluno que encerra esse ciclo escolar sem ter desenvolvido habilidades essenciais para produzir textos; um aluno que se vê acomodado ou consolado pela crença de que apenas os colegas privilegiados, aqueles que têm o dom, são capazes de produzir bons textos²⁴.

Entretanto, diferentemente da maioria de nossos alunos e dos professores participantes da pesquisa, acreditamos que o processo de construção de conhecimento sobre o funcionamento e a organização do texto escrito implica o desenvolvimento de um conjunto de estratégias e isso faz dele algo passível de ser ensinado. Procuramos, então, refletir sobre uma maneira de fazê-lo. Essa reflexão teve início em 1999, fruto de uma experiência pessoal, que relatamos em trabalho apresentado na disciplina de Prática de Ensino, cursada na Faculdade de Educação, no primeiro semestre de 2000, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras na FALE-UFMG.

Quando cursava o 7º período, comecei a dar aula no Ensino Fundamental II, em uma turma de 7ª série (hoje, 8º ano) em uma escola da rede particular de ensino de Lagoa Santa, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Na universidade, só se falava em discurso, na importância de se definirem as condições de produção (para que, para quem, para circular onde). Àquela época, falar em condições de produção era ser moderno, representava estar “antenado” com a necessidade de se fazer a virada pragmática tão propagada pela academia; falar em gramática soava tradicional, antiquado. Na primeira vez em que trabalhei com produção textual com a turma, lembro-

²⁴ No final de 2004, com o intuito de entendermos um pouco melhor o ambiente de fracasso no ensino da escrita, e como parte de um trabalho final de uma disciplina cursada na Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, ouvimos um grupo de 63 alunos de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em Belo Horizonte. Perguntados sobre seu desempenho em atividade de produção, ampla maioria respondeu que se saía muito mal, tendo como base para essa avaliação as notas que obtinham na disciplina. Perguntados se concordavam com a avaliação que a professora fazia de seus textos, a maioria respondeu que sim (alguns falaram que a professora “até pegava leve”). A maioria justificou o fracasso alegando que tem os que nascem com o dom para escrever bem e os que não têm o dom. Perguntados sobre a motivação para escrever, apenas três alunas responderam que gostavam de produzir textos (uma delas, no entanto, disse que gostava de escrever fora da escola, “textos livres, principalmente poemas”).

me de ter cuidado bem das condições de produção: delimito o gênero (notícia), esclareci para os alunos o que seria feito com o texto que produziram (organizaríamos um jornal na escola), indiquei seus possíveis interlocutores (colegas, professores e familiares) etc. Os alunos ficaram empolgados, acredito até que era a primeira vez que um professor de português fazia daquela maneira. Também disse sobre o que eles deveriam escrever. Mas, para minha surpresa, logo que a tarefa começou, um dos alunos, e justo aquele que era considerado o “melhor” da sala, reclamou: “Professora, eu já sei que texto que eu vou escrever, onde ele vai circular, quem vai ler, já sei sobre o que eu tenho que escrever, só não sei como escrever”. As palavras do aluno me alertaram – aliás, tive sorte de ser alertada logo que comecei a dar aula. Confesso que, ingenuamente, eu considerava que a delimitação das condições de produção e do assunto seria suficiente para que os alunos escrevessem.

Embora a delimitação das condições de produção seja um fator fundamental no ensino da produção textual, ela não é suficiente. Era preciso cuidar disso, mas também de outros fatores. O que a fala do aluno acusava era a falta de um trabalho que ensinasse, principalmente, a construir a materialidade linguística do texto; em outras palavras, acusava a falta de um trabalho com a gramática voltado para a produção textual.

O que vamos apresentar está longe de implicar uma novidade no ensino da escrita. O que estamos chamando de abordagem integradora é, na verdade, um conjunto de estratégias que concilia etapas e técnicas das abordagens descritas neste trabalho.

Como já destacamos, no que se refere à elaboração de programas oficiais de ensino, mostra-se recorrente um discurso de mudança. Muitas vezes, esse discurso se vê isento de apresentar maneiras de como implementar essa mudança – e isso nos parece constituir-se na maior crítica dos professores aos documentos desses programas. Em nome da mudança, a apresentação do novo se dá a partir da desqualificação e negação do tradicional, classificado como ultrapassado e ineficaz. No entanto, em sala de aula, o que se verifica é que, no ensino da escrita, há professores que usam técnicas e etapas advindas da tradição, assim como há professores que usam técnicas e etapas advindas do que se convencionou ser o novo.

O fundamento da “abordagem integradora” consiste na utilização de técnicas das várias abordagens no ensino da produção textual, a partir dos gêneros, o que, a nosso ver, pode aumentar a eficácia do ensino/aprendizagem, isto é, pode fornecer os meios para melhorar significativamente as capacidades dos alunos. O ponto de

partida é a abordagem sociointeracionista. A escolha dessa abordagem como âncora para o que iremos propor se deu por cinco razões principalmente: ela é a que, no nosso entendimento, mais favorece aos professores a compreensão da escrita como processo; ela é a que explicita a necessidade de se aplicarem atividades de ensino para ajudar os alunos a resolverem os problemas detectados; ela é a que, por meio de duas de suas etapas – a apresentação da situação e os módulos de ensino –, favorece a integração com outras abordagens; ela é a que mais favorece o trabalho em progressão com os gêneros; ela é a que torna o aluno mais responsável por aquilo que escreve.

As sequências didáticas foram concebidas na Unidade de Didática das Línguas, na Universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente por Schneuwly & Dolz (cf., sobretudo, Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 1997), e por inúmeros pesquisadores brasileiros (cf. Abreu-Tardelli & Cristovão, 2009; Cristovão & Nascimento, 2004, 2005; Machado, 1998, 2009; Machado & Magalhães, 1999, etc.). Seus princípios gerais são resumidos a seguir. Como a abordagem sociointeracionista foi escolhida como base na construção de uma proposta integradora, decidimos retomar suas etapas por meio da apresentação de uma sequência didática “recheada” com técnicas caracterizadoras de outras abordagens no ensino da produção de textos. Nosso objetivo é demonstrar que algumas técnicas consideradas ultrapassadas podem ser valiosas no ensino da escrita. As oficinas de textos que apresentaremos foram extraídas de um conjunto de atividades destinadas a alunos do Ensino Fundamental I, e propõem um trabalho integrado entre os eixos da leitura, da análise linguística e da produção escrita.

A finalidade geral das sequências é o domínio de um conhecimento/habilidade, no nosso caso, da produção de gêneros textuais escritos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Para atingir esse objetivo, dado que a arquitetura de qualquer texto é altamente complexa, é necessário elaborar um modelo didático que tenha os gêneros como objeto de ensino. Esse modelo reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre o gênero a ser ensinado, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e,

principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores).

É preciso admitir que os modelos didáticos são provisórios; por isso, eles devem ser refinados continuamente. Outro ponto importante é que os modelos não preveem as formas efetivas que o ensino tomará. Eles devem ser concebidos de modo a poder explicitar os diversos objetivos de ensino de uma sequência que podem, a priori, ser distribuídos em quatro grupos. i) Objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem – saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação –; ii) objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual – saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes, levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado –; iii) objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infra-estrutura global; iv) objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto.

O processo de ensino com as sequências didáticas se opõe ao processo didático clássico, que era centrado, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de “expressão” ou de “redação”. Ao contrário, com as sequências, visa-se a articular intimamente os processos de gestão textual (conteúdos e estrutura composicional) e de textualização (uso das unidades linguísticas), colocando-se essas duas instâncias subordinadas à base de orientação (instância na qual se consideram as relações entre o texto e as circunstâncias de sua enunciação). As sequências começam e terminam com atividades de produção textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios nos chamados módulos de ensino, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoios técnicos às capacidades de gestão textual e textualização.

Existe um consenso entre aqueles que defendem o ensino da escrita a partir da aplicação da sequência didática: não é possível ensinar tudo de uma única vez; é preciso fazer com que haja uma progressão no ensino das estratégias de escrita.

Márcia Mendonça (2007), em estudo no qual propõe uma reflexão sobre o trabalho com a gramática dos gêneros, explicita como essa progressão poderia ser trabalhada em sala de aula.

Em outras palavras, os gêneros podem e devem ser retomados em mais de uma série, desde que sejam apresentados novos desafios para os alunos. Dessa forma, não haverá uma “repetição de assuntos”, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros.

(MENDONÇA, 2007, p. 85)

Concordamos com a afirmação da autora de que o ensino pode focalizar sequências didáticas relativas a um mesmo gênero, desde que o trabalho seja feito em progressão, buscando sempre maior refinamento e sintonia no atendimento das necessidades dos alunos.

No nosso entendimento, é necessário compor um modelo que integre etapas e técnicas das várias abordagens de ensino da produção textual, porque cada abordagem privilegia uma das dimensões do texto: a retórico-gramatical e a textual-comunicativa privilegiam os aspectos gramaticais e a 'lógica interna' do texto; a textual-psicolinguística privilegia o processo cognitivo; a sociointeracionista privilegia a dimensão sociodiscursiva.

O trabalho em progressão poderia ser organizado de maneira que determinado gênero fosse abordado ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, em quatro sequências didáticas. Com a integração das três abordagens, a proposta é de que se estudem os vários aspectos envolvidos na escrita de um texto.

Tomemos, então, como exemplo uma sequência didática destinada ao aprendizado do gênero artigo de opinião. Depois das oficinas, teceremos alguns comentários sobre sua organização e funcionamento.

Oficina de textos 1

Qual é o gênero?

Se você fosse convidado pelos editores de um *blog* de ecologia a escrever um texto para convencer as pessoas a votarem contra a construção de um porto em uma cidade turística, você escreveria:

- a) Uma lenda b) Uma notícia c) Um artigo de opinião X d) Um poema

Apresentação da situação

Você escreverá um artigo de opinião para um jornal da Bahia, defendendo sua posição sobre a polêmica envolvendo o projeto de construção de um porto em Ilhéus. Você deve convencer a população do Sul da Bahia de que o projeto do porto deve ser... Aí, é você quem sabe: Aprovado? Reprovado?

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Artigo de opinião
Tema	A construção de um porto em uma área de proteção ambiental
Objetivo	Defender seu ponto de vista sobre uma questão polêmica em um artigo de opinião a ser publicado em um jornal da Bahia
Leitores	Pessoas que leem jornal diariamente e que procuram se informar para embasar suas opiniões
Tipo de produção	Individual

Preparação dos conteúdos

1. Para lembrar a polêmica, releia a notícia trabalhada nas atividades de leitura.
2. Para ficar por dentro dos argumentos de cada lado envolvido na polêmica, leia o quadro.

Desenvolvimentistas	Ambientalistas
A construção permitirá a exportação de uma nova riqueza mineral brasileira: o ferro de Caetité.	A região abriga uma das maiores biodiversidades do país.
O porto poderá gerar 30 mil postos de trabalho em uma região com taxas altas de desemprego.	Por seu ambiente natural (Mata Atlântica e mangues, onde vivem espécies ameaçadas), a região tem vocação para o turismo qualificado.
O porto garantirá o escoamento da produção agrícola do extremo oeste baiano.	Outros setores contribuiriam para o desenvolvimento da região: cacau e chocolate; turismo ambiental e histórico; educação, ciência e conhecimento; pesca; informática.
O Governo da Bahia afirma que investirá na formação de cinturões verdes com o cultivo de espécies nativas.	No porto, haveria despejo de resíduos da limpeza dos tanques dos navios, esgotos e resíduos líquidos.
O projeto prevê a reciclagem da água utilizada na lavagem do minério de ferro transportado. A mineradora (Bamin) pretende implantar programas de manejo dos animais. Também se garantiu o replantio de árvores.	Os depósitos de minério na área do porto serão varridos pelo vento, espalhando-se pela floresta e pelo mar. Nos portos de Tubarão (ES) e Itaqui (MA), essa ação provocou o surgimento de “marés vermelhas”.
O porto levaria desenvolvimento para uma região que sofreu com a crise do cacau.	Relatórios de ONGs afirmam que o porto faria desaparecer nos próximos anos cerca de 680 hectares de Mata Atlântica.

3. Depois de ter lido a notícia e ter se inteirado dos argumentos de cada um dos lados, selecione informações relevantes para a resolução de seu problema: fazer os leitores ficarem do lado que você assumiu sobre a construção do porto.

4. Ao organizar as partes de seu texto, considere seus possíveis leitores e a necessidade de contextualizar adequadamente o assunto. Por enquanto, leve em conta que é preciso apresentar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

A primeira produção

Agora escreva, individualmente, o seu artigo de opinião. Antes de entregá-lo ao professor, releia-o com atenção e veja se ele é mesmo capaz de cumprir o seu objetivo: convencer os leitores do jornal sobre seu ponto de vista.

Criando soluções para os problemas

Vamos passar por algumas etapas nas quais você criará soluções para as dificuldades que talvez tenha enfrentado ao escrever o seu texto. Depois você o avaliará e mudará o que for preciso para deixá-lo com mais “cara” de artigo de opinião.

Módulo I – A estrutura do texto

Leia o texto “Desenvolvimento?”. Seu objetivo é prestar atenção aos comentários das laterais, procurando entender o que compõe a estrutura de um artigo de opinião.

É importante saber sobre o texto que você vai ler

O texto a seguir, de Rossana Dias Costa, 17 anos, aluna da Escola Graciliano Fontini Lordão, na Cidade de Pedra Lavrada, Paraíba, também foi campeão na categoria “artigo de opinião” da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição de 2010. A entrega dos prêmios aconteceu no Museu Nacional, Brasília, e foi realizada pelo então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva. Na ocasião, Rossana afirmou: “Acredito que, no Brasil de hoje, você só é alguém com educação, com opinião.”

Desenvolvimento?

No Brasil, a cada dia tornou-se comum a ocorrência de problemas ambientais de várias ordens. Na Cidade de Pedra Lavrada, no interior da Paraíba, ultimamente não tem sido diferente. No momento, a maior preocupação dos habitantes é com relação à empresa mineradora “Elizabeth”, que há quase uma década vem explorando as riquezas minerais do município, principalmente o cianeto, matéria-prima utilizada na fabricação da cerâmica e da porcelana.

No período de implantação dessa mineradora aqui na cidade, governantes e empreendedores afirmavam que a empresa só traria desenvolvimento para o município, benefícios para a população, oportunidade de empregos para muitos jovens, aumentando assim, a renda das famílias e, conseqüentemente, trazendo lucros para os cofres públicos.

Entretanto, podemos afirmar que não tivemos apenas benefícios, as conseqüências desastrosas logo começaram a surgir com mais rapidez e intensidade do que se esperava. A instalação da fábrica para a extração das pedras brutas resultou numa série de problemas ao meio ambiente, como desmatamento de uma enorme área de vegetação nativa, fuga de animais e aves silvestres, poluição de açudes, do solo e do ar.

Com o passar do tempo, essa trágica situação se agravou cada vez mais. Hoje, as casas do centro da cidade e as que ficam nas proximidades dessa fábrica encontram-se com a estrutura comprometida, devido aos abalos provocados pelas enormes explosões para a retirada das pedras. Isso sem falar na poeira que é lançada sobre a cidade, além dos produtos químicos provenientes do material explosivo.

Um outro problema resultante desse empreendimento são as péssimas condições das estradas que servem de acesso para o transporte do material. Devido ao peso transportado pelas carretas, as estradas, que já não tinham manutenção, só pioraram. Embora a população se sinta prejudicada, ela se cala, pois as várias denúncias feitas à justiça não foram atendidas, e a empresa continua agindo da mesma forma.

É certo que outras empresas mineradoras já se instalaram antes no nosso município, mas nenhuma delas com o porte da Elizabeth. Por isso não danificavam tanto o meio ambiente como a atual vem fazendo. À medida que ela vai se expandindo para outros pontos do município, vão também aumentando os problemas locais.

Para essa empresa não continuar causando tantos impactos ambientais, os moradores esperam que ela invista em projetos ambientais, sociais e culturais, além de disponibilizar meios reparadores para as famílias prejudicadas e oferecer melhores condições de saúde e de segurança aos seus trabalhadores. Não é certo que a população se prejudique tanto para que uma grande empresa se beneficie,

Já no título, a autora sinaliza, com o uso da interrogação, a polêmica que envolve a questão que vai abordar: será que o desenvolvimento é desenvolvimento mesmo?

A autora localiza o leitor em relação à questão que tem provocado polêmica na cidade: a atuação de uma empresa mineradora.

A autora traz justificativas daqueles que se colocam a favor da atuação da empresa: desenvolvimento para o município, oportunidade de empregos para muitos jovens etc.

A conjunção *entretanto* sinaliza que as expectativas positivas não se concretizaram. Para demonstrar isso, enumeram-se os problemas ambientais causados pela atividade da mineradora.

A expressão “com o passar do tempo” reforça o ponto de vista de que a situação se agravou. A enumeração de mais problemas demonstra esse agravamento.

Com o uso da expressão “um outro problema”, a autora aponta mais uma conseqüência negativa da atuação da mineradora.

A autora se protege contra aqueles que, provavelmente, alegarão que a Elizabeth não foi a primeira mineradora a se instalar na cidade, destacando que nenhuma das anteriores tinha o porte da atual mineradora, o que amplia seu poder de trazer prejuízos ao meio ambiente.

A autora demonstra reconhecer a importância da mineradora para a cidade e, por isso, não propõe seu fechamento, mas uma nova forma de atuação, com menos impactos ambientais. A atitude da autora de sugerir soluções para resolver o problema deve ser destacada.

Com a expressão “ao meu ver”, a

enriquecendo cada vez mais.

Ao meu ver, não há necessidade de uma empresa destruir tanto nossas riquezas naturais, além da nossa história. Se não agirmos enquanto é tempo, a Serra dos Albinos e o Picoto, nossos patrimônios naturais mais belos, serão destruídos.

Por outro lado, sei que a nossa população precisa de uma renda fixa e nosso município de desenvolvimento, mas é necessário, e urgente, a execução de projetos que visem à valorização de bens culturais, sociais e ambientais, equilibrando, assim, desenvolvimento e natureza.

Resta-nos, portanto, esperar que as autoridades ajam, encontrando de fato soluções que preservem nossa história, e nossos bens naturais, uma vez que, a população deseja, sim, o desenvolvimento do município, mas também melhor qualidade de vida.

Rossana Dias. Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/portugues/vencedores-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-2010-desenvolvimento.jhtm>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

autora explicita seu ponto de vista, que vinha sendo construído ao longo do texto. Também propõe que a população aja rapidamente, para evitar a destruição de duas riquezas naturais. Com a expressão “por outro lado”, a autora reafirma reconhecer os benefícios trazidos pela empresa (o que já havia feito no parágrafo 2), lembrando que, ainda assim, é preciso agir.

Com a expressão *portanto*, a autora conclui retomando as ações que ela julga importantes na resolução do problema.

- A partir dos comentários feitos na lateral do artigo de opinião, identifique o objetivo de cada parágrafo – inclua o título.
Título: deve, de alguma forma, já sinalizar a polêmica de que o texto vai tratar; 1º. parágrafo: apresentar a questão polêmica, contextualizando-a; 2º. parágrafo: apresentar os argumentos de quem pensa contrariamente ao ponto de vista que a autora irá defender; 3º. parágrafo: refutação dos argumentos contrários à tese da autora; 4º. e 5º. parágrafos: apresentação de argumentos favoráveis à tese defendida pela autora; 6º. parágrafo: refutação de argumentos que possivelmente, serão apresentados por aqueles que pensam contrariamente à tese da autora; 7º. parágrafo: sugestão de solução para o problema; 8º. parágrafo: explicitação do ponto de vista da autora, que já vinha sendo construído ao longo do artigo de opinião; 9º. parágrafo: demonstração, por parte da autora, que ela reconhece que aqueles que pensam contrariamente ao que ela defende têm razão em alguns pontos; 10º. parágrafo: apresentação da conclusão.
- Volte ao seu texto e verifique se ele apresenta essas partes, importantes na construção de um artigo de opinião. Anote o que falta para, no final, você fazer as alterações necessárias.
- Aproveite que você vai reler o texto que escreveu e fique atento às informações que selecionou: elas são mesmo importantes, tem alguma informação que você queira acrescentar ou retirar?

Módulo II – A gramática na construção dos sentidos do texto

Quando trabalhamos, na leitura, com a importância da gramática na reconstrução dos sentidos do texto, vimos que os parágrafos podem se organizar de diferentes formas, dependendo de sua função no texto. Além disso, vimos que os parágrafos devem estar articulados, “costurados” entre si.

1. O texto a seguir, escrito por Bianca Souza Soares, foi mais um dos vencedores da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição de 2010. Nós retiramos e embaralhamos as partes que introduziam cada parágrafo. Você deve colocar tudo no lugar, relacionando em seu caderno cada introdução com o seu desenvolvimento. Fique atento à organização interna do parágrafo e a como ele se relaciona com o parágrafo anterior.

Caldas Novas que os turistas não vêm

<1> [...] Com essa frase o turista é saudado quando chega a Caldas Novas, no sul do Estado de Goiás. As belezas naturais e principalmente as águas quentes que brotam de dois aquíferos, Paranoá e Araxá, a uma temperatura que varia de 37° a 57° transformaram essa pequena cidade em um dos maiores polos turísticos do Brasil. Assim, o turismo se tornou a base do desenvolvimento e da economia local.

<2> [...] Porém, vivem hoje uma injusta realidade. Os olhos que se deslumbram com os belos parques aquáticos em centenas de outdoors pela cidade não veem bairros da periferia sem ruas asfaltadas, nem mesmo água tratada e rede de esgoto, pois a maior parte do capital gerado pelo turismo não se transforma em infraestrutura para a população, mas em novas atrações para os turistas. Por causa desse caráter contraditório, já que desenvolve a economia do município, mas não beneficia a todos, há um conflito de opiniões entre os que aprovam e os que desaprovam a atividade. Desse modo, faz-se a seguinte pergunta: “O que é mais importante, a alta na economia que se dá pelo empreendimento turístico ou a organização social?”

<3> [...] Alegam que o turismo faz a cidade crescer e ainda gera empregos. Isso é mesmo inegável, porém a mão de obra por ser abundante é desvalorizada e a carga horária muitas vezes extrapola a normalidade. “As

águas quentes são para Caldas Novas o que as praias são para o litoral: essencial!”, diz Ricardo Pureza, gerente de marketing e vendas dos Jardins da Lagoa, ligado a um dos clubes mais tradicionais da cidade. Todavia, acredito que mais importantes que as águas termais da cidade são as pessoas que nela vivem e fazem sua economia girar.

<4> [...] parte da população se mostra contrária, uma vez que a satisfação do turista é colocada em primeiro plano, esquecendo-se dos residentes locais, que em época de alta temporada são submetidos a dias sem água encanada já que ela é direcionada a hotéis e clubes, que segundo o portal Caldas web, recebem anualmente cerca de 1,5 milhão de pessoas. É bem verdade que o turismo movimenta economicamente a cidade, o problema está nas inúmeras consequências maléficas que o mesmo gera, como por exemplo, o espantoso crescimento demográfico. Em 1991 havia 24.000 habitantes, hoje esse número aumentou para aproximadamente 70.000, o que resultou num agravante de proporção nacional o crescimento desordenado. Notam-se loteamentos irregulares, casas e hotéis em áreas de preservação ambiental e próximos ao aterro sanitário.

<5> [...] que os empresários e as autoridades locais se preocupam apenas com os investimentos lucrativos que o turismo pode propiciar e menosprezam necessidades básicas da população, como o saneamento básico (apenas 25% do esgoto é coletado), a saúde e a educação.

<6> [...] nossos “artistas” estão um tanto quanto omissos a respeito de suas obras, porque está claro que assim como cresce o número de visitantes que a cidade recebe, também os problemas administrativos têm aumentado assustadoramente por conta da atividade turística, com uma analogia simplória explica-se a necessidade dos caldenses: “Não dá para receber visitas com a casa desarrumada e o dono insatisfeito”. Não sou contra o turismo, mas sim como ele é desenvolvido particularmente em Caldas Novas, beneficiando as pessoas de fora em detrimento dos moradores locais; além disso, é perigoso para a cidade ser tão dependente de apenas um segmento econômico, pois se, por algum motivo (assim como o surto de dengue de 2008), os turistas optarem por outro destino todos serão fortemente atingidos. Assim a diversificação econômica é necessária.

<7> [...] o capital proporcionado pelo turismo é importante, entretanto tenho plena convicção de que as necessidades básicas, os valores éticos e a dignidade da comunidade são mais importantes, como também uma administração consciente e preparada para usar os mecanismos de que necessitamos para desfrutarmos das tão apreciadas águas quentes com responsabilidade e justiça. “Logo, o dono da casa estará feliz em receber visitas e as esperará mais vezes”.

Bianca Souza Soares. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/portugues/vencedores-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-2010-caldas-novas-que-os-turistas-nao-veem.jhtm>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

“Assim como eu, [...]” (4º. parágrafo)

“E se política é a arte de governar, [...]” (6º. parágrafo)

“Foi nele que milhares de caldenses viram a oportunidade de melhorar a qualidade de vida, trabalharam para isso – e trabalharam muito!” (2º. parágrafo)

“É perceptível [...]” (5º. parágrafo)

“Bem-vindos à maior estância hidrotermal do mundo.” (1º. parágrafo)

“Portanto, [...]” (7º. parágrafo)

“As opiniões favoráveis ao turismo são em geral dos grandes empresários, donos de hotéis e resorts, além dos comerciantes, ou seja, os que recebem diretamente o lucro deixado pelos visitantes do mundo inteiro.” (3º. parágrafo)

2. Agora, releia as consequências negativas da instalação da mineradora para a cidade de Pedra Lavrada, enumeradas no texto de Rossana.

“[...] desmatamento de uma enorme área de vegetação nativa, fuga de animais e aves silvestres, poluição de açudes, do solo e do ar.”

Escreva um parágrafo com o objetivo de contrapor consequências negativas e positivas da instalação da mineradora e fazer o leitor pensar que a cidade está melhor “com” do que “sem” ela.

a) Localize as consequências positivas no segundo parágrafo do artigo de Rossana.

b) Selecione uma conjunção que ajude a costurar partes do texto indicando **contraste**. Consulte as p. 74-75 (*Avalie o que você aprendeu*).

c) As consequências positivas devem ser colocadas depois da conjunção.

Possibilidade de resposta: Desmatamento de área de vegetação nativa, fuga de animais e aves silvestres, poluição de açudes, do solo e do ar, são consequências negativas da atuação da empresa Elizabeth em Pedra Lavada. No entanto, nossa cidade não pode abrir mão das centenas de empregos gerados pela mineradora e dos lucros que ela proporciona aos cofres públicos.

3. Nós vamos apresentar alguns objetivos de parágrafos e você encontrará duas opções de trechos que poderiam aparecer em seu desenvolvimento. Copie a melhor opção em função de cada objetivo proposto.

a) Objetivo do parágrafo: apresentar a **questão polêmica**.

I. A construção de um porto em Ilhéus tem colocado de lados opostos desenvolvimentistas e ambientalistas, que avaliam as vantagens e desvantagens do projeto de forma distinta. X

II. O homem não precisa destruir para desenvolver.

b) Objetivo do parágrafo: apresentar **justificativas** que expliquem o posicionamento dos ambientalistas.

I. Ninguém tem o direito de maltratar o meio ambiente.

II. A instalação do porto levaria muitas árvores nativas da Mata Atlântica à extinção. X

c) Objetivo do parágrafo: apresentar **justificativas** para o posicionamento dos desenvolvimentistas.

I. Na opinião da maioria dos comerciantes, o porto trará mais benefícios do que problemas.

II. O porto geraria muitos postos de trabalho em uma região com alta taxa de desemprego. X

d) Objetivo do parágrafo: **concluir**, reafirmando posição de **concordância** com os desenvolvimentistas.

I. Depois de tantos pontos levantados, resta-nos concluir, no entanto, que sou a favor do porto.

II. Por tudo o que foi dito, não há dúvidas de que o porto precisa ser construído. X

Módulo III – Avaliando a produção inicial

Chegou o momento de rever o seu texto. Após avaliar item por item, faça as alterações que julgar necessárias, a partir do que você estudou nas atividades de leitura e nos módulos anteriores.

- O texto traz uma questão polêmica?
- O título sinaliza para o leitor a polêmica que o texto vai tratar?
- Assumi uma posição a respeito da questão polêmica?
- Introduzi meu ponto de vista com expressões como: “penso que”, “na minha opinião”?
- Apresentei os pontos de vista e as justificativas dos meus “adversários” e consegui “derrubá-los”?
- “Costurei” os parágrafos, sinalizando para o leitor a relação que pretendia criar entre eles?
- Estruturei os parágrafos de acordo com os objetivos que tracei?

Módulo IV – Ortografia

Um artigo de opinião que vai ser publicado em um jornal não pode ter problemas ortográficos. Neste módulo, vamos estudar o emprego do hífen em palavras que são formadas com **prefixos**.

- Nós vamos apresentar sete grupos de palavras com hífen e, na sequência, as regras para o uso do hífen em cada grupo. A partir da observação atenta dos grupos de palavras, você vai escrever, em seu caderno, a regra que explica o uso do hífen em cada um deles. Mas atenção! Algumas regras foram divididas em duas partes, e essas partes foram misturadas. Portanto, para descobrir essas regras, você vai ter que entender como as partes se ligam. A regra do Grupo 1 nós já fizemos. As demais são com você!

Grupo 1 anti-inflamatório micro-ondas contra-almirante entre-eixo	Grupo 2 super-revista hiper-requintado sub-base inter-racial	Grupo 3 pós-graduação pré-datado pró-africano pré-escolar	Grupo 4 circum-navegação pan-americano pan-hispânico circum-murado	Grupo 5 ex-diretor ex-presidente vice-presidente vice-reitor
Grupo 6 anti-herói super-homem giga-hertz sub-humano	Grupo 7 sub-réptil ad-referendar sub-reitor			

Regra para o **Grupo 1**: Usa-se hífen quando o prefixo termina com a mesma vogal que inicia o segundo elemento da palavra.

Regra para o **Grupo 1** ★: Usa-se hífen quando o prefixo termina com acento gráfico.

Regra para o **Grupo 2** ★: Usa-se hífen quando o primeiro elemento da palavra é o prefixo “ex” ou o “vice”.

Parte 1	Parte 2
O prefixo termina com “b” ou “d” e...	... o segundo elemento começa por vogal, “h”, “m” ou “n”.
O prefixo termina com “m” ou “n” e...	... o segundo elemento se inicia por “h”.
O prefixo termina com uma vogal, “r” ou “b” e...	... o segundo elemento começa por “r”.
O prefixo termina por vogal e...	... o segundo elemento se inicia com consoante igual à consoante que finaliza o prefixo.
O prefixo termina por consoante e...	... o segundo elemento se inicia por vogal igual à vogal final do prefixo.

Além da regra do modelo, relativa ao **Grupo 1**, o hífen é utilizado nas palavras com prefixos nas seguintes situações: **Grupo 2**: Quando o prefixo termina por consoante igual à consoante que inicia o segundo elemento. **Grupo 3**: Quando o prefixo termina com acento gráfico. **Grupo 4**: Quando o prefixo termina por “m” ou “n” e o segundo elemento começa por vogal, “h”, “m” ou “n”. **Grupo 5**: Quando o primeiro elemento é o prefixo “ex” ou “vice”. **Grupo 6**: Quando o prefixo termina por vogal, “r” ou “b” e o segundo elemento se inicia por “h”. **Grupo 7**: Quando o prefixo termina por “b” ou “d” e o segundo elemento começa por “r”.

Dica

Não fique preocupado em decorar essas regras; é possível que à medida que for escrevendo palavras que levem hífen, você decore a grafia de algumas. Sempre que tiver dúvida, consulte o dicionário. Agora, se você é uma pessoa que gosta de desafios, essas regrinhas podem ser um bom teste para a sua memória.

A produção final

Retome o seu texto mais uma vez, para fazer uma última revisão, a ortográfica. Consulte as regras acima para conferir o uso do hífen em palavras com prefixo. Se necessário, passe o texto a limpo, capriche na letra e mostre para todo mundo que você tem opinião.

Oficina de textos 2

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Artigo de opinião
Tema	O uso do celular na escola
Objetivo	Convencer os alunos de que o uso do celular na escola é inadequado e persuadi-los a deixar o aparelho em casa
Leitores	Todos os alunos do sexto ao nono ano da escola
Tipo de Produção	Individual

Criando soluções para os problemas

Você teve problemas para construir uma argumentação convincente? Acredita que não conseguirá persuadir os alunos a deixar o celular em casa? Nos módulos a seguir, você vai retomar sua produção inicial para resolver esses problemas. A ideia é fazer com que um maior número de alunos concorde com o seu ponto de vista e coopere para que a regra de proibição de uso do celular seja cumprida.

Módulo I – Selecionando argumentos convincentes e persuasivos

Na seção de leitura, você aprendeu que o articulista usa argumentos para levar o leitor a acreditar na veracidade do que ele diz. No papel de diretor da escola, você deve apresentar argumentos convincentes.

- Observe os trechos abaixo, reproduzidos da reportagem “Telefone celular é risco para saúde pública”. Em seu caderno, indique os trechos que apresentam argumentos capazes de persuadir as pessoas a diminuir ou evitar o uso do celular.

Dica

Argumentos baseados em dados numéricos e estatísticos podem ser importantes recursos de convencimento e persuasão. Argumentos apoiados em falas de autoridades no assunto também têm credibilidade e são muito frequentes em textos argumentativos.

I. “Estudiosos dão o alerta para um perigo real e ignorado por muitas pessoas. O maior problema ambiental a ser enfrentado em todo o mundo no século 21 são as radiações oriundas de antenas de celulares.”

II. “A professora pesquisou, desde 2005, a relação existente entre os óbitos causados por câncer e os geradores de sinais dos telefones móveis na capital mineira. Os resultados são impressionantes e mostram que as principais vítimas são os moradores das áreas localizadas num raio distante até 300 metros das antenas instaladas na capital mineira. Nesse perímetro, a taxa de mortalidade é de 21,74 a cada 10 mil habitantes. O mesmo índice, para uma área de 1 mil metros, é de 19,92 para cada 10 mil habitantes.” x

III. “A pesquisadora considerou os números do município que apontavam 24 mil mortes pela doença num período de 10 anos, entre 1996 e 2006. Depois, filtrou todos os tipos de câncer que, segundo a literatura médica, podem ser causados por campo eletromagnético, como mama, próstata, pulmão, intestino e fígado.”

IV. “O estudo mostra o caminho das ondas eletromagnéticas. Elas entram em contato com o aparelho celular, que por sua vez emite radiação quando a pessoa está falando. A antena do aparelho é voltada para o cérebro e irradia diretamente para esse órgão. ‘Pedimos à indústria que faça aparelhos que projetem as ondas para fora do cérebro. Quando você fala, absorve 40% da radiação, 30% dela vão na direção da antena e o restante se dispersa’, afirma Adilza.” x

V. “A pesquisadora também explica que o risco relativo, que indica a chance de o câncer ter sido provocado pelas ondas eletromagnéticas da antena, cresce à medida que se aproxima da fonte.” x

Módulo II – Refutando contra-argumentos

Outra estratégia importante para construir um bom texto argumentativo é refutar contra-argumentos, ou seja, combater os argumentos contrários ao ponto de vista que se quer defender.

- Em seu caderno, copie e complete a tabela a seguir. Escreva um argumento que busque enfraquecer ou combater cada justificativa apresentada pelos jovens da notícia “Adolescentes acham celulares ‘essenciais’” para a importância do aparelho.

Justificativas dos jovens para a importância do celular (contra-argumentos)	Argumentos que refutam as justificativas para a importância do celular
O celular aumenta a segurança pessoal.	////////////////////////////////////
O celular ajuda a resolver problemas práticos, como encontrar uma pessoa ou marcar uma carona.	////////////////////////////////////

T1 O celular pode se tornar uma ameaça à segurança pessoal, pois mesmo modelos mais simples atraem os ladrões.

T2 O aluno pode combinar o encontro ou a carona com antecedência e, se houver um imprevisto, deixar um recado na secretaria da escola. Se os pais precisarem falar com seus filhos, também podem ligar para a escola.

Módulo III – Retomando informações

Na leitura, quando trabalhamos a importância da gramática na reconstrução dos sentidos do texto, você aprendeu que os pronomes demonstrativos podem ser usados para retomar informações nos textos. Na reportagem a seguir, foram retiradas palavras e expressões que apresentam pronomes demonstrativos (em seu lugar aparece uma ★). Leia o texto para fazer o que se pede.

A polêmica dos celulares nas escolas

Foi-se o tempo em que celular era um luxo apenas pelos ricos. [...] ★ caiu no gosto popular e hoje é difícil encontrar alguém que não tenha um. Até as crianças levam um telefone móvel na mochila a todos os lugares, inclusive à escola.

Com o tempo, o celular, que era usado pelas crianças e adolescentes somente em casos de urgência e para a segurança deles, acabou virando moda e artigo indispensável. Tanto que [...] ★ na comunicação familiar pode se tornar um tormento na vida de professores, coordenadores e diretores de colégios.

[...]

Wagner Sanchez, diretor pedagógico do Colégio Módulo, em São Paulo, afirma que, como acontece em muitas instituições de ensino, seus alunos são advertidos a não levar o telefone para a escola. [...]

Ele conta que o colégio onde trabalha possui, inclusive, um código disciplinar que proíbe que os estudantes atendam aos celulares durante as aulas. [...] ★ porque o aparelhinho tira a atenção dos estudantes [...].

Disponível em: <<http://vilamulher.terra.com.br/a-polemica-dos-celulares-nas-escolas-8-1-55-381.html>>. Acesso em: jul. 2011.

1. As palavras e expressões retiradas do texto estão apresentadas no quadro a seguir. Em seu caderno, indique em que ordem elas aparecem no texto original.

Isso * Esse aparelhinho * Esse aliado

Esse aparelhinho, esse aliado, isso.

2. Que palavras ou expressões do texto foram retomadas por cada construção com o pronome demonstrativo? Esse aparelhinho e esse aliado retomam celular. Isso retoma a frase “o colégio onde trabalha possui, inclusive, um código disciplinar que proíbe que os estudantes atendam aos celulares durante as aulas”.
3. Como a reportagem trata sobre o celular, é necessário fazer referência a ele muitas vezes. Que outros substantivos foram usados para se referir ao celular, evitando repetições desnecessárias?
Telefone móvel, telefone, aparelho.
4. Volte a seu texto e veja se você usou os pronomes demonstrativos de maneira adequada na retomada de informações.

Módulo IV – Ortografia

Seu artigo de opinião deve persuadir os estudantes a deixar os celulares em casa. Se o texto apresentar problemas de ortografia, sua credibilidade vai diminuir! Faça as atividades a seguir para recordar algumas regras sobre o uso da letra “s”.

1. Observe a lista de palavras retiradas do artigo de opinião “Os pedestres vão recuperar sua cidadania?”.

resistência * se * opressiva * baseado * decisão * sul * segurança * trânsito * essencial * uso * desigualdade * social * pessoas * acesso * usar * sem * usuários * numerosos * esses * segundos * continuasse * sendo * base * ser * preciso * sua * superação * processo * discussão * substitua * sistema * quase * necessidade * nosso * sucesso * precisará

- a) Copie e complete a tabela a seguir, dividindo as palavras em dois grupos.

Grupo 1 – Palavras em que a letra “s” representa o som /s/ (como em <i>sapo</i>)	Grupo 2 – Palavras em que a letra “s” representa o som /z/ (como em <i>zebra</i>)
////////////////////////////////////	////////////////////////////////////

Grupo 1: se, opressiva, sul, segurança, essencial, social, pessoas, acesso, sem, esses, segundos, continuasse, sendo, ser, sua, superação, processo, discussão, substitua, sistema, necessidade, nosso, sucesso

Grupo 2: resistência, baseado, decisão, trânsito, uso, desigualdade, usar, usuários, numerosos, base, preciso, quase, precisará

- b) A partir de sua observação sobre o Grupo 2, escreva uma regra que explique quando a letra “s” representa o som /z/.

A letra “s” representa o som /z/ quando está entre duas vogais.

- c) Copie e complete a tabela a seguir, subdividindo as palavras do Grupo 2 em dois novos grupos.

Grupo 2A – Palavras em que o som /s/ é representado por uma letra “s”	Grupo 2B – Palavras em que o som /s/ é representado pelo dígrafo “ss”
////////////////////////////////////	////////////////////////////////////

Grupo 2A: se, sul, segurança, social, sem, segundos, sendo, ser, sua, superação, substitua, sistema

Grupo 2B: opressiva, essencial, pessoas, acesso, esses, continuasse, processo, discussão, necessidade, nosso, sucesso

- d) Com base na observação dos grupos 2A e 2B, escreva duas regras que expliquem o uso do “s” ou do “ss” em palavras com o som /s/.

Grupo 2A: A letra “s” representa o som /s/ no início das palavras.

Grupo 2B: O dígrafo “ss” representa o som /s/ no meio das palavras e entre duas vogais.

2. Retome o seu texto e confira se você aplicou essas regras nas palavras em que aparece a letra “s”.

A produção final

E então? Seu artigo de opinião está consistente, com argumentos fortes o suficiente para persuadir os alunos a deixar os celulares em casa? Você, de fato, rebateu os contra-argumentos de quem defende o uso do celular na escola? Retomou as informações usando os pronomes demonstrativos? Então fixe seu texto no mural da escola para que os alunos saibam os motivos de a escola proibir o uso do celular e se sintam persuadidos a deixá-lo em casa.

Oficina de textos 3

(...)

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Artigo de opinião
Tema	A comercialização de produtos falsificados
Objetivo	Defender o fechamento dos chamados camelódromos ou defender seu funcionamento
Leitores	Leitores do principal jornal da cidade
Tipo de Produção	Individual

Criando soluções para os problemas

Os módulos a seguir irão prepará-lo para uma reescrita adequada do texto, caso isso seja necessário. O gênero “artigo de opinião” já foi estudado: temos certeza de que você já tem uma boa ideia de como fazê-lo.

Módulo I: O “recheio” da estrutura do texto de opinião

Em um bom artigo de opinião não podem faltar: apresentação do tema; diferentes posições sobre o tema, com argumentos; e conclusão a que se chegou.

a) Copie o quadro em seu caderno, substituindo os tópicos pelos conteúdos que eles indicam.

Apresentação do tema	<ul style="list-style-type: none">• Apresente a polêmica gerada em torno da produção e comercialização de produtos falsificados.• Fale sobre a criação de camelódromos em todo o Brasil, para demonstrar a relevância do tema.
Diferentes posições sobre o tema	<ul style="list-style-type: none">• Anote as respostas contraditórias sobre a questão: há quem diz “sim” aos produtos falsificados e há os que dizem “não”.• Anote os argumentos dos que são favoráveis e os argumentos dos que são contra.• Identifique as pessoas ou grupos que são favoráveis assim como aqueles que são contrários.• Transforme em argumentos os números citados nos vários textos.• Embora a reportagem “São Paulo tem maior série de ações contra pirataria” se posicione a favor do fechamento dos camelódromos, observe se ela menciona alguma coisa que possa ser usada como argumento dos que são favoráveis.• Use os dados do texto 3, uma notícia, caso você queira desfazer um mito construído com base em um preconceito: de que só os pobres comprariam produtos falsificados.• Demonstre que conhece os dois lados da questão – isso dá credibilidade ao que você vai dizer.
Conclusão a que se chegou	<ul style="list-style-type: none">• Declare a que posição você chegou depois de conhecer os dois lados da questão.

- Se você apresentou dificuldades para assumir um ponto de vista, deixe isso claro para o leitor. Isso mostrará que você está sensível aos dois lados, mas um argumento acabou sendo decisivo para você chegar a uma conclusão.

b) Retome a primeira versão do seu texto.

- Observe se você contemplou as três grandes partes que compõem a estrutura de um texto de opinião.
- Não faça alterações ainda, apenas anote as conclusões a que você chegou depois de suas observações.

Módulo II: Aprendendo com um mestre da argumentação

a) Leia o fragmento a seguir.

Fazer pouco fruto a palavra de Deus no Mundo, pode proceder de um de três princípios: ou da parte do pregador, ou da parte do ouvinte, ou da parte de Deus. Para uma alma se converter por meio de um sermão, há-de haver três concursos: há-de concorrer o pregador com a doutrina, persuadindo; há-de concorrer o ouvinte com o entendimento, percebendo; há-de concorrer Deus com a graça, alumando. (...) Ora suposto que a conversão das almas por meio da pregação depende destes três concursos: de Deus, do pregador e do ouvinte, por qual deles devemos entender que falta? Por parte do ouvinte, ou por parte do pregador, ou por parte de Deus?
(VIEIRA, Antônio. Sermão da Sexagésima. Fragmento).

O Sermão da Sexagésima foi pregado pelo Padre Antônio Vieira, na Capela Real, em Portugal, no ano de 1655. O sermão é composto por 10 pequenos capítulos: o fragmento acima foi extraído do capítulo III. O Padre Vieira buscará a adesão do auditório à sua tese principal: se não havia conversões em massa ao catolicismo na sua época era por culpa dos pregadores de então.

- Para defender a sua tese, Vieira levanta uma proposição para saber a quem atribuir a culpa pelo pouco fruto que, segundo ele, a palavra de Deus produzia no mundo. Essa proposição investigará três possíveis culpados. Quais seriam eles?

Segundo o Padre: o pregador, o ouvinte ou Deus.

- O próximo passo do Padre Vieira é indicar qual seria o papel de cada um dos três investigados na conversão. Indique qual seria o papel de cada um dos três investigados.

O pregador, com a doutrina (palavra), deve persuadir; o ouvinte, com o entendimento, deve perceber (crer); Deus, com a graça, deve iluminar.

b) Releia este outro fragmento do Sermão da Sexagésima.

(...) Primeiramente, por parte de Deus, não falta nem pode faltar. (...) Sendo, pois, certo que a palavra divina não deixa de frutificar por parte de Deus, segue-se que ou é por falta do pregador ou por falta dos ouvintes. Por qual será? Os pregadores deitam a culpa aos ouvintes, mas não é assim. (...) Provo.
(VIEIRA, Antônio. Sermão da Sexagésima. Fragmento).

Nesse fragmento, Vieira age por exclusão ou por inclusão? Explique.

Vieira passa a agir por exclusão, pois ele vai eliminando, um por um, os suspeitos, até que reste apenas aquele que considera culpado: o pregador.

c) Agora, releia outro fragmento do mesmo sermão.

(...) Supostas estas duas demonstrações; suposto que o fruto e efeitos da palavra de Deus, não fica, nem por parte de Deus, nem por parte dos ouvintes, segue-se por consequência clara, que fica por parte do pregador. E assim é. Sabeis, cristãos, porque não faz fruto a palavra de Deus? Por culpa dos pregadores. Sabeis, pregadores, porque não faz fruto a palavra de Deus? - Por culpa nossa.
(VIEIRA, Antônio. Sermão da Sexagésima. Fragmento).

A que parte da estrutura do texto de opinião corresponderia o fragmento acima?
À conclusão.

Meu dia de Vieira

Retomemos, agora, o nosso tema: a comercialização de produtos falsificados. Você pode fazer uma investigação aos moldes do Padre Antônio Vieira.

A partir da leitura das reportagens do capítulo 11 e dos textos da seção *Para se informar sobre o assunto*, é possível levantar cinco suspeitos de colaborarem para a ampliação do comércio de produtos falsificados. A culpa é

- dos responsáveis pela produção e distribuição aos ambulantes dos produtos falsificados?
- dos vendedores ambulantes, que repassam produtos falsificados aos consumidores?
- dos consumidores que compram esses produtos, sabendo que são falsificados?
- do Estado, que não coíbe adequadamente o comércio de produtos falsificados?
- das empresas, que produzem produtos incompatíveis com o nível de renda dos consumidores?

Quem é o principal culpado? Ou quem é o único culpado? Ou quem são os maiores culpados? Ou não há culpados? Você decide e deverá convencer os leitores de que a sua decisão é a correta!

Caso você considere que há um mais culpado que outros, a sugestão é que escreva estabelecendo uma gradação, do menos culpado para o mais culpado. Mas, lembre-se de que é preciso demonstrar por que você considera um mais culpado do que o outro (é uma boa oportunidade para mostrar que conhece os argumentos contrários e derrubá-los).

d) Retome a primeira versão do seu texto.

- Observe se a organização proposta se encaixaria nele? Se não se encaixa, vale à pena reescrever para tentar conseguir uma argumentação mais consistente.
- Não faça alterações ainda, mas deixe tudo anotado para a produção final.

Módulo III: A gramática na construção dos sentidos do texto

Você estudou nas atividades de leitura que destacam o papel da gramática na reconstrução dos sentidos do texto, que a seleção vocabular é um importante recurso na construção de um cenário que favoreça a defesa da tese do autor do texto.

a) Retome a primeira versão do seu texto.

- O título cumpre bem a função de título de artigo de opinião? Isto é: sinaliza para o leitor a questão polêmica que irá tratar ou o ponto de vista assumido pelo autor? Traz palavras ou expressões capazes de produzir um efeito de impacto no leitor?
- Ao longo do texto, foram utilizadas palavras e expressões importantes na composição de um cenário favorável ao que você vai defender? Você pode selecionar, nos textos do capítulo 11 e deste, algumas palavras e expressões de impacto.
- Os tempos verbais foram utilizados corretamente? Isto é: o futuro do pretérito foi usado para sinalizar dúvida, incerteza, hipótese? O presente e o pretérito perfeito foram usados para sinalizar que a informação tem status de verdade? Lembre-se de que o uso inadequado dos tempos verbais pode sinalizar para o leitor que o autor do texto está de acordo com alguma coisa com a qual ele não concorda.
- Se presentes no texto, as conjunções “porém”, “contudo”, “no entanto”, “entretanto”, “mas”, foram utilizadas para “ligar” informações que se opõem, que se chocam?
- Se você fez uso de uma construção sintática em que o verbo está antes do sujeito (o mais comum é que ele fique depois), o fragmento está suficientemente claro para o leitor? Certifique-se disso.

b) Você considera que a forma que o texto que está tomando faz dele um texto com potencial para cumprir o objetivo traçado?

Módulo IV: Fazendo uma pesquisa com a comunidade

Você vai entrevistar dez pessoas de sua comunidade. Elas devem ter mais de 15 anos de idade.

a) Faça as perguntas a seguir aos entrevistados. Caso seja possível, grave as entrevistas. Se não for possível

gravar, faça anotações.

- Questão 1: “Você já comprou, alguma vez, algum produto sabendo que ele era falsificado?”

Se ele responder SIM, pergunte:

- Questão 2: Por que você comprou um produto falsificado?

Se ele responde NÃO, pergunte:

- Questão 2: Por que você nunca comprou um produto falsificado?

b) Apresente os resultados de sua pesquisa para dois colegas; eles apresentarão os resultados das pesquisas que fizeram para você.

Esta parte da atividade deve ser feita em trios.

- Organizem os números da pesquisa: façam a soma de todos os entrevistados e totalizem um único resultado. Dos trinta entrevistados, quantos responderam Sim à pergunta 1? Quantos responderam NÃO?
- Seleccionem as vozes mais representativas entre os entrevistados para a questão 2. Você irá citá-las em seu texto de opinião: lembre-se de usar as aspas.

Módulo V: Ortografia

a) Leia, em voz alta, dois fragmentos extraídos de textos lidos neste capítulo. Preste atenção ao som e à grafia das expressões grifadas. Além disso, fique atento ao ritmo na leitura de cada fragmento.

“(...)afinal, se podemos trocar tudo e comprar tudo novo, por que será que temos de ficar sempre com a mesma pessoa?”

“Essas classes que, teoricamente têm mais acesso à informação e conhecem os prejuízos dessa prática, também consomem cada vez mais os produtos piratas. Isso é preocupante porque, em geral, esse comércio está associado a outros crimes, como o tráfico de armas”, afirmou.”

Formule uma hipótese para explicar quando se usa por que e quando se usa porque.

“por que” foi usado em uma pergunta direta e “porque” foi usado numa frase em que se declarou a causa de ser preocupante o fato de pessoas mais informadas consumirem produtos falsificados.

b) Releia fragmento da reportagem “Piratas do comércio”, estudada no capítulo anterior, em que o repórter Flávio Fachel se passa por um atendente de loja que comercializa CDs falsificados.

O principal problema da polícia não é investigar para ver quem compra ou quem produz os CDs piratas. A questão está do outro lado do balcão. O telefone não pára de tocar. Se existe CD pirata, é porque tem quem compre. Um cliente ligou para a loja e o repórter Flávio Fachel atendeu:
Cliente: Eu queria comprar um DVD.
Flávio Fachel, repórter: Você prefere original ou cópia?
Cliente: Prefiro a cópia, porque é mais barata.
Flávio Fachel: Só tem um problema: a polícia acabou de fechar a loja e todos foram presos.
Cliente: É mesmo?!

Explique por que, nos dois casos, foi utilizado “porque”.

Porque, nos dois casos, o que se tem é uma declaração da causa de algo. Na primeira ocorrência, “tem quem compre” é a causa para a existência de CD pirata. Na segunda ocorrência, “é mais barata” é a causa de o cliente preferir um CD falsificado ao original.

d) Retome as vozes que vocês seleccionaram como as mais representativas dos entrevistados no módulo anterior. Verifique se, além de usarem as aspas, você escreveu corretamente “por que” e “porque”.

A produção final

Chegou a hora de fazer as alterações, para deixar seu texto como corpo e alma de texto de opinião.

a) Retome as anotações que você no quadro do *Módulo I*: seu texto tem que apresentar e contextualizar o tema,

contemplar diferentes pontos de vista, trazer uma conclusão a respeito do que foi discutido.

b) Seu texto, *a la Vieira*, deve excluir, um a um, os possíveis culpados pelo aumento da comercialização de produtos falsificados, até restar um, apontado, por você, na conclusão, como o principal responsável.

c) Seu texto precisa apresentar um vocabulário que favoreça a defesa da tese defendida por você, tanto no título quanto no corpo. Além disso, os tempos verbais precisam ser bem trabalhados: o presente e o pretérito perfeito expressam certeza enquanto o futuro do pretérito expressa dúvida, hipótese, possibilidade. As conjunções “porém”, “contudo”, “no entanto”, “entretanto”, “mas”, foram utilizadas para “ligar” informações que se opõem, que se chocam. As construções sintáticas em que o verbo está antes do sujeito devem ser claras para o leitor.

d) Seu texto deve incorporar as vozes das pessoas entrevistadas, com a grafia correta de “porque” e “por que”.

Oficina de textos 4

Definição do projeto de comunicação

Gênero	Artigo de opinião
Tema	Defesa de que a criança, o jovem, o adulto e o velho, na nossa sociedade, devem ter o direito de viver plenamente a fase em que estão
Objetivo	Escrever um artigo de opinião para ser publicado na revista “Viração”
Leitores	Leitores jovens interessados em propostas que possam transformar, de forma positiva, nossa sociedade
Tipo de Produção	Individual

Criando soluções para os problemas

Seu texto de opinião está pouco convincente? Os módulos a seguir o ajudarão a organizá-lo para que você seja considerado um verdadeiro especialista. Afinal, o que você tem a dizer é muito importante e muitas pessoas podem mudar de atitude a partir de suas ideias.

Módulo I – Construindo a frase-núcleo do parágrafo

1. Antes de você realizar as atividades, faça uma análise de um trecho do texto “A milenar arte de educar dos povos indígenas”.

Resumo da ópera: a educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase porque passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único.

a) Qual é o assunto do parágrafo?

A ideia de que a educação tradicional indígena tem dado certo.

b) Como o autor desenvolve esse assunto no parágrafo?

Ele apresenta uma explicação para justificar a ideia de que a educação tradicional indígena tem dado certo: o fato de os índios se sentirem completos, como parte de um todo.

c) Pense e responda: a primeira frase do parágrafo está adequada ao seu desenvolvimento? Justifique.

Sim, as outras frases do parágrafo são uma espécie de desdobramento daquilo que se afirma na primeira frase.

Arquivo

Frase-núcleo é a frase inicial de um parágrafo que serve para orientar a escrita do próprio parágrafo, já que oferece uma direção ao assunto que vai ser desenvolvido. Segundo Magda Soares e Edson do Nascimento, autores do livro *Técnicas de redação*, a frase-núcleo é importante para quem escreve – já que organiza o que deve ser dito – e para quem lê – já que orienta a leitura.

É importante saber

Para as próximas atividades, usaremos parágrafos do texto de opinião de Leonardo Boff, “Para onde estamos fugindo?”. Para ler o texto na íntegra, você pode acessar o site <http://www.ecoterrabrasil.com.br/home/index.php?pg=temas&tipo=temas&cd=1744>.

2. Para os parágrafos a seguir, escolha a melhor frase-núcleo que completaria cada um deles, copiando-a em seu caderno. As frases-núcleos também podem ser expressas em forma de perguntas. As frases consideradas mais adequadas são as do texto original.

O espaço terrestre praticamente o conquistamos. Mas o tempo continua sendo o grande desafio: poderemos dominá-lo? A corrida contra ele se dá em todas as esferas, a começar pelo esporte. Em cada olimpíada busca-se superar todos os tempos anteriores, especialmente na clássica corrida dos cem metros. Os carros devem ser cada vez mais velozes, os aviões e os foguetes têm que superar a velocidade da geração anterior. No agronegócio se utilizam promotores químicos de crescimento para encurtar o tempo e lucrar mais. A internet é de altíssima fluidez e sem cabos, pois, para ganhar tempo, tudo é feito via satélite. E a aceleração atingiu especialmente as bolsas. Quanto mais rapidamente se transferem capitais de um mercado para outro, acompanhando o fuso horário, mais se pode ganhar. Como nunca antes “tempo é dinheiro”.

- ❖ Uma das características principais do atual momento é a aceleração do tempo. X
- ❖ Uma das características principais do homem moderno é a conquista do espaço terrestre.

Em termos de trabalho são ejetados do mercado pois suas habilidades ficaram obsoletas. Os que se resignam, perdem o ritmo do tempo e são considerados precocemente envelhecidos ou simplesmente retardatários. Isso pode ocorrer com países inteiros que não incorporam os avanços da tecno-ciência. Todos são obrigados rapidamente a se modernizar e a ser emergentes.

- ❖ Ai daqueles que não se especializam em alguma área da informática.
- ❖ Ai daqueles que não se adaptam aos tempos. X

Ele sempre nos ganha pois não podemos congelá-lo. Ele simplesmente passa devagar ou acelerado como nos grandes túneis de aceleração de partículas.

- ❖ Para onde nos levará o progresso da ciência?
- ❖ Para onde nos levará essa corrida contra o tempo? X

O tempo natural do crescimento de uma árvore gigante pode demorar 50 anos. O tempo tecnológico de sua derrubada com a motosserra pode durar apenas 5 minutos. Quanto tempo precisamos para crescer em maturidade, sabedoria e conquistar o próprio coração? Às vezes uma vida inteira de 80 anos é curta demais. O tempo interior não obedece ao tempo do relógio. Precisamos de tempo para trabalhar nossos conflitos interiores que às vezes nos obrigam a parar.

- ❖ Mas importa considerar que há tempos e tempos. X
- ❖ Mas importa considerar que somos velhos aos 80 anos.
- Retome seu artigo e relembre o objetivo de cada parágrafo, que você identificou no roteiro da primeira produção. A frase-núcleo está adequada ao objetivo de cada um dos parágrafos? Ela está adequada ao que você desenvolveu em cada parágrafo? Caso não esteja, reescreva-a a fim de orientar o leitor de forma mais clara.

Módulo II – Escrevendo com “cuidado”

O médico Hans Arteaga demonstra cuidado ao expressar suas ideias sobre cirurgia plástica em adolescentes. Nós tiramos do texto as palavras ou expressões que sinalizam esse “cuidado”. Recoloque-as no devido lugar. A sugestão de resposta é a do texto original. Entretanto, há outras possibilidades.

normalmente – em geral – principalmente aqueles que têm filhos - nos últimos tempos – Normalmente - de hoje - se possível

Cirurgia plástica em adolescentes

A procura quadruplicou em cinco anos, o que merece a atenção para as motivações e as consequências da intervenção nessa fase da vida

DR. HANS ARTEAGA

O número de cirurgias plásticas vem aumentando consideravelmente **nos últimos tempos** e com isso, a presença do adolescente também ficou mais constante nos consultórios médicos, sendo necessário dar mais atenção às suas motivações, seus problemas e as consequências das plásticas nessa pessoa. Em 2000, cinco entre 100 pacientes que procuravam meu consultório tinham de 6 a 16 anos. Este ano o número saltou para 22 entre 100 pacientes.

[...]

Todos nós, **principalmente aqueles que têm filhos**, sabemos que o adolescente está em constante mudança, e que a sua vontade por uma plástica hoje pode não ser a mesma amanhã, podendo não aceitar os resultados conseguidos.

Determinar os efeitos da plástica em um organismo em desenvolvimento não é muito fácil,

mas hoje essas condutas estão mais padronizadas. Mesmo assim, o problema principal é o aspecto psicológico do adolescente, que deve ser bem analisado para conseguir boa indicação para a cirurgia, de maneira que seus anseios sejam atingidos e os resultados fiquem dentro de sua expectativa.

Quando se chega à conclusão de que o problema em si está dificultando o relacionamento em seu grupo social e, **se possível**, apoiado por educadores e psicólogos, então a cirurgia é realizada.

Se a cirurgia plástica **normalmente** influencia a vida de quem a procura, as alterações no adolescente são muito mais perceptíveis, e, **em geral**, contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial. **Normalmente** no primeiro curativo são notadas sensíveis alterações como postura corporal e fala mais espontânea.

[...]

Ainda sim, com todos os benefícios, devemos lembrar que os riscos inerentes à cirurgia, anestesia, internação em ambiente hospitalar, medicamentos e outros fatores sempre irão existir, e se nossa geração, que passou pela adolescência há 20, 30 anos, resolveu suas “neuras” sem recorrer a cirurgias, por que os adolescentes **de hoje** também não podem resolvê-las da mesma maneira? Essa questão fica em aberto.

(Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoegente/320/saude/index.htm>. Acesso em janeiro 2012.)

- Volte a seu texto e veja se você usou afirmações categóricas, taxativas. Se sim, reescreva essas partes usando palavras ou expressões que demonstram “cuidado”.

Módulo III – Retomando informações com clareza

Você viu que a retomada de informação com o uso da voz passiva tornou o artigo de Munduruku mais claro. Essa foi a estratégia escolhida pelo autor indígena. Existem outras. Uma delas é usar expressões que de fato façam referência ao que foi dito anteriormente.

Nas atividades, você deve escolher o melhor termo que poderia ser usado para retomar as informações que foram grifadas nos trechos retirados dos textos que você já leu. Em outras palavras, o que você está chamando de problema é problema mesmo? O que você está chamando de ideia é ideia mesmo? O que você está chamando de questão é questão mesmo?

a) Nos últimos 50 anos temos vivido **uma fase de rápidas e importantes transformações na nossa vida prática** graças aos significativos avanços da ciência e da tecnologia.

- ❖ Essa ideia
- ❖ Esse momento X
- ❖ Esse problema

b) O subproduto mais grave disso foi **a tendência de relegarmos as pessoas mais idosas para um papel menor, desprezível mesmo.**

- ❖ Esse comportamento X
- ❖ Esse produto
- ❖ Essa questão

c) Se a cirurgia plástica normalmente influencia a vida de quem a procura, **as alterações no adolescente** são muito mais perceptíveis, e, em geral, contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial.

- ❖ Essas atitudes
- ❖ Essas etapas
- ❖ Essas mudanças X

d) Pois é: por mais que os pais fiquem de cabelo em pé com a precocidade acelerada (embora mamãe seja, na maioria das vezes, a fonte inspiradora, e papai babe de orgulho de sua bonequinha), as meninas estão exibindo traços de adolescente cada vez mais cedo, **num movimento incontrolável estimulado pela televisão e cultivado pela interação nos grupos que freqüentam.**

- ❖ Esse procedimento
- ❖ Esse processo X
- ❖ Essa visão

e) No dia-a-dia, uso só batom”, informa Ana Luiza, que no Natal passado pediu e ganhou **um estojo completo de maquiagem.**

- ❖ Esse kit X
- ❖ Esse utensílio
- ❖ Essa coisa

- Volte a seu texto e observe se, ao retomar informações, você usou termos que façam referência, de forma adequada, ao que já foi dito.

Módulo IV – Mais regras de acentuação

Leia este grupo de palavras retiradas dos textos lidos.

inevitável – desprezível – natal – prejudicial – psicossocial – possível – social – intelectual – tradicional – infantil – incontrolável – musical – digital – igual – compreensível – visual – espiritual – ancestral – imemorial – adorável – corporal

a) Separe as palavras em dois grupos, observando sua tonicidade.

Grupo 1 (paroxítonas): inevitável – desprezível – possível – incontrolável – compreensível – adorável

Grupo 2 (oxítonas): natal – prejudicial – psicossocial – social – intelectual – tradicional – infantil – musical – digital – igual – visual – espiritual – ancestral – imemorial – corporal

b) Embora todas as palavras terminem com a letra “L”, qual grupo leva acento?

O grupo das paroxítonas.

c) Construa uma regra, a partir de suas observações, que explique a acentuação das palavras do grupo 1.

Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em -l. Não se acentuam as palavras oxítonas terminadas em -l.

- Volte ao texto e observe se você usou, quando pertinente, a regra de acentuação que você acabou de construir!

A produção final

Escreva a versão final de seu artigo de opinião, considerando todos os aspectos vistos nos módulos. É sempre bom ler textos de pessoas que apresentam sugestões interessantes para tornar nosso mundo melhor!

Na primeira etapa, os passos iniciais contemplam a dimensão discursiva. Começa-se por descrever para os alunos a situação de escrita e pedir-lhes que definam o gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo, orientando sua reflexão. Esse tipo de atividade só recebe a devida relevância dentro do quadro sociointernacionista. Ser preparado para selecionar o gênero adequado é fundamental, pois, fora da escola, essa é uma decisão que, em geral, deve ser tomada por quem vai escrever o texto. Os alunos precisam ser preparados para essa decisão por meio de um estudo do gênero – sua função social, sua esfera de circulação, seu suporte, sua estrutura composicional. Isso pode ser feito a partir da leitura e análise de modelos autênticos, que poderiam ser desenvolvidas anteriormente à proposta de escrita.

É fundamental para todo o processo uma definição clara do projeto de comunicação: com que objetivo se vai escrever, para que perfil de leitor, sobre que tema? A escrita será individual, em grupo ou coletiva? Embora esse componente seja sinalizado na abordagem textual-psicolinguística (contexto da tarefa), é na abordagem sociointeracionista que ele é colocado como condição essencial.

Estando estabelecido o tema, o passo seguinte seria a preparação dos conteúdos. A ativação e a posterior seleção poderiam se valer de informações

presentes nos textos lidos, de debates em sala de aula, de pesquisas na internet, de entrevistas a pessoas da comunidade, etc. No caso do artigo de opinião, é necessário cuidar da argumentação e, nesse momento, deve-se levar em conta a situação de escrita, o objetivo e os leitores pretendidos, a estrutura composicional do gênero (o processo é recursivo). Assim, a partir do anúncio de uma questão polêmica, os alunos precisariam selecionar argumentos consistentes e convincentes para sustentar sua opinião, conhecer os contra-argumentos levantados por defensores de posição contrária à sua, para, com isso, conseguirem formular uma conclusão compatível com a opinião que defenderão. Os alunos deveriam ser orientados a organizar seu texto em partes. Em princípio, nesse momento poderia ser aceita a estrutura "introdução, desenvolvimento, conclusão", inespecífica, porém mais conhecida. Essa é a segunda dimensão (a cognitiva), que cuida da alimentação temática e do modo de organização das informações em um plano textual. Embora a abordagem sociointeracionista considere importante cuidar da preparação dos conteúdos, é na abordagem de orientação psicolinguística que encontramos explicitamente a instrução para que se cuide da necessidade de se orientar a seleção de informações e de organizá-las em um plano textual. No modelo de Hayes e Flower reformulado por Kato, a tarefa de processar ideias apresenta duas sub-tarefas: a geração e a organização.

Nesse ponto, os alunos estariam preparados para a escrita da primeira versão de seu texto. Esse momento é fundamental, pois os alunos revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm do gênero, o que significa que a produção inicial funciona como diagnóstico para ambos, especialmente para o professor, que vai elaborar as atividades de ensino a partir desse diagnóstico. A nosso ver, esse "revelar-se para si mesmo" é particularmente importante, pois os alunos começam a se assumir como sujeitos no processo, o que, em tese, pode aumentar sua responsabilidade e seu envolvimento com a escrita do texto. Se a situação de comunicação (em suas duas dimensões) é suficientemente bem definida na primeira etapa da sequência, os alunos acabam se mostrando capazes de produzir um texto que responda razoavelmente à situação dada, mesmo, é claro, que não respeitem todas as características do gênero visado.

Na etapa seguinte, o professor entra em cena com os módulos de ensino que deverão instrumentalizar os alunos para superar os problemas diagnosticados na

produção inicial. Entre os participantes da pesquisa que afirmaram, em seu relato, fazer um trabalho na perspectiva sociointeracionista, nenhum executa essa parte da sequência. Para eles, trabalhar nessa perspectiva restringe-se à delimitação de alguns elementos das condições de produção (o gênero, os leitores, o objetivo, onde o texto vai circular). No entanto, vimos anteriormente depoimentos de alunos que declaram saber para que e para quem escrever, que tema abordar, que circulação prever para o texto, mas não saber como traduzir tudo isso em recursos linguísticos apropriados. É nessa etapa que os estudantes terão oportunidade de aprender o que lhes falta para redigir com adequação os textos cujas condições de produção eles compreendem. Nas atividades de ensino é que eles vão se apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades necessárias ao exercício da escrita. Nesse ponto, a sequência didática abre possibilidades para que o professor trabalhe com técnicas advindas de qualquer abordagem. Para este exemplo de trabalho com o gênero artigo de opinião, foram pensados quatro módulos.

O primeiro deles poderia se dedicar à estrutura composicional específica do artigo de opinião. O trabalho com a estrutura do texto é muito recorrente na abordagem textual-psicolinguística, que considera essencial que o aluno se aproprie desse conhecimento. Em seus relatos, os professores dizem trabalhar com a estrutura do gênero, mas esse trabalho, quase sempre, restringe-se à indicação de que “o texto tem que ter introdução, desenvolvimento e conclusão”. O objetivo, então, seria fazer com que os alunos compreendam que essa velha fórmula é comum a praticamente todos os textos, mas que a introdução, o desenvolvimento e a conclusão são diferentes de gênero para gênero. O modelo social de estruturação do artigo de opinião envolve a delimitação da situação polêmica que será discutida, a explicitação da posição que será defendida, a consideração e a refutação de argumentos contrários, e a conclusão, que tem de ser coerente com o ponto de vista assumido e convincente para os leitores. Esses momentos argumentativos podem não aparecer exatamente na ordem enumerada, podem se alongar mais ou menos, contra-argumentos e argumentos podem vir intercalados, os segundos rebatendo os primeiros. De qualquer maneira, são esses os componentes “relativamente estáveis” (Bakhtin, *Os gêneros do discurso*, em *Estética da criação verbal*) da estrutura do artigo de opinião. O estudo da estrutura composicional deverá capacitar o aluno a voltar ao seu texto verificando a presença ou ausência desses componentes e,

principalmente, a pertinência, a relevância e a suficiência dos argumentos apresentados. A revisão deverá acarretar reformulações na primeira versão do texto: cortes, acréscimos, reordenações etc., na próxima etapa da sequência. Essa atividade é uma técnica da abordagem textual-psicolinguística. Como aponta Kato (1986), o processamento de ideias é recursivo, devendo acontecer ao longo de todo o processo de escrita.

Outro módulo poderia se dedicar ao uso de recursos gramaticais em artigos de opinião. Os conectores seriam um objeto de ensino oportuno, útil para a construção da consistência interna dos parágrafos e para a articulação dos parágrafos entre si. Atividades que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades podem ser buscadas nas abordagens retórico-gramatical e textual-comunicativa. Para a elaboração de parágrafos claros e coerentes, importantes para a argumentação, a primeira abordagem nos fornece exercícios como a identificação do objetivo dos parágrafos de um texto e a redação de parágrafos a partir de objetivos determinados. Para a construção da coesão textual, pode-se recorrer a atividades propostas pela abordagem textual comunicativa, que chama a atenção para o emprego de conjunções sinalizadoras das relações lógico-semânticas intencionadas pelo autor e de conectores e expressões responsáveis pela articulação dos parágrafos e a "costura do texto". Na revisão de seus textos iniciais, os alunos levariam em conta, também, a presença e a adequação desses recursos.

A ortografia poderia ser contemplada no módulo final da sequência. Na abordagem sociointeracionista, a ortografia é trabalhada ao fim das atividades de ensino. Essa colocação não é aleatória. Isso acontece porque, como nós somos herdeiros de uma tradição em que ensinar a escrever é, principalmente, ensinar a escrever de acordo com as regras ortográficas, é preciso fazer com que o aluno preste atenção, primeiramente, em outros aspectos do texto. Além disso, os problemas de ortografia não estão diretamente relacionados aos gêneros textuais, o que não significa que regras de ortografia não possam ser ensinadas a partir de atividades de produção textual. Os erros encontrados nas produções dos alunos podem guiar a seleção dos conteúdos de ortografia a serem trabalhados. Reafirmamos que um ensino da escrita em um viés sociointeracionista valoriza a ortografia, pois não é comum que se publiquem textos que não tenham passado por uma cuidadosa revisão ortográfica.

A última retomada do texto inicial contemplaria, então, as regras ortográficas – as especificamente trabalhadas no módulo e outras regras também, com a ajuda do professor e a consulta a dicionários. A versão final seria o resultado da reescrita feita depois das revisões parciais. Na abordagem de viés sociointeracionista, a produção final vai se delineando ao longo da sequência didática. Nesse ponto, espera-se que o aluno tenha colocado em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. A produção final é o produto, resultado, de fato, de um processo. E é a esse produto-processo que, agora, o professor poderá, caso queira, atribuir uma nota. Destacamos que essa avaliação deve utilizar como critérios os elementos trabalhados nas aulas.

Na continuação do trabalho com o artigo de opinião, os módulos de outras sequências didáticas poderiam refinar o trabalho com as estratégias de argumentação e a orientação argumentativa do texto, focalizar outros aspectos da coesão e da gramática (a cadeia referencial, os tempos e modos verbais, a estrutura sintática e semântica dos enunciados, a seleção lexical, etc.), cuidar de outras convenções da escrita, como a acentuação e a pontuação.

É importante explicitar que os módulos apontam em duas direções: para o trabalho com o texto e para o trabalho com o gênero. Em artigo intitulado “Trabalhar com textos é trabalhar com gênero?”, Carmi Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante fazem importantes considerações sobre as diferenças de se trabalhar com o texto ou com o gênero em sala de aula, embora destaquem a importância de se investir no trabalho com as duas frentes.

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios com do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características.

Enquanto certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sob uma mesma denominação de gênero.

(...)

Assim, essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (“externos” ao texto) e os linguísticos (“internos” ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem.

(SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 30; 40).

Nas aulas de português, seja no eixo da leitura, seja no eixo da produção escrita, quaisquer textos podem – e devem – ser explorados tanto do ponto de vista do texto quanto do gênero. No exemplo apresentado de sequência didática, quando o trabalho recai sobre a estrutura do artigo de opinião – presença de título, apresentação da questão polêmica, apresentação da tese, apresentação e refutação de argumentos contrários à tese defendida, apresentação de argumentos favoráveis à tese, sugestão de solução para o problema, conclusão –, o estudo está na dimensão do gênero. Por outro lado, quando o trabalho recai sobre a coesão textual – a recuperação das expressões responsáveis pela articulação entre os parágrafos –, o estudo está na dimensão do texto.

O problema, a nosso ver, não está em trabalhar alternadamente com o texto e o gênero: essa é a solução. O problema está no fato de muitos professores sequer se ocuparem de uma dessas dimensões. Quando trabalham com a estrutura do gênero, por exemplo, a maioria dos professores se limita a dizer que a notícia e o artigo de opinião, por exemplo, têm “introdução, desenvolvimento e conclusão”. É verdade que tanto a notícia quanto o artigo de opinião apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, parar por aí, sem esclarecer que a introdução na notícia tem uma função e uma organização diferentes da introdução no artigo de opinião, é conduzir o aluno a uma conclusão equivocada: a de que todos os textos, independentemente do gênero, apresentam uma mesma estrutura. O relato de uma jovem professora de Montes Claros (23 anos), dos tempos em que ela era aluna da antiga 1ª série, ilustra bem como o trabalho realizado pela escola, muitas vezes, pode conduzir ao erro: **“Eu ainda estava aprendendo a ler e a escrever, estava no início mesmo... A professora só lia histórias pra gente, nós adorávamos, era uma história atrás da outra. Meu pai tinha o hábito de ler o jornal diariamente. Um dia, lá pelo mês de abril, eu falei com ele enquanto tomávamos o café: ‘Pai, já sei ler’. Ele respondeu: ‘Sabe nada!’. Eu retruquei e ele, então, me entregou o jornal e falou: ‘leia essa notícia pra mim’. Consertei o corpo na cadeira e mandei ver: ‘Era uma vez...’. Antes que eu pudesse continuar, meu pai tomou o jornal e disse rindo: ‘Sabe ler nada!’”**. Como a professora não trabalhava com uma diversidade textual, a aluna acabou concluindo que todos os textos obedeciam à fórmula das histórias lidas em sala de aula. A outra possibilidade que também pode conduzir ao erro é o professor acreditar que basta

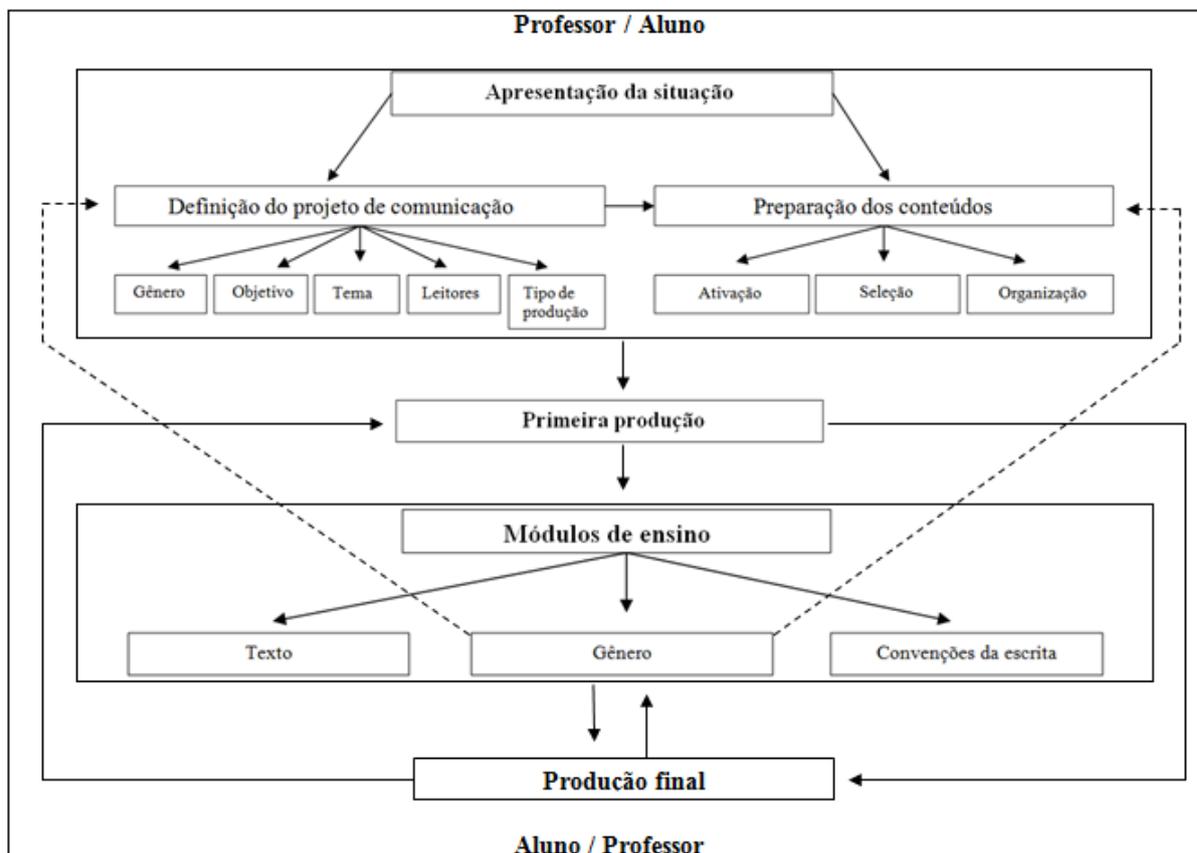
levar textos de gêneros diversos para a sala de aula, sem que haja um trabalho, de verdade, com essa diversidade. No universo de professores com os quais trabalhamos, os que se encaixam nesse último perfil são maioria. Esses relatos podem ser contemplados pelo de uma professora de Belo Horizonte: **“Eu estou até contente, viu, professora, vendo você falar. Já faz tempo que eu levo textos variados pra sala de aula. Eu levo notícia, fábula, texto de opinião, reportagem... Eu sempre falo com meus alunos pra prestarem atenção, pois todo texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu ensino que o “portanto” é uma boa palavrinha pra eles começarem o parágrafo de conclusão, que eles têm de colocar um título, parágrafo. Não é por falta de instrução que meus alunos não escrevem bem. Quanto a isso, eu posso ficar tranquila. (...)**”. As instruções da professora não estão propriamente erradas. É verdade que os textos que ela citou têm introdução, desenvolvimento e conclusão; é verdade que “portanto” é uma boa palavra para introduzir uma conclusão; é verdade que os textos citados por ela devem ter títulos e parágrafos. No entanto, o relato da professora revela que, ao contrário do que ela acredita, suas instruções não são suficientes para formar bons produtores de texto, pelo menos não na perspectiva dos gêneros. Essa abordagem homogênea dos textos, promovida pela professora, não leva em consideração como cada gênero funciona nos contextos sociais e que, em função disso, um texto se atualiza como gênero com uma forma reconhecível socialmente. O encaminhamento da professora faz com que seus alunos concluam que todos os textos, de qualquer gênero, têm a mesma estrutura composicional. A única variação que os alunos reconhecem é a de conteúdos, pois é a que também é reconhecida pela maioria dos professores. Assim, quando vão escrever, em geral, colocam um título, criam quatro ou cinco parágrafos e, quase sempre, iniciam o último com uma conjunção conclusiva, como “portanto”.

Como o objeto de nossa investigação é o ensino da produção textual, juntaremos às dimensões do texto e do gênero, a dimensão das convenções da escrita, representada, no nosso exemplo de sequência didática, pelo trabalho com o nível ortográfico. O trabalho com o gênero artigo de opinião, distribuído ao longo de quatro sequências didáticas, pode ser assim sintetizado, se consideramos as dimensões do texto, do gênero e das convenções da escrita.

Dimensão do texto	Dimensão do gênero	Dimensão das convenções da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • expressões responsáveis pela articulação entre os parágrafos; • conjunções que ajudam a “costurar” o texto, sinalizando relação de contraste; • conjunções adversativas na construção da orientação argumentativa do texto; • pronomes demonstrativos na retomada de informações; • papel da seleção lexical na construção da orientação argumentativa do texto; • uso do sujeito posposto e o cuidado que se deve ter para não haver perda de clareza; • construção da frase-núcleo do parágrafo em função do objetivo delineado para o parágrafo; • cuidado que se deve ter com a seleção de palavras ou expressões utilizadas na nomeação em ações de retomadas textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • estrutura, mais refinada, do artigo de opinião; • objetivo do parágrafo no plano textual geral; • seleção de argumentos convincentes e persuasivos; • refutação de argumentos contrários à tese defendida pelo autor; • organização das informações selecionadas no plano textual que estrutura o artigo de opinião; • estratégia de argumentação – o levantamento de uma proposição, sua investigação e posterior rejeição, até se alcançar o último elemento, aquele que se deseja eleger como “o culpado”; • função do título no artigo de opinião; • uso dos tempos verbais no artigo de opinião; • utilização de pesquisa de opinião para agregar confiabilidade à tese que se defende; • riscos do uso de afirmações categóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • regras de uso do hífen segundo o novo acordo ortográfico • diferentes sons representados pela letra “s”; • grafia de “por que” e “porque”; • regra de acentuação de palavras paroxítonas. • etc.

Colocados dessa forma, ainda há a vantagem de tanto professores quanto alunos poderem identificar, com facilidade, os tópicos que foram estudados no trabalho com um determinado gênero.

Na tentativa de esboçar um esquema que refletisse o trabalho que propusemos com a sequência didática, chegamos ao modelo seguinte. Relembramos que esse modelo não se pretende novo. É tão simplesmente uma forma de organizar o que se vem propondo sobre o ensino da produção escrita na academia e o que temos realizado ao longo da nossa experiência no ensino de língua materna.



O primeiro ponto a observar é que, embora apresente individualização das etapas, essa “discretização” é apenas aparente, pois, em sua dinâmica, a sequência didática proporciona a concomitância de processos e decisões, relacionando componentes que, por vezes, são tratados de modo isolado – no nosso entendimento, equivocadamente.

Na figura acima, professor e alunos são vistos como igualmente responsáveis pelo funcionamento da sequência, gerenciadores do processo. A eles cabem tarefas importantes. Do lado do professor, apresentar, de modo bem definido, um projeto de comunicação; orientar a ativação, a seleção e a organização de conteúdos; construir um diagnóstico a partir da primeira produção dos alunos; elaborar módulos de ensino a partir do diagnóstico realizado, de modo a conduzir os alunos à superação dos problemas; avaliar a produção final, adotando como critérios os itens que foram ensinados nos módulos. Do lado do aluno, certificar-se de que entendeu o projeto apresentado pelo professor; envolver-se na preparação dos conteúdos; escrever, com empenho, a primeira produção, a fim de revelar para si e para o professor o que já conhece sobre o gênero que está sendo produzido; realizar as atividades

propostas nos módulos de ensino, a fim de superar os problemas diagnosticados na primeira produção; escrever a produção final, esforçando-se para capitalizar o que foi estudado nos módulos. Consideramos importante dar ao professor e ao aluno papel de destaque no esquema: explicaremos por que. Embora, na apresentação da situação, apresente-se um projeto de comunicação que deve ser executado ou pelo menos simulado, não se pode perder de vista que, ainda assim, o texto produzido faz parte de uma atividade escolar de ensino-aprendizagem: essa dimensão não pode, a nosso ver, ser subtraída do processo.

O primeiro componente, “apresentação da situação”, tem duas dimensões não concomitantes: a definição do projeto de comunicação, que envolve a delimitação de elementos essenciais à escrita (gênero, tema, objetivo leitores, tipo de produção – se individual, se em grupo etc.); a preparação dos conteúdos, que diz respeito ao trabalho de ativação, seleção e organização das informações – esse trabalho está submetido à definição do projeto de comunicação, pois as ações de ativar, selecionar e organizar informações depende do gênero que será atualizado, do perfil de leitor, do objetivo da produção; daí a seta ligando essas duas dimensões. Esse primeiro componente se liga, diretamente, em via de mão única, ao segundo componente da sequência, “a primeira produção”.

O segundo componente se liga, também por via de mão única, ao terceiro componente, “os módulos de ensino”, etapa em que se devem criar soluções para os problemas diagnosticados na primeira produção.

O terceiro componente da sequência apresenta três dimensões: a do texto, a do gênero e a das convenções da escrita. É principalmente na dimensão do texto que a sequência abre espaço para a contribuição de técnicas advindas de outras abordagens de ensino da produção escrita. A dimensão do gênero pode estar ligada a uma e/ou às duas dimensões do primeiro componente, “apresentação da situação” – como a ligação não é obrigatória, as setas que ligam essas partes são pontilhadas. Isso acontece porque o professor pode ter diagnosticado que elementos do projeto de comunicação não ficaram suficientemente definidos, assim como os conteúdos não foram suficientemente preparados. Um exemplo de que, muitas vezes, essa recursividade pode ser necessária costuma acontecer no trabalho com o gênero artigo de opinião: não raro os alunos têm de rever argumentos selecionados na dimensão de “preparação dos conteúdos”; em outro caso, precisam fazer novas

leituras e pesquisas, a fim de se mostrarem aptos a argumentar e contra-argumentar. O componente dos módulos de ensino se liga, por uma seta de mão dupla, ao quarto e último componente da sequência, a “produção final”. Considerando o componente dos módulos de ensino apenas internamente, é possível admitir, em casos especiais, que a dimensão do gênero se ligue à dimensão das convenções da escrita. Isso se faz necessário, em geral, quando o foco do trabalho é um gênero que demanda o rompimento com algumas dessas convenções. É o que acontece, por exemplo, com o crachá, quando, para cumprir com sua função social – permitir a identificação à distância do nome de uma pessoa –, indica-se a escrita do primeiro nome com todas as letras maiúsculas e não apenas a inicial. Ou, ainda, em poemas, textos publicitários ou alguns gêneros da internet, em que se rompe deliberadamente com normas ortográficas, para produzir um determinado efeito de sentido ou acelerar o processo de comunicação.

Na elaboração da produção final, o aluno deve retomar a primeira produção, o que explica a presença de uma seta que parte da produção final para a primeira produção e uma que faz o caminho inverso. Para isso, ele deve se lembrar de capitalizar os tópicos que foram trabalhados nos módulos de ensino – isso explica uma seta que parte da produção final em direção ao componente dos módulos.

Em nossa experiência em sala de aula da escola básica, não raro deparamo-nos com alunos que, depois de feita a produção final, detectam a necessidade de acrescentar ou retirar informações, ou de fazer alguma alteração no nível formal. No nosso entendimento, isso deve ficar a cargo do professor e o aluno deve estar ciente do que o professor pensa sobre essa questão. A experiência tem nos mostrado que se deve estabelecer um limite para essa recursividade ou se correr o risco de que alguns alunos nunca acabem seus textos.

A sequência pode funcionar, ainda, seguindo outra dinâmica. À medida que cada módulo é realizado, o aluno retoma o texto produzido até aquele momento e faz as alterações que julgar necessárias. Nesse cenário, ele terá tantas versões quantos forem os módulos. Essa dinâmica traz uma desvantagem do ponto de vista do professor, pois, a cada re-elaboração, o aluno demanda do professor outra leitura. Em turmas grandes, esse prolongamento pode trazer desconforto para os dois lados (do professor e do aluno) e, em casos mais extremos, pode causar sérios prejuízos a processo ou até inviabilizá-lo.

1.3. A produção de textos nos livros didáticos de Português

A primeira coisa a dizer é que, para escrevermos este item, não analisamos diretamente propostas de produção escrita nas obras didáticas. Recorremos a análises presentes nas resenhas publicadas no Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), das edições de 2002, 2010 e 2011. É possível identificar que, na avaliação das propostas de produção escrita nas coleções de língua portuguesa, esse Programa considerara principalmente a linguística textual; as teorias do texto, cognitivas e sociocognitivas; e o paradigma sociointeracionista.

Livro didático é, hoje, considerado um tema de alta relevância. Marcuschi e Cavalcante (2005) citam os resultados de um levantamento realizado por Batista e Rojo (2005) a respeito do que se produziu na academia, entre os anos de 1990 e 2003, sobre o assunto.

(...) foram identificados 1752 trabalhos sobre o LD, sendo que a maior parte deles (37,2%) concentra-se na área de Ciências da Linguagem, seguida da área de Educação (29,3%). Fica-se sabendo ainda que, entre 1987 e 2003, foram produzidas 209 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado em torno da referida temática.

(MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 237).

O aumento do interesse advém, muito provavelmente, de o Brasil ser um dos países que investiu na avaliação, compra e distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes da escola básica de toda a rede pública de ensino, seja ela municipal, estadual ou federal.

Depois dessa breve contextualização, consideramos importante focar aquele que é o nosso objeto de investigação, o ensino da produção escrita. Qual o lugar da produção escrita nos livros didáticos de língua portuguesa? Para responder a essa pergunta, recorreremos, principalmente, aos documentos divulgados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁵ e artigos de pesquisadores que analisaram o trabalho com a produção textual em obras aprovadas (que podem ser escolhidas pelos professores) e obras excluídas (que não podem ser escolhidas pelos professores) por esse programa.

Tomando como base a seção relativa às atividades de produção de textos escritos da Ficha de Avaliação publicada no *Guia de Livros Didáticos do PNLD/2002*,

²⁵ O PNLD é um programa do governo federal, que avalia, compra e distribui gratuitamente livros didáticos para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública.

que avaliou obras destinadas aos alunos do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)²⁶, Costa Val (2003) elaborou um quadro que nos fornece uma visão geral das atividades de escrita de catorze coleções que se inscreveram no programa – onze aprovadas e três excluídas. A ideia é comparar os resultados de 2002 com os resultados de edições mais recentes do Programa – 2010 e 2011. A seguir, reproduzimos o quadro elaborado pela pesquisadora.

Atividades de Produção de Textos Escritos	Percentual					
	Recomendadas		Excluídas		Geral	
Tipologia	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos	100		67	33	93	07
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	18	82		100	21	79
Condições de produção						
Explicitação da situação de produção do texto:						
a) indicação de objetivos para a produção	45	55		100	36	64
b) indicação de destinatário para o texto	36	64		100	29	71
c) indicação do contexto social de circulação	36	64		100	29	71
d) indicação do veículo ou suporte	45	55		100	36	64
e) indicação do gênero textual	82	18	33	67	71	29
f) indicação da variedade e/ou registro	18	82		100	14	86
Propostas de socialização dos textos produzidos	73	27		100	57	43
Contribuição para a construção da textualidade						
Contribuição para a elaboração temática	100		67	33	93	07
Contribuição para a construção da forma composicional	100			100	79	21
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita	64	36	100		71	29
Contribuição para as operações exigidas na produção:						
a) propostas de planejamento	91	09		100	71	29
b) propostas de revisão de texto	55	45	33	67	50	50
c) propostas de re-elaboração de texto	45	55		100	36	64
Formulação das propostas						
Adequação em relação aos objetivos	91	09		100	71	29
Variedade na formulação	100		100		100	
Clareza e correção na formulação	100			100	79	21
Progressão nas atividades	63	37		100	50	50
Avaliação dos textos produzidos						
Presença significativa de propostas de auto-avaliação	18	82	33	67	21	79

(Quadro extraído de COSTA VAL, 2003, p. 130).

O primeiro dado importante que o quadro torna visível é de que havia, no PNLD/2002, diferenças significativas entre as coleções aprovadas e as excluídas. Se limitarmos as observações ao grupo das três excluídas, também um dado salta aos olhos: entre os cinco grandes tópicos avaliados (tipologia, condições de produção,

²⁶ Em 2002, ainda não havia sido implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, portanto, ainda se falava da 5ª. à 8ª. série.

contribuição para a construção da textualidade, formulação das propostas e avaliação dos textos produzidos), o menos cumprido é o tópico “condições de produção”. Esse também é o tópico com os índices mais baixos entre as coleções aprovadas. No nosso entendimento, esses dados redundaram em consequência importante nas próximas edições do PNLD – falaremos sobre ela mais à frente, quando formos comparar a análise do PNLD/2002, feita por Costa Val, com análise de edições mais recentes do programa. Em parte da análise, Costa Val assinala:

Considerando os percentuais superiores a 90%, na coluna relativa aos resultados gerais da tabela, pode-se afirmar que a tendência mais nitidamente observada nas 14 coleções analisadas é a apresentação de propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática. Pode-se ainda admitir, como tendência geral, a clareza e a correção na formulação das propostas e o empenho em contribuir para a construção da forma composicional do texto a ser produzido (esses dois itens alcançaram percentuais de 79%).

(COSTA VAL, 2003, p. 131. Grifos nossos).

Na conclusão do trabalho, Costa Val faz uma síntese de como os itens referentes ao tópico “condições de produção” são tratados.

(...) Os fatores determinantes da escolha do que se vai dizer e do modo como se vai dizer, ligados à representação que se faz dos objetivos do texto, do leitor a que ele se destina, do contexto e do suporte em que deverá circular, da situação em que será lido, ou não chegam a ser explicitados, ou são mencionados apenas eventualmente.

(COSTA VAL, 2003, p. 151).

Levando em conta apenas as coleções aprovadas, dos vinte itens avaliados pelo PNLD/2002, doze apresentaram índices superiores a 50%: diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos (100%), indicação do gênero textual (82%), propostas de socialização dos textos produzidos (73%), contribuição para a elaboração temática (100%), contribuição para a construção da forma composicional do texto (100%), contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita (64%), propostas de planejamento (91%), propostas de revisão do texto (55%), além de todos os itens referentes à formulação das propostas.

Um fato chama a atenção na ficha de avaliação do PNLD/2002. No tópico que analisa a contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, a ficha de desconsidera a necessidade de o livro contribuir para que o aluno compreenda a relação entre os recursos estilísticos – operações sintáticas e morfossintáticas,

mecanismos de coesão, seleção vocabular, uso de linguagem figurada etc. – e os efeitos de sentido pretendidos. Uma ausência, muito provavelmente decorrente do viés acentuadamente cognitivista apresentado pela ficha – o viés cognitivista é atestado pela própria Costa Val (2003, p. 153), quando relaciona a natureza das propostas de escrita apresentadas pelos LDs às concepções de língua e de texto prevalentes no meio educacional de então, que tendiam a considerar preponderantemente a forma, a estrutura, o produto, “e não pensar no processo, nas operações mentais requeridas nas atividades de fala, escuta, leitura e escrita, e, portanto, tendentes a ignorar o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo, as quais determinam o seu desenrolar, a sua condução”. Agora, vamos comparar a análise dos resultados do PNLD/2002 com análises dos resultados das edições de 2010 (avaliou coleções do Ensino Fundamental I – do 3º ao 5º ano) e de 2011 do PNLD (avaliou coleções do Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano). Para isso, vamos apresentar, antes, os itens das fichas relativos à avaliação da produção de textos escritos.

Produção de texto

10. AS ATIVIDADES COLABORAM EFETIVAMENTE PARA A FORMAÇÃO DO PRODUTOR DE TEXTOS?	COL.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal, etc.)?	
b) Tratam a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo leitor-texto-autor (isto é, considerando o perfil do leitor previsto, os objetivos do autor, o lugar de cada um na interlocução)?	
c) Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	
d) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social)?	
e) Orientam para a produção do gênero adequado à situação?	
f) Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
g) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
h) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	

11. AS ATIVIDADES CONTRIBUEM EFETIVAMENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA EM ESCRITA?	COL.
a) Apresentam subsídios para a construção temática (seleção, organização e articulação dos conteúdos)?	
b) Apresentam, discutem e orientam a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado (coerência, recursos linguísticos adequados à construção da coesão, inclusive seleção vocabular e recursos morfosintáticos)?	
c) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?	
d) Orientam a organização geral do texto de acordo com o gênero (a “forma composicional”)?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

(Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010, p. 345).

V. Produção de texto escrito

13. Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	Col.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?	
b) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário)?	
c) Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
d) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
14. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?	Col.
a) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	
b) Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
c) Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos)?	
d) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

(Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, p. 50).

Na ficha do PNLD/2011, a relação entre a escrita e seu universo social de uso foi alçada à condição de caput do item de avaliação. Perguntar sobre o uso social da escrita é significativamente diferente de perguntar sobre a formação do produtor de textos. A formação do produtor de textos é uma questão muito generalista, que poderia se coberta por uma questão do tipo “o desenvolvimento da proficiência em escrita”. Quando a pergunta central é sobre o uso social da escrita, a ficha está dizendo aos avaliadores, aos autores e às editoras que formar produtores de texto é, prioritariamente, formar alunos que saibam considerar em que situação social sua escrita vai circular.

A ficha de 2010 registra uma inclusão, a nosso ver, fundamental, que foi mantida na ficha de 2011. O PNLD passou a considerar importante que os livros didáticos apresentem, discutam e orientem “a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado (coesão, recursos linguísticos adequados à construção da coesão, inclusive seleção vocabular e recursos morfossintáticos)”.

Por fim, falta dizer que, em nossa opinião, tanto a ficha de 2010 como a de 2011, embora ainda guardem traços da abordagem cognitivista, apresentam marcas

que as filiam, preponderantemente, à abordagem sociointeracionista. Essa mudança se explica, no nosso entendimento, pelo fato de o tópico “condições de produção” ter apresentado baixos índices de atendimento em edições anteriores do PNLD, como a de 2002 – tornou-se imperativo, então, assumir esse viés mais enunciativista. A ficha é um indicativo do que a equipe de avaliação espera dos LDs de português e, naquele momento, esperava-se um tratamento mais específico da dimensão discursiva.

Muito provavelmente, a elaboração do edital e da ficha do PNLD foi influenciada pelos trabalhos que se esforçavam para entender os mecanismos de organização e funcionamento do livro didático, com destaque para dois estudos do professor Luiz Antônio Marcuschi sobre compreensão de textos²⁷. Em livro intitulado *O livro didático de português: múltiplos olhares*, publicado em 2001, alguns pesquisadores do livro didático de português, como Luiz Antônio Marcuschi, Maria Auxiliadora Bezerra, Elizabeth Marcuschi, Maria Augusta Reinaldo, José Helder Pinheiro, dentre outros, apresentaram um conjunto de reflexões e sugestões, visando contribuir com as tentativas de mudança no ensino de língua²⁸. Tomares, por razões óbvias, apenas o artigo de Reinaldo. Nele, a pesquisadora apresenta uma síntese para caracterizar o que seria o trabalho com a produção escrita àquela época.

- Adoção de uma tipologia clássica como referência central para a progressão no domínio da escrita, o que faz surgir um gênero textual específico, de existência restrita ao âmbito escolar.
- Não distinção teórica entre tipo textual, gênero textual e sequência textual – aspecto este intimamente ligado com o anterior.
- Ênfase nas formas linguísticas e ausência dos conhecimentos do contexto de produção de textos ou, inversamente, ausência de trabalho com as formas linguísticas e ênfase no contexto de produção.
- Ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado.

²⁷ 1) MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto (p. 38-71). *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, 1996. 2) MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?. *Em Aberto*, ano 16, n. 69. Brasília, 1996.

²⁸ Embora tenha sido publicado em 2001, o livro é fruto da análise de 25 coleções destinadas ao ensino fundamental, publicadas ou reformuladas entre 1996 e 1999.

- Apelo excessivo à criatividade, com marcada preferência pelo texto literário como objeto de produção.
- Ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto.

Depois de feitas essas considerações sobre as mudanças na ficha, vamos apresentar breves apontamentos sobre o encaminhamento do eixo da produção escrita em coleções aprovadas nas edições de 2010 e 2011. O próprio *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010* registra avanços significativos no trabalho com a produção escrita nas obras de português:

No que diz respeito à produção de textos escritos, pode-se dizer que as coleções aprovadas para o PNLD 2010 não trazem, em nenhum caso, propostas que se resumam à indicação de um tema e a um comando do tipo “Redija um texto...”. Não há, tampouco, coleções que deixem o eixo da produção escrita de lado, ou que se ocupem dele de forma esporádica. Em todos os casos, contribui-se para o desenvolvimento da proficiência em escrita, dando-se subsídios para a elaboração temática, orientando-se, direta ou indiretamente, a construção da textualidade, e desenvolvendo-se capacidades básicas de produção textual. Geralmente, em atividades que se articulam com as de leitura por duas vias distintas mas, eventualmente, combinadas: ou a proposta de produção textual retoma o tema e/ou o gênero do texto de referência ou, ainda, mobiliza, implícita ou explicitamente, o estudo do gênero e/ou do tipo de texto lido, como parte das orientações fornecidas para a construção da textualidade.
(Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010, p. 180).

Nas 24 coleções aprovadas na edição de 2010, foi solicitada a produção de 48 gêneros diversos. Os cinco gêneros mais recorrentes foram: 1º. Poema (presente em 23 coleções); 2º. Carta pessoal (presente em 19 coleções); 3º. História em quadrinhos (presente em 17 coleções); 4º. Artigo de opinião (presente em 16 coleções); 5º. Entrevista (presente em 15 coleções). Esses números indicam que a exigência de atender à diversidade de gêneros discursivos parece não ser problema para os autores de livros didáticos. Eles já atendiam a essa exigência em 2002 e o continuaram fazendo em 2010.

No entanto, as resenhas do *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010* evidenciam que o trabalho realizado pelos livros ainda foi avaliado como insuficiente ou insatisfatório no que tange à apresentação da situação de produção: as resenhas de quinze coleções indicam essa falha. Embora não houvesse, entre as aprovadas, coleções que desprezassem propriamente a necessidade de situar a prática de escrita em seu universo de uso social, o processo de avaliação passou a exigir que isso fosse cumprido de uma forma melhor. Um exemplo disso é que não bastava aos

livros promoverem a socialização das produções apenas entre os alunos da mesma turma ou da escola, demandava-se que eles também promovessem essa socialização para além das dependências escolares. Outra falha foi apontada nas resenhas de muitas coleções: o fato de os aspectos relacionados à função social da escrita serem considerados apenas eventualmente, isto é, levados em conta no trabalho com um gênero e desprezados no trabalho com outro gênero.

A contribuição para a elaboração temática, assim como já acontecera em edições anteriores mostrou-se presente nas coleções avaliadas no PNLD 2010. Embora a necessidade de contribuir para a construção da forma composicional do texto tenha sido retirada da ficha, o trabalho com a estrutura permaneceu nas coleções aprovadas.

Barros (2009) fez um levantamento dos tópicos apontados como ressalva nas coleções e do número de coleções que receberam esse tipo de indicação em cada um dos tópicos, indicado entre parênteses. Dezenove das vinte e quatro coleções tiveram avaliação negativa em um ou mais de um tópicos, no eixo da produção de textos.

- Apresentação não satisfatória da situação de produção (15 coleções);
- Poucas orientações quanto às etapas de produção (5 coleções);
- Poucas orientações quanto à relação entre os recursos estilísticos e os efeitos de sentido pretendidos – mecanismos de coesão, seleção vocabular, grau de formalidade – as propostas de escrita contribuem mais para a construção do tema e da forma dos textos do que para a organização interna dos recursos linguísticos (10 coleções);
- Não explicitação dos critérios segundo os quais o aluno deve revisar seu texto (6 coleções);
- Ausência de orientação para a seleção do gênero adequado à situação (5 coleções).

Ainda segundo Barros (2009), com base no Guia do PNLD 2010, as propostas das coleções para o trabalho com a produção escrita, no geral, podem ser assim caracterizadas.

- São apresentadas, em geral, ao final de cada unidade ou capítulo;
- Exploram a escrita de vários gêneros textuais;
- A maioria oferece como modelos de referência para a escrita os gêneros

que foram trabalhados nas atividades de leitura;

- A maioria investe mais na apresentação de subsídios para a construção temática do que nos outros itens da Ficha de Avaliação;
- Algumas orientam para a construção da forma composicional dos gêneros propostos (sobretudo da carta e das narrativas ficcionais);
- Poucas exploram, e de modo assistemático, os recursos linguísticos adequados à construção da coesão e da coerência, à seleção vocabular e aos recursos morfossintáticos;
- A maioria chama atenção, quando necessário, para aspectos gráficos do texto;
- A maioria não define satisfatoriamente a dimensão comunicativa da escrita – *para que* e *para quem* o aluno vai escrever e *onde* e *como* o texto vai circular;
- As orientações de revisão privilegiam as convenções da escrita;
- Mesmo quando articulam os eixos de ensino, o aluno não é lembrado de que precisa capitalizar, na hora da produção, aquilo que aprendeu sobre o gênero nas atividades de leitura e de gramática.

Para esta tese, realizamos levantamento similar com as coleções aprovadas no PNLD 2011, cujo *Guia* foi publicado no ano de 2010. No que se refere ao levantamento sobre os gêneros textuais mais recorrentes na produção, computamos o número de vezes em que um gênero solicitado somando-se as dezesseis coleções aprovadas. Os dez gêneros mais solicitados são: 1º. Poema (56 vezes), 2º. Conto (51 vezes); 3º. Crônica (31 vezes), 4º. Reportagem (26 vezes), 5º. Artigo de opinião (25 vezes), 6º. Anúncio publicitário (21 vezes), 7º. Entrevista (19 vezes), 8º. Notícia (18 vezes), 9º. História em quadrinhos (17 vezes) e 10º. Peça de teatro (16 vezes). Tradicionalmente estudada no Ensino Fundamental I, a carta pessoal é o único gênero que estava na lista dos mais presentes no PNLD/2010 e que não figura nem mesmo entre os dez mais presentes no PNLD/2011 – a título de curiosidade, a produção de carta pessoal foi solicitada apenas dez vezes. Há que se considerar ainda que, em função dos avanços tecnológicos em comunicação, esse gênero tem caído em desuso, substituído por formas que tornam o processo mais eficiente. Outro fato que salta dos dados é que a esfera literária e a jornalística são as eleitas como mais importantes. Em contrapartida, gêneros da esfera escolar, cuja apreensão pode determinar melhor desempenho dos alunos, continuam relegados a uma condição de menor importância: resumo (8 vezes), relatório de trabalho de

campo ou de experiência (3 vezes), esquema (2 vezes). Os gêneros anotações de aula e resposta de prova não foram solicitados uma única vez.

Dentre as dezesseis coleções aprovadas, um pouco mais da metade, nove, sofreu algum tipo de ressalva na avaliação do trabalho com a produção textual. O foco principal das ressalvas continua sendo o tratamento dispensado à função social dos textos. A principal exigência é de que sejam propostos outros destinatários além do professor e dos colegas, a fim de promover a circulação dos textos em outras esferas sociais. As ressalvas também aconteceram sob a alegação de que muitas coleções não subsidiam suficientemente o planejamento nem orientam a revisão e a reescrita de modo satisfatório – faltariam detalhamento e clareza nos estabelecimento dos critérios de revisão, que, por isso, ajudariam pouco na reescrita. Outro ponto ressaltado é que algumas coleções não preveem os recursos materiais e os espaços necessários para que as atividades solicitadas possam ser realizadas e os objetivos finais sejam atingidos de forma satisfatória.

As propostas de produção escrita das coleções aprovadas nas edições de 2010 e 2011 do PNLD envolvem variados gêneros, fornecem modelos desses gêneros para os alunos, contextualizam a prática da escrita em seu universo de uso social, com indicações do que escrever, para quem e com que objetivos. Também é inegável que elas instruem os alunos na construção da forma composicional e algumas até na escolha do registro adequado ao público alvo. Isso, no nosso entendimento, tornou-se possível, em grande parte, graças à articulação promovida entre os eixos da leitura e da produção de textos. Como destaca Costa Val (2003, p. 132), os livros didáticos aprovados apresentam, de fato, projetos de ensino da escrita; nas coleções aprovadas, o “trabalho” venceu a “inspiração”. Na construção desse outro cenário, em que o trabalho venceu a inspiração, o PNLD teve participação de destaque: o programa criou demandas, exigiu mudanças. Sua ficha de avaliação, inicialmente de viés cognitivista, fez com que muitos autores de LDs compreendessem que há etapas a serem cumpridas no processo de construção do conhecimento acerca do funcionamento e da organização do texto escrito. Atualmente, sua ficha, de viés mais sociointeracionista, provocou os autores de LDs a considerarem a necessidade de definirem, com maior clareza, os elementos envolvidos no contexto de produção.

Embora as propostas tenham registrado esses avanços, a nosso ver, elas continuam apresentando uma limitação o que diz respeito à escrita propriamente dita: não orientam sistematicamente como construir a materialidade linguística do texto, pois, raramente, ensinam a fazer a seleção vocabular e como utilizar recursos coesivos e morfossintáticos adequados à construção do texto. Em nossa avaliação, hoje, essa é a principal lacuna das tarefas de escrita, que não costuma ser apontada pelas resenhas do Guia do PNLD. Seria ingenuidade acreditar que uma sugestão do tipo “Os parágrafos de desenvolvimento devem articular os argumentos mostrando suas inter-relações. Para explicitá-las, podem ser utilizadas expressões como: *apesar disso, além disso, conforme o exposto* etc.”, apresentada, por exemplo, na seção de planejamento de um LD de 8ª série, fosse suficiente para que os alunos se apropriem dessa prática. Acreditamos que, assim como o PNLD fez em outros momentos, privilegiando esse ou aquele aspecto, está na hora de priorizar, no ensino da produção textual, a análise, a reflexão e a prática linguística. Foi importante mostrar, para os autores de livros didáticos, que a escrita deve ser entendida como processo e que, em função disso, ela se organiza em etapas. Foi importante mostrar, para os autores de livros didáticos, que, no ensino da produção de textos, é preciso considerar o uso social da escrita, evitando-se exercícios descontextualizados. Agora, é importante mostrar que, além de auxiliar o aluno a fim de que tenha algo para dizer e razões para dizê-lo, o livro didático precisa apresentar atividades que ajudem o aluno a construir habilidades de “como dizer”. É claro, entretanto, que, como já dissemos, seria ingenuidade acreditar que atividades de livros didáticos fossem suficientes para o aluno se apropriar do “como escrever”. O principal, a nosso ver, é o trabalho do professor.

O PNLD tem, no nosso entendimento, a responsabilidade de criar essa demanda, essa necessidade, já que tem exercido forte influência na produção e reformulação dos materiais didáticos que circulam nas escolas do país. Para isso, não é preciso abandonar sua filiação ao cognitivismo e/ou ao sociointeracionismo. É preciso tão somente que se queira dar à necessidade de se orientar a construção da textualidade o mesmo *status* dado a outros fatores, igualmente importantes.

1.3.1. O PNLD, o Professor e o Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira: iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses mais de oitenta anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. Desde 1996, o PNLD implementou a avaliação pedagógica das obras a serem adquiridas pelo MEC e distribuídas aos alunos, num trabalho rigoroso realizado por equipes formadas por especialistas de diferentes universidades e por professores do Ensino Fundamental, com vistas a assegurar a qualidade dos livros que serão utilizados na rede escolar pública (Batista, 2002, p. 7)²⁹. Desde 2002, a avaliação dos livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa é coordenada pelo CEALE, sob a supervisão do MEC.

A avaliação do PNLD pode apresentar aspectos problemáticos. Um deles é que, em busca da aprovação de suas coleções, as editoras podem incorrer no risco de apenas se interessarem pela produção de livros didáticos adaptados aos critérios estabelecidos pelo Programa. Essa forte influência que o PNLD exerce no mercado editorial de produção de material didático pode conduzir à pasteurização no nível teórico-metodológico, e até na organização gráfica dos livros. Dificilmente uma editora se disporia a investir na produção de um LD que apresentasse uma proposta teórico-metodológica em desacordo com os requisitos estipulados pelo MEC, tendo em vista que ser bem avaliado pode significar a possibilidade de vender milhares de livros para o governo.

Questão ainda mais polêmica é a de que, ao se diagnosticar incompetente para estabelecer medidas que cuidem das demandas existentes no âmbito da qualificação profissional do professor, o governo promove constantes avaliações do material didático com o objetivo de amenizar, de algum modo, algumas lacunas do sistema educacional público. Seria função do livro didático formar professores de português? Se respondemos “sim”, não estaríamos retornando ao cenário dos anos 1950, quando, segundo Soares (2001), o professor foi dispensado da responsabilidade de formular exercícios e propor questões? Um cenário em que gramáticas e antologias foram substituídas por um único livro que apresentava

²⁹ *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios? Se respondemos “não”, não estaríamos sendo precipitados, em um cenário que se caracteriza assumidamente pelo desejo de mudar paradigmas no ensino de língua materna, pelo novo perfil socioeconômico e cultural de professores que se formam nas licenciaturas em Letras? Se ainda não nos decidimos que professor de português queremos formar em nossa licenciaturas, podemos abrir mão do livro didático como agente na formação em serviço do professor? Se, como assevera Maria Helena de Moura Neves³⁰, “*a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos Cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória*”, não seria correto reconhecer e cobrar do livro didático esse compromisso?

Ainda que se possam registrar aspectos problemáticos e questionáveis, a implantação da avaliação dos livros teve o mérito, reconhecido, de evitar a distribuição de material didático veiculador de preconceitos e de erros conceituais às escolas públicas brasileiras. Além disso, a existência de um livro didático que passa por um processo de avaliação tem, no nosso entendimento, o mérito de sinalizar um parâmetro de atuação para o professor.

O PNLD estabelece que é responsabilidade do MEC avaliar, comprar e distribuir os LDs, e também estabelece que é responsabilidade do professor escolher o livro com o qual quer trabalhar. O processo de escolha nem sempre está livre de polêmicas. Muitos professores afirmam que não recebem o livro que escolheram. Outros reclamam de ter de escolher só entre os que estão no *Guia*. Um fator pesa contra o PNLD: a maioria dos professores o desconhece, quando muito, já ouviu falar. Quando fomos convidados a participar de um seminário sobre esse programa em Manaus, surpreendeu-nos que, em um grupo de mais de trezentos professores, apenas quatro tenham levantado a mão quando perguntamos “quem já tinha ouvido falar do PNLD”. Nenhum dos quatro já tinha visto o *Guia* publicado pelo MEC.

Esse desconhecimento gera desconfiança – isso ficou claro no relato de uma professora de Campo Grande: **“Professora, é muito chato a gente ter de escolher só entre os livros que o MEC deixa a gente escolher. E se a gente quiser escolher outro livro, por que não pode? No fundo, todo mundo pensa que o MEC está é interessado em beneficiar alguma editora. Isso fica ainda mais**

³⁰ Citada em palestra proferida pela professora Ângela Paiva Dionísio, no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, realizado em Brasília no ano de 2001.

claro quando a gente escolhe um livro e vem outro. Por que não vem o que a gente pede? Da última vez, a gente escolheu um livro lá na escola e, depois, a coordenadora veio dizer que não podia, pois não estava na lista do MEC. A gente nem sabia que o MEC tinha uma lista. Professora, a senhora está falando aí agora como é o PNLD, mas eu não sabia quem é que escolhia. A gente fica igual bobo, sem saber de nada. É revoltante”. “Obrigado” a escolher um livro que não quer, o professor acaba fazendo pouco uso ou nenhum uso dele em sala de aula, quase sempre sob a justificativa de que “os alunos não dão conta daquele livro”. Uma professora de Belo Horizonte relatou como usa o livro didático em sala de aula: **“A biblioteca de nossa escola tem muitos livros didáticos, principalmente de português. Tem livro lá com mais de trinta anos. Como tem alguns temas que a gente tem que trabalhar ao longo do ano, como alimentação saudável, por exemplo, eu pego os capítulos de livros que falam desse assunto, mando xerocar ou passar no quadro para os alunos. Então, a gente tem a oportunidade de discutir direitinho o tema”**. A professora constrói um “LD Frankstein”, pois seu interesse restringe-se à discussão temática, desconsiderando a necessidade de se discutirem os modos como os temas foram materializados e em que circunstâncias. Além disso, qualquer tentativa do livro de trabalhar sistemática e progressivamente com os conhecimentos cai por terra com a fragmentação imposta pela professora. Uma professora de Ponta Porã relatou que sua escola está fazendo o que, segundo ela, a maioria das escolas particulares já faz – usando apostilas –: **“(…) Na nossa escola, a gente adotou o sistema de apostilas. As apostilas estão mais próximas da realidade de nossos alunos, porque são feitas por nós, professores, que estamos em contato com eles. O único problema é que o governo já comprou o livro das editoras e muitos pais, por causa disso, não querem arcar com os custos das apostilas. Eu tenho certeza de que as apostilas são melhores, porque a gente tira as atividades de vários livros didáticos, daqueles que a gente mais gosta. As melhores escolas da rede particular do Mato Grosso do Sul usam apostilas”**. Esse relato ilustra bem a teoria do “LD Frankstein”.

As duas coleções utilizadas nos cursos de formação continuada de professores promovidos pelo CEALE – *Instrumentos da Alfabetização* e *Alfabetização e Letramento* – discutem a questão da escolha e do uso do livro

didático. Antes de fazermos essa discussão com os professores, solicitamos a eles que respondessem a um questionário sobre a escolha e o uso do LD em suas escolas. Nosso intuito era tentar vislumbrar o papel que o professor atribuía ao livro didático no desenvolvimento de seu ofício, no planejamento e na aplicação de sua aula. Na pergunta sobre os usos do livro didático, o professor deveria assinalar entre cinco opções a que melhor representava o uso do LD em suas aulas. As opções estão listadas a seguir.

Eu

- a) uso inteiramente o livro didático, de preferência na sequência apresentada pelo autor.
- b) uso inteiramente o livro didático, numa ordenação que pode ser diferente da proposta pelo autor, a fim de adequá-lo às necessidades do grupo específico com que trabalho.
- c) uso eventualmente o livro didático, selecionando tópicos que considero importantes.
- d) uso o livro didático apenas nos dias em que não tive tempo para preparar as atividades.
- e) não uso livro didático, pois prefiro preparar o material didático que vou trabalhar com meus alunos.

Dos cem professores sujeitos desta pesquisa, 2 responderam letra “a”, 6 responderam “b”, 34 responderam “c”, 11 responderam “d” e 47 responderam letra “d”. Em nossa opinião, no atual cenário da educação pública brasileira, as letras “a” e “b” são preferíveis às demais. Embora nós não tenhamos perguntado, no questionário, porque professores não usam ou usam apenas eventualmente o livro didático em sala de aula, muitos professores se manifestaram, alegando sempre a mesma coisa: que o livro didático tira a autonomia e a liberdade do professor para buscar ou criar, ele mesmo, o material e as atividades com os quais desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem. Para rebater essa crítica, que se transformou praticamente em senso comum entre os docentes, lançamos mão de Magda Soares, em entrevista concedida ao portal da Rede Pitágoras de Ensino.

Um dos pontos falhos dessa crítica é que ela não considera, eu até diria "não respeita", as condições de trabalho que são dadas ao professor no Brasil, hoje. Outro ponto falho é que não é propriamente o livro didático que tira a autonomia e liberdade do professor. O professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter. Essa autonomia e liberdade estão garantidas quando o professor usa o livro didático apenas como um

instrumento de trabalho, lançando mão dos textos e das atividades que o livro propõe como uma facilitação de seu trabalho: alguém - o autor ou os autores do livro didático - com mais tempo, mais vagar e quase sempre mais experiência, oferece a ele suporte para a realização de sua tarefa - selecionou textos adequados, informações necessárias, atividades apropriadas, o que exige busca, pesquisa, reflexão, coisas para as quais o professor dificilmente teria tempo ou condições.

Precisamos tratar, agora, especificamente do lugar da produção textual no LD de português. Para defender a ideia de que o uso do livro didático traz benefícios ao ensino da escrita, resgatamos Leal (1999, p. 110-114). Ela realizou uma pesquisa longitudinal, em escolas de Belo Horizonte, entre 1988 e 1995. A pesquisadora observou que apenas 7,4% do total de aulas de português são destinados à produção de textos. Ela constatou ainda que, no caso das escolas observadas, o número de situações de produção de textos era maior quando as turmas seguiam um livro didático. Conforme Leal, essa constatação demonstra que, apesar de todas as críticas, o LD traz benefícios suficientes para justificar seu uso.

Silva (1995, p. 125), que coletou os dados de sua pesquisa em 1993 e 1994, em uma escola estadual, localizada no bairro Cabana, de Belo Horizonte, constatou que as propostas do livro didático são abandonadas pelos professores. Em sua dissertação, ela define as aulas de redação que observou com uma “*caixinha de surpresas*”, em função da multiplicidade de temas. Segundo a pesquisadora, as sugestões de redação que fechavam as unidades de estudo do livro didático adotado não eram usadas. Ela assinala que a grande preocupação do professor era buscar temas que pretensamente atenderiam aos interesses dos alunos. Tampouco, segundo Silva, a circulação dos textos dos alunos ultrapassava os limites da sala de aula (Silva, 1995, p. 125).

Tanto Leal quanto Silva coletaram seus dados antes de 1996, ano em que o PNLD começou a avaliar os livros que, se aprovados, seriam comprados pelo governo federal. Se mesmo antes de os livros serem avaliados pelo MEC, as pesquisadoras concluíram que os professores que usavam o LD orientavam melhor seus alunos nas atividades de produção escrita, é de se esperar que, hoje, depois de terem passado por um já longo processo de avaliação, os LDs tragam contribuições ainda mais importantes para o ensino da produção textual. Para encerrar, mais uma vez, recorreremos a Magda Soares, na já citada entrevista, em

que a pesquisadora, também autora de livros didáticos de língua portuguesa, posiciona-se sobre o uso ou o não uso do LD em sala de aula.

Considero de grande importância para a educação e o ensino a ação que o MEC vem exercendo na área do livro didático: ao constituir comissões de especialistas para fixar critérios de qualidade do livro didático e para avaliar os livros oferecidos por autores e editores, o MEC presta um grande serviço tanto à escola pública, garantindo a qualidade dos livros entre os quais os professores podem escolher e que os alunos podem receber, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), quanto à escola privada, que conta, para orientar suas escolhas, com uma avaliação externa dos livros oferecidos no mercado. Os Guias de Livros Didáticos publicados pelo MEC após cada avaliação, com as resenhas críticas dos livros assinalados, constituem uma orientação preciosa para professores, tanto da escola pública quanto da escola privada. Ao longo dos anos e das avaliações, os números comprovam que a qualidade dos livros vem melhorando significativamente: nas primeiras avaliações, uma grande percentagem dos livros encaminhados ao MEC eram excluídos ou não recomendados - em 1997, por exemplo, dos 511 livros para as primeiras séries do Ensino Fundamental apresentados pelas editoras, foram recomendados apenas 66; nas últimas avaliações, diminuiu muito o número de livros que as editoras submetem apreciação e também o número de livros que as comissões rejeitam como "não recomendados", o que indica que não só as próprias editoras vêm sendo mais criteriosas na seleção dos livros que publicam, como também autores têm reformulado seus livros ou construído novos livros atentos aos critérios de qualidade.

CAPÍTULO 2

Ensino da produção textual escrita: fundamentos teóricos

Neste capítulo, apresentamos um panorama dos fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais se construiu este trabalho, privilegiando aqueles que, de maneira mais direta, sustentaram as escolhas relativas à constituição do objeto e aos procedimentos de coleta e análise dos dados. São consideradas de alta relevância as concepções de *Língua, Texto, Gênero Textual, Gramática Contextualizada, Ensino da Escrita* – no ciclo de alfabetização e nos demais ciclos do Ensino Fundamental.

Como este estudo foi realizado no bojo de cursos de formação continuada oferecidos pelo CEALE, as concepções que aqui apresentamos são as sustentadas nos cadernos utilizados nos cursos. Sabemos que as concepções assumidas por esses cadernos não constituem, evidentemente, a palavra final sobre conceitos tão complexos e que elas co-existem com estudos mais abrangentes, ou mais especializados, os quais contemplam aspectos não considerados neste trabalho. No entanto, o quadro teórico exposto nas coleções do CEALE é o que foi adotado nos cursos ministrados, onde colhemos os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa. Por isso, esse é o quadro teórico assumido nesta tese e que será explicitado a seguir.

2.1 Língua

Em primeiro lugar, cabe-nos esclarecer que não nos detivemos na distinção, para os professores, entre língua e linguagem. Apenas chamamos a atenção “para o fato de que a espécie humana se caracteriza e se distingue das outras espécies animais, de maneira especial, por sua refinada faculdade de linguagem” (Costa Val e Vieira, 2005, p. 9)³¹. Antes de entrarmos propriamente na discussão de “o que é

³¹ O caderno *Língua, Texto e Interação* é um dos cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento”, elaborada pelo CEALE, para o trabalho na Rede de Formação Continuada.

língua”, os professores foram solicitados a responder à pergunta por escrito. Os resultados serão apresentados no próximo capítulo.³²

Depois que os professores respondem à pergunta “o que é língua?”, a discussão do conceito de língua tem início com questionamentos levantados pelo caderno *Língua, Texto e Interação*: “A língua é um sistema de signos? Língua é gramática? É um código? É instrumento de comunicação? É a expressão do pensamento? A língua, ou a linguagem, é uma forma de interação social?” (p. 9).

É porque apresenta caráter múltiplo que a língua tem sido estudada e definida sob diferentes óticas, que priorizam ora um, ora outro(s) dos aspectos que a constituem. No nosso entendimento, a prática de priorizar um aspecto em detrimento de outros é o ponto chave para explicar boa parte dos problemas enfrentados no ensino de língua portuguesa, e, mais especificamente, boa parte dos problemas no ensino da produção de textos escritos.

Uma coisa é um pesquisador eleger como objeto de investigação um aspecto ou uma parte de um todo, como fez Saussure no começo do século XX. Em seu *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1977, p. 21)³³ distingue língua e fala. A primeira é definida como um sistema de signos abstrato, que, ao mesmo tempo, constitui um patrimônio social e um “conhecimento virtual existente nos cérebros dos falantes” de uma mesma comunidade linguística. A segunda é definida como a manifestação concreta da língua, nos textos que os falantes produzem. Embora admitisse a existência da língua e da fala, Saussure fez clara opção por estudar a língua, considerada como uma estrutura. Na definição estruturalista de Saussure, o signo linguístico é definido como uma entidade psíquica de duas faces, um significante e um significado. Tem-se, portanto, pelo menos dois níveis de organização da língua: um é o sistema fonológico, estrutura organizada do componente sonoro, significante, do qual o fonema é a unidade mínima distinta. Outro nível de organização é o sistema morfossintático, cuja unidade ou forma mínima é o morfema. Na hierarquia desse sistema, os morfemas constituem as palavras, que constituem os sintagmas, que constituem as orações. Nos dois níveis

³² Na verdade, antes do trabalho com o caderno *Língua, Texto e Interação*, os professores responderam a um questionário, com as seguintes perguntas: “O que é língua?”, “O que é texto?”, “O que é gênero textual?”, “O que é gramática do texto?”.

³³ A referida obra teve sua primeira publicação em 1916, depois da morte de Saussure. Seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye organizaram as anotações dos alunos do mestre realizadas durante seus cursos universitários.

de organização, a língua é uma estrutura cujos elementos assumem valor, dentro do sistema, por oposição a outros (por ser o que os outros não são) e se associam segundo regras determinadas de combinação. Outra coisa é o trabalho linguístico dos alunos, no processo de alfabetização. Eles precisam considerar as unidades linguísticas mais facilmente identificáveis – as sílabas – e perceber que elas se compõem de fonemas. O trabalho deles é como desvendar o sistema fonológico para relacionar as unidades sonoras da língua (não da fala) com as unidades gráficas do sistema de escrita. Nossos alunos não são gramáticos, portanto, não precisam nem devem se comportar à semelhança de um gramático.

Além de Saussure, os estudos gramaticais pré-saussurianos, a teoria da comunicação, a psicologia cognitiva, os estudos de Humboldt e os de Chomsky, só para citar alguns, elegeram um aspecto da língua como objeto de investigação. O problema, não para o desenvolvimento de suas respectivas teorias, mas para o trabalho com a língua em sala de aula, é que a escolha de um aspecto implica o “esquecimento” de outros. Nenhum dos estudos aqui citados considera, por exemplo, o funcionamento efetivo da língua, seu uso nas diversas situações sociais.

Para este trabalho, consideramos a concepção de língua apresentada no caderno do CEALE *Língua, Texto e Interação*. Uma concepção que, por se pretender mais abrangente, mostra-se, no nosso entendimento, mais adequada aos propósitos educacionais, no que se refere às práticas de alfabetização e ensino da escrita. Vamos assumir, então, uma concepção de língua

(...) que procura integrar elementos contemplados por teorias consideradas mais parciais, por entendermos que cada uma dessas teorias focalizava um dos componentes de uma língua natural: o gramatical, o semântico-cognitivo e o discursivo.

(COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 15).

Tal concepção, bastante difundida em estudos contemporâneos, tem um de seus pilares em *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que Bakhtin/Volochinov³⁴ analisa e critica concepções que privilegiam a atividade psicológica subjetiva (o “*subjetivismo idealista*”) ou a estrutura linguística, o sistema de signos (o “*objetivismo*”

³⁴ Tem-se assumido, ultimamente, que essa e outras obras não teriam a autoria exclusiva de Mikhail Bakhtin, mas seriam resultado do trabalho de estudiosos reunidos em torno desse grande pensador. Portanto, neste estudo, as citações de Bakhtin devem ser entendidas como referências ao chamado “círculo de Bakhtin”.

abstrato”), e, entendendo-as como tese e antítese, propõe como síntese dialética uma teoria da enunciação, em que a “*interação verbal*”, “*fenômeno social*”, é considerada a “*verdadeira substância da língua*”. Os autores, apontando o reducionismo das concepções anteriores e postulando a primazia da enunciação – “*estrutura puramente social*” – reconhecem, no entanto, os objetos por elas focalizados como integrantes do todo que é a língua (1990, p. 127). A atividade mental do locutor (que inclui o que chamamos de componente semântico-cognitivo) é entendida como fenômeno de natureza social, e não subjetiva.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1990, p. 117).

O sistema de formas (que relacionamos à dimensão gramatical da língua) é mencionado e discutido em vários momentos da obra bakhtiniana. No final do capítulo 6 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, é considerado “*abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares*” (p. 127). Em *Os gêneros do discurso (Estética da criação verbal)*, a palavra e a oração são tomadas como unidades da língua que compõem os enunciados, mas que, à diferença deles, são, pela própria natureza, desprovidas de expressividade, não podem ter um destinatário, não pertencem a ninguém. Distinguem-se do enunciado, mas são parte constitutiva dele:

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos (as flexões correspondentes, os pronomes, as formas pessoais do verbo), sintáticos (os diferentes clichês e as modificações de orações). Essas formas, porém, só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. Esses recursos especializados da língua (recursos gramaticais), jamais abrangem, claro, todas as expressões pelas quais a fala se dirige a um destinatário.

(BAKHTIN, 1997, p. 326).

Finalmente, o que consideramos "componente discursivo" da língua relaciona-se ao "*fenômeno social da interação verbal*", conceito fulcral na teoria de Bakhtin/Volochinov.

De outra perspectiva, Ataliba de Castilho (1993)³⁵ entende que os três componentes mencionados (semântico, gramatical e discursivo) correspondem a maneiras de compreender a língua que reproduzem, aproximadamente, três polos reconhecidos pelos gramáticos gregos – *ennoia*, 'pensamento'; *onomasia*, 'designação'; *tropos*, 'uso individual'. Esses objetos de estudo, tomados com exclusividade, foram a base do desenvolvimento de três grandes "famílias teóricas": aquela que a concebe como atividade mental, aquela que a considera uma estrutura e aquela que a entende como atividade social. Castilho aponta como conclusão a complementaridade dos três pontos de vista e define a língua como sistema que articula os subsistemas gramatical, semântico e discursivo.

Assumir esta definição não implica ignorar ou desprezar a historicidade, a maleabilidade, a heterogeneidade e a complexidade dessa "*sistematização*" (GERALDI, 1991) que é a língua. Isto posto, podemos passar a tratar do que entendemos por cada um dos componentes ou subsistemas mencionados.

O componente gramatical é definido pela *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º. Grau*, do estado de São Paulo (1988, p. 12), como o "conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade". Deve-se entender por recursos expressivos todos os recursos previstos no sistema linguístico, com os quais os usuários da língua podem elaborar pensamentos e vivências, e expressá-los, pela fala ou pela escrita. Em outras palavras, a dimensão gramatical abrange os níveis fonológico, morfológico e sintático de organização da língua. Abrange, portanto, os fonemas, as classes de palavras, as relações que podemos estabelecer entre elas e as funções que as classes desempenham na oração. A abordagem retórico-gramatical, descrita no capítulo 1, restringe o estudo da língua ao trabalho com o componente gramatical, em detrimento dos outros dois componentes.

O componente semântico-cognitivo, também de acordo com o documento citado no parágrafo anterior, pode ser definido como o "sistema cultural,

³⁵ CASTILHO, Ataliba T. de. A teoria da linguagem e a teoria gramatical. São Paulo, Departamento de Linguística da USP, 1993 (versão preliminar, inédita). Veja-se também CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas” (p. 12). Segundo Castilho (1998, p. 15) a dimensão semântico-cognitiva engloba tudo o que se refere ao sentido e aos diferentes processos de criação dos sentidos lexicais (denotação, conotação, sinonímia, antonímia, hiperonímia, dentre outros) e das significações interacionais (inferências, pressuposições, subentendidos, argumentatividade etc.). O caderno *Língua, Texto e Interação* considera esse componente, como conhecimento dos usuários,

abrange os significados potenciais das palavras e os organiza em esquemas cognitivos, de modo que os falantes não apenas sabem o significado, por exemplo, de ‘mão’ como também são capazes de relacionar essa palavra com outras – pé, cabeça, ombro, barriga, dedo, pescoço, que pertencem ao esquema referente às partes do corpo humano. Além disso, os falantes sabem que a palavra ‘mão’ pode aparecer nas expressões ‘dar uma mão’, ‘lavar as mãos’, ‘mão de fada’, ‘mão de pilão’, ‘mão fechada’ e, aí, compor efeitos de sentido diferenciados. Os falantes sabem ainda lidar com a variação de sentido das palavras e expressões conforme o contexto em que são usadas e o universo a que se referem; por isso são capazes de compreender, por exemplo, o sentido da frase ‘O juiz deu mão’, quando se fala de uma jogada suspeita, numa partida de futebol. Faz parte também do conhecimento semântico-cognitivo dos falantes a capacidade de fazer inferências. Por exemplo: quando alguém ouve ‘meu primeiro cachorro vira-lata’ é capaz de concluir que quem disse isso teve pelo menos mais de um cachorro vira-lata; quem ouve ‘Faz dois anos que o João parou de beber’ é capaz de entender que João bebia antes.
(COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 17).

A abordagem textual-psicolinguística, também descrita no capítulo 1, é orientada por uma concepção de língua que privilegia a dimensão semântico-cognitiva, em detrimento das outras duas.

O componente discursivo se refere às relações entre a língua e os fatores envolvidos em suas condições de uso. A dimensão discursiva compreende os elementos fundamentais implicados na situação de enunciação: os enunciadores e as imagens mentais que eles fazem de si mesmo e dos enunciatários, seus objetivos, suas crenças, suas expectativas, seus preconceitos, seus conhecimentos sobre o gênero e a esfera de circulação do texto. A abordagem sociointeracionista, também descrita no capítulo 1, é orientada por uma concepção de língua que privilegia a dimensão discursiva.

Voltamos a dizer que faz da parte da essência do trabalho do pesquisador efetuar recortes que permitam a seleção adequada do objeto que quer estudar. No entanto, o objetivo do ensino básico não é formar especialistas em língua, mas

peças capazes de usar a língua com adequação em atividades de leitura, de escuta, de escrita e de fala. Daí, no trabalho em salas de aula do ensino básico, ser necessário contemplar a língua nas três dimensões que estamos considerando aqui.

Bronckart (1999), a nosso ver, enfatiza a dimensão discursiva e leva em conta a dimensão gramatical quando trata dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Ele destaca que “toda língua natural apresenta-se como estando baseada em um código ou um sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal” (p. 69).

Considerando-se o que foi dito, a língua deve ser entendida como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, conforme postula Bakhtin (1929/1999³⁶, p. 142): “*a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Desse lugar, a língua é compreendida como uma atividade social, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação. Isso significa que a língua não está aí só para representar o mundo, ela é constitutiva do mundo, é um modo de produzir discursos que geram efeitos de sentido e não apenas instrumento para transmitir mensagens, conforme Franchi (1992).

Admitindo-se o que dizem Bakhtin, Bronckart e Franchi, para a conceituação de língua, devemos levar em conta os seguintes elementos, os quais foram trabalhados com os professores no processo de formação continuada: i) a língua é um sistema que se organiza simultaneamente em três planos – o gramatical, o semântico-cognitivo e o discursivo –; ii) a língua está sujeita à ação e às condições dos usuários e, em função disso, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social; iii) a língua é um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. No capítulo 3, vamos comparar a concepção de língua assumida neste trabalho com as concepções apresentadas pelos professores cursistas.

³⁶ Trata-se da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicação original de 1929. A tradução brasileira consultada é de 1999.

2.2 Texto

Se tomarmos como ponto de partida para discutir uma definição de texto o surgimento da Linguística Textual, seremos obrigadas a concluir que, em cada uma de suas etapas, privilegiou-se um das dimensões da língua – gramatical, semântico-cognitiva e discursiva. Vejamos o que diz Costa Val em seu artigo *Repensando a textualidade*, no qual ela se propõe a retomar o conceito de textualidade para repensá-lo, levando em conta as contribuições advindas da análise do discurso, das teorias da enunciação, da pragmática, da análise da conversação e dos estudos sobre a língua falada:

A primeira vertente, caracterizada pela análise 'transfrástica', focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência, interessando-se por questões como a correferência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais, que hoje identificamos como atinentes à coesão textual.

(COSTA VAL, 1999, pp. 1-2)³⁷.

O foco recai sobre os elementos coesivos – definitivização, correlação entre tempos e modos verbais, substituição pronominal. Nesse ponto dos estudos, o texto é definido como “cadeia pronominal ininterrupta” ou “sucessão de formas sintáticas”. O interesse dos pesquisadores, como bem assinala Costa Val, volta-se para as relações entre os enunciados que formam o texto. A coesão é vista como uma propriedade do texto, não como um princípio de textualidade que é sinalizado pelo produtor e que, portanto, precisa ser processado pelo leitor.

Se a constatação de que há fenômenos sintáticos que não podem ser explicados no limite da frase fez surgir a linguística do texto, a continuidade e o aprofundamento dos estudos apontaram a insuficiência do que havia sido apurado até então para explicar o fenômeno textual. Assim, de “cadeia pronominal ininterrupta”, o texto passa a ser compreendido como um todo organizado de sentido.

³⁷ A autora apoia-se em Maria Elisabeth Comte, que formula, em seu livro *La Linguística Testuale* (Milano: Feltrinelli Economica. 1977), uma síntese dos três momentos teóricos pelos quais havia passado a linguística de texto até então. Essa síntese é também mencionada em Koch (1983. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto) e em Bentes (2001. *Linguística textual*. In: Mussalim e Bentes. *Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras*).

A segunda vertente da LT passa a ver o texto, fundamentalmente, como uma unidade lógico-semântica. Ganha importância, então, a compreensão de que um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem.
(COSTA VAL, 1999, pp. 2-3).

Os recursos coesivos não são mais o foco, mas os aspectos semânticos (que têm a ver com a coerência do texto; o sentido está no texto e, ao leitor, cabe apenas localizá-lo). Isso se evidencia pela parte mais importante dessa definição: “*uma unidade lógico-semântica*”, ainda que os aspectos relacionados à coesão não sejam exatamente excluídos “*(...) um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados*” (grifo nosso). Nessa definição, também já estão sinalizados os aspectos discursivos: “*(...) resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas)*” (grifo nosso).

Em oposição à gramática da frase, os teóricos da segunda vertente passam a se interessar pela construção do que se convencionou chamar de gramática do texto, cuja tarefa seria estabelecer “*os princípios constitutivos do texto, explicitando os critérios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de textos.*” (Costa Val, 1999, p. 3). Para Bentes (2001), apesar de essa vertente ter ampliado o objeto de estudo da ciência da linguagem, havia, ainda, a crença de que o texto possuía propriedades que se referiam ao próprio sistema abstrato da língua.

(...) as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Neste período, postulava-se o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.
(BENTES, 2001, p. 149).

Esses estudos também se revelaram insuficientes para explicar o fenômeno textual, pela obliteração da dimensão discursiva, como aponta Bentes. Entra em cena, então, a terceira vertente da Linguística do Texto, caracterizada, essencialmente, pela interdisciplinaridade, “*em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem*” (Bentes, 2001, p. 252). Ou ainda,

mais atualmente segundo Marcuschi (1998a), pode-se desenhar a LT como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”.
(BENTES, 2001, p. 252).

A tendência dominante nessa terceira vertente é construir teorias do texto, em que, como afirma Costa Val, “os aspectos pragmáticos assumem status privilegiado” (p. 3):

A significação de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam.
(COSTA VAL, 1999, p. 3).

A significação do texto não estaria resumida às informações que ele veicula, tampouco aos mecanismos linguísticos selecionados para veicular essas informações, mas, fundamentalmente, a significação estaria nas ações que o produtor realiza ao dizê-lo. A partir de Schmidt, Costa Val conceitua texto como

todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto dos enunciados linguísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas.
(COSTA VAL, 1999, p. 4).

O texto não é visto mais como o portador do sentido, a coerência não é mais vista como uma propriedade do texto e uma evidência disso é que um texto pode ser coerente para uma pessoa e não ser para outra. Essa ideia vai de encontro ao que pensa a maioria dos professores com os quais trabalhamos. A crença deles é de que o sentido está no texto e, é claro, isso traz consequências para o ensino da leitura e da escrita. No próximo capítulo, quando formos falar das crenças dos professores sobre o ensino da produção textual, retomaremos essa questão.

Também em *Repensando a textualidade*, Costa Val destaca a importância de um artigo de Charolles, de 1978, em que o pesquisador apresenta regras que constituiriam a coerência textual, as quais ele chama de “metarregras” – ele “procura articular elementos da constituição semântica e formal do texto, mas condiciona o funcionamento, a pertinência efetiva do texto, à situação de interlocução” (Costa Val, 1999, p. 12). Segundo essa autora, a proposta de Charolles se mostra aplicável

tanto para a compreensão da natureza e do funcionamento dos textos como para o ensino da produção escrita.

Por mais de uma vez, Costa Val destaca em seu artigo que a proposição de Charolles, de que a coerência não está no texto, mas precisa ser processada na situação de interlocução, é “fundamental para o ensino, sobretudo para o ensino de leitura e redação” (p. 12). Embora os cadernos do CEALE não mencionassem as metarregras de Charolles, lançamos mão delas quando trabalhamos com os professores a noção de coerência. Foi possível identificar que o trabalho com essas metarregras (metarregra de repetição, metarregra de progressão, metarregra de não contradição, metarregra de relação) ajudou os professores a entenderem melhor o fenômeno da coerência textual, pois tornou algo que era muito abstrato em algo mais concreto.

A metarregra de repetição, rebatizada por Costa Val, de metarregra de continuidade, diz que “para que um texto seja coerente (microestruturalmente e macroestruturalmente), é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (Costa Val, 1999, p. 12). A metarregra de repetição ou de continuidade se refere à unidade temática do texto ou à manutenção do fio da meada.

A unidade temática tem a ver com a coerência macroestrutural e, segundo Charolles, é sinalizada microestruturalmente (processo que outros autores chamam de coesão) pelas retomadas pronominais, pelo uso de artigos definidos e pronomes demonstrativos, pelas repetições e substituições lexicais (sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos), pelas indicações de recuperação de informações pressupostas ou consideradas inferíveis pelos interlocutores. Tudo isso são procedimentos anafóricos, com os quais se indica que se continua falando de alguma coisa que já apareceu anteriormente, explícita ou implícita, no texto.
(COSTA VAL, 1999, p. 13).

Ao trabalharmos essa metarregra com os professores cursistas (a maioria criada numa tradição em que a repetição é vista como um problema que deve ser evitado), tentamos mostrar, como afirmara Costa Val, que estar atento a ela seria importante para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, já que a repetição – pela reiteração de palavras e expressões – e da paráfrase – pela retomada de ideias, formuladas de maneira diferente –, é um recurso fundamental na construção do texto, ao cumprir “funções importantes como sinalizar a manutenção do tema, deixar mais claro do que se fala a cada passagem, tentar

tornar mais inteligível para os interlocutores alguma ideia representando-a em outros termos” (p. 13).

A metarregra de continuidade sustenta que “para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (p. 13). As duas metarregras comentadas até aqui indicam que, segundo Charolles, quem escreve precisa dizer coisas novas sem romper a unidade temática. É preciso progredir sem, no entanto, perder o “fio da meada”.

A metarregra de não contradição sinaliza que “para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (p.14). A metarregra de não contradição manifesta-se, no plano da coesão, através de marcas linguísticas que situam o que foi dito no tempo, no espaço e quanto às pessoas do discurso. Em outras palavras,

(...) sinaliza-se a não contradição pelo uso de dêiticos, pronomes, advérbios, tempos e modos verbais, modalizadores e operadores argumentativos, que indicam a posição do enunciador quanto àquilo que enuncia. Esse processo vale também para pressuposições e inferências (os não ditos), na medida em que, por exemplo, o emprego de um verbo como 'saber' na oração principal estabelece que se tomam como verdadeiras as informações da oração subordinada, mesmo que não se tenha explicitado sua veracidade. Assim, para manter a não contradição, depois que se disse “sei que ele veio”, não se pode tomar “ele não veio” como informação dada ou inferível, a menos que se queira, por qualquer razão, criar algum efeito de sentido especial, como o humor ou o nonsense, por exemplo.
(COSTA VAL, 1999, p. 15).

A metarregra de relação, rebatizada por Costa Val de metarregra de articulação, diz que “para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados” (p. 15). Em outras palavras, as ideias expressas em um texto precisam estar encadeadas, isto é, precisam estar relacionadas entre si. No nível da microestrutura textual,

essa metarregra se realiza em termos de uso dos conectivos e articuladores, que sinalizam as relações semânticas entre orações e entre partes do texto e indicam ao interlocutor a ordenação e organização concebidas pelo locutor

(ex.: “em primeiro lugar”, “por fim”, “como eu disse antes”). Os modos de sinalizar a articulação entre os elementos textuais, assim como os que expressam na superfície as outras metarregras, variam muito em função do tipo e gênero do texto e da proposta de significação do locutor. Por exemplo, um poema lírico tenderá a apresentar marcas da inter-relação de seus componentes diferentes das que costumam aparecer num livro didático ou num editorial jornalístico: a rima, a métrica, a disposição gráfica do texto no papel também são indicadores das relações pretendidas pelo autor.
(COSTA VAL, 1999, p. 16).

No nosso entendimento, ao tornarem o fenômeno da coerência algo mais concreto, as metarregras de Charolles podem ajudar o professor em duas etapas importantes na aplicação da sequência didática nos moldes que apresentamos no capítulo anterior: na realização da avaliação diagnóstica a partir da primeira produção feita pelo aluno e na avaliação realizada depois dos módulos de ensino e da produção final do aluno. É muito mais esclarecedor para o professor diagnosticar problemas no nível da continuidade e/ou da progressão e/ou da não contradição e/ou da articulação, do que, genericamente, diagnosticar problemas no nível da coerência. Também o diagnóstico mais pormenorizado pode facilitar a elaboração de módulos de ensino, o que deverá facilitar, mais à frente, o estabelecimento de critérios para a avaliação final. Por essas razões, decidimos trabalhar, com os professores cursistas, as metarregras apontadas por Charolles em 1978 e retomadas por Costa Val (1999).

De viés sociointeracionista, Bronckart (1999) identifica dois diferentes níveis de apreensão dos textos: o texto como entidade genérica e o texto singular ou “empírico”. Considerando o primeiro nível, ele chama “de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p. 75). Com relação ao segundo nível, o pesquisador sustenta que “a noção (...) designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular” (p.77).

As considerações de Bronckart mostram que os textos são unidades, cujo funcionamento e cuja organização dependem de parâmetros múltiplos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua e decisões particulares do produtor. Esses parâmetros múltiplos e

heterogêneos são contemplados pela concepção de texto (oral ou escrito) do caderno *Língua, Texto e Interação*:

O texto (oral ou escrito) é concebido como o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido.

(COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p. 37).

Tratar o texto como produto linguístico da interação não deve significar que se despreza seu processo de produção. Ao contrário, pois todo texto mostra, na sua materialidade, os fatores constitutivos de suas condições de produção e a construção do leitor previsto, o "leitor modelo", como afirma Umberto Eco (1994). O texto-produto torna possível a identificação e a análise das representações sócio-cognitivas com que os sujeitos operam. A noção de texto da qual se utiliza o interacionismo sociodiscursivo se fundamenta na noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso. No entanto, essa noção não contempla exatamente a dimensão semântico-cognitiva. Schneuwly a leva em conta quando propõe as três instâncias de operações mentais para a produção de linguagem, quando fala em controle interno do processo de produção textual. Recorremos, então, a Beaugrande (1997, p. 10), para quem *“É essencial ver o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”*. Por apresentar um caráter integrador, consideramos essa definição a mais adequada ao ensino da produção escrita em sala de aula.

Os textos são etiquetados em gêneros, que são atualizados cada vez que ocorre uma ação de linguagem, e, portanto, sempre suscetíveis de uma carga de novo, aportada pelo estilo individual dos interlocutores e pelas restrições contextuais das ações de linguagem produzidas historicamente. Há certas regularidades possíveis de serem sistematizadas, relacionadas à constituição dos gêneros textuais. Essas regularidades formam uma camada da configuração do gênero, denominada de tipos de discurso. Por isso, no próximo item, trabalharemos com as noções de gênero textual e tipo de discurso.

2.3 Gênero e Tipo

Uma das grandes dificuldades manifestadas pelos professores na formação foi conceituar gênero e tipo – no próximo capítulo, apresentaremos as concepções dos professores para gênero e tipo. Essa dificuldade se justifica tendo em vista que muitas tipologias têm sido desenvolvidas por vários pesquisadores – Schneuwly (1988), Dolz e Schneuwly (1999), Beaugrande (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2000), só para citar alguns – e não há consenso quanto aos critérios utilizados, tampouco quanto à terminologia que designa gêneros e tipos. No entanto, as dificuldades não fazem a conceituação menos necessária, porque, como adverte Bakhtin (2002, pp. 301-302), os textos que produzimos se organizam em gêneros, definidos por ele como formas relativamente estáveis de enunciados, sem as quais a comunicação verbal seria praticamente impossível. Se tivéssemos que criar inteiramente os recursos para agir linguisticamente a cada movimento interlocutivo, de fato, a comunicação não seria possível. Outro ponto que faz necessário aos professores entender os gêneros é que, em documentos oficiais que servem como indicadores para o ensino de língua portuguesa, a questão dos gêneros é central. No caso particular do nosso estudo, que pretende investigar o que o professor ensina quando ensina a produzir textos e por que ele ensina o que ensina, discutir gêneros e tipos também é fundamental.

Nesta parte do capítulo, faremos três coisas principalmente: discutiremos, em linhas bastante gerais, fatores que problematizam a definição e a categorização dos gêneros; explicitaremos nossas concepções de gênero e tipo; defenderemos a ideia de gênero textual como instrumento de ensino. Lembramos que, como o curso de formação é ministrado com o uso de cadernos preparados exclusivamente para ele, o que falaremos aqui, de certa maneira, não se afasta do que é apresentado no caderno *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*.

2.3.1 Dificuldades na categorização dos gêneros textuais

Ao nomear o capítulo do livro *Estética da criação verbal* dedicado à definição dos gêneros textuais, “O problema dos gêneros textuais”³⁸, Bakhtin já sinaliza que qualquer tentativa de classificar ou categorizar os gêneros textuais não seria tarefa

³⁸ Título da edição original.

fácil, por isso a trata como “problema”. As traduções se esforçaram para manter o tom assumido por Bakhtin e, a nosso ver, conseguiram. No entanto, se existe um consenso em torno da impossibilidade de qualquer classificação exaustiva dos gêneros textuais, isso não deve implicar que existe uma impossibilidade radical de descrevê-los. Tanto é assim que muitos pesquisadores, mesmo considerando as dificuldades, têm investido muito trabalho na tarefa de encontrar alguma classificação possível. Apesar de todos os avanços, parece-nos, como argumenta Coutinho (2007, p. 105), que a maior dificuldade desses pesquisadores é metodológica: como lidar com objetos que, ao contrário daquilo a que nos habituou a ciência positivista, não são inteiramente controláveis? Como descrever objetos apenas “relativamente estáveis”?

Bronckart (1999, p.72) postula que os textos “são produtos da atividade humana e como tais estão articulados aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. A postulação de Bronckart sintetiza uma concepção de gênero: formas de funcionamento da língua que nós, sujeitos, construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos. Distinguimos um gênero textual de outro sem dificuldades, a partir de nossa experiência em diferentes situações de interação. Empiricamente, sabemos o que é um bilhete, uma receita, uma bula, uma notícia. No entanto, não encontramos a mesma facilidade quando temos de pensar em categorias para elaborar uma definição e uma classificação dos gêneros textuais.

Bakhtin (2000, p. 279) aponta a primeira grande dificuldade imposta à questão da definição, classificação ou categorização dos gêneros. Ele afirma que o número de gêneros produzidos pela sociedade é ilimitado, já que eles procedem da inesgotável variedade virtual da atividade humana.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.
(BAKHTIN, 2000, p. 279).

Marcuschi (2002, p. 29) menciona estudos feitos por linguistas alemães que corroboram a tese de Bakhtin. Esses linguistas chegaram a nomear mais de quatro

mil gêneros textuais, o que, segundo Marcuschi, desestimulou, progressivamente, teorias com pretensão a uma classificação geral dos gêneros.

Outra dificuldade imposta à tarefa de se implementar uma classificação dos gêneros é o estabelecimento de critérios. As diversas pesquisas não conseguem chegar a um consenso quanto aos critérios. A maioria delas, no entanto, insiste que tal classificação não pode se basear apenas na existência de regularidades formais entre os gêneros, que compõem o aspecto mais facilmente observável do texto. Conforme observa Charaudeau (1997)³⁹, “as características formais não seriam mais que traços característicos que dariam aos textos certas propriedades ‘específicas’, e não traços definitórios que atribuiriam a eles propriedades ‘constitutivas’”. Indo ao encontro do que diz Charaudeau, Marcuschi (2002, p. 25) destaca que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Em função disso, para a noção de gênero textual, ao lado do critério da forma composicional, mais facilmente delimitável justamente porque comporta as regularidades formais, predominam outros que são de natureza mais maleável, como os critérios de ‘ação prática’, circulação ‘sócio-histórica’, ‘funcionalidade’, ‘conteúdo temático’ e ‘estilo’. A forma composicional é um dos elementos do gênero trabalhado por todas as coleções didáticas aprovadas no PNLD a partir de 2002, como vimos no capítulo 1 desta tese. A nosso ver, a exploração da forma composicional nos LDs é mais uma evidência de que Marcuschi tem razão ao apontar a visibilidade desse aspecto em detrimento de outros.

O caderno *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais* retoma Bakhtin a fim de esclarecer a relativa estabilidade dos gêneros:

(...) os gêneros, embora atuem como padrões textuais, não são imutáveis, não são inalteráveis. Como disse Bakhtin, (...), os gêneros são padrões de enunciado “relativamente estáveis” (1992, p. 277). Para nos servirem como padrão e nos orientarem na hora de compreender ou de produzir textos, é importante que os gêneros sejam estáveis. No entanto, como a vida social muda e as práticas de linguagem se modificam continuamente, esses padrões são apenas relativamente estáveis: alteram-se de acordo com as novas possibilidades e necessidades sociais. Por isso, há gêneros que caem em desuso (ex.: telegrama, telex) e gêneros novos que aparecem (ex.: fax, e-mail, blog). Por isso também são inúmeros os gêneros textuais coexistentes numa sociedade, já que são múltiplas as necessidades comunicativas das coletividades humanas.

(COSTA VAL et al., 2007, pp. 13-14)

³⁹ Citado por Emediato (2002, p. 4).

Bakhtin (2000) considera que os gêneros funcionam como uma “gramática do discurso”. Em outras palavras, os membros de uma comunidade linguística aprendem, na convivência social, os gêneros de que precisam no seu dia-a-dia e acatam razoavelmente esses padrões. No entanto, o próprio Bakhtin explica que, embora essa gramática do discurso tenha “leis normativas”, suas leis são “mais maleáveis, mais plásticas e mais livres” do que as da gramática da língua. Essas leis são normativas na medida em que só têm razão de ser se forem acatadas por toda a comunidade, mas são maleáveis e plásticas na medida em que precisam mudar conforme mudam os usos e costumes sociais e a tecnologia disponível para a comunicação. Um exemplo extraído do “caderno do CEALE” ajuda-nos a compreender melhor como se dá a regulação dessas leis: “o gênero *carta comercial* tem constituição e finalidade próprias, que o distinguem, por exemplo, do gênero *nota de compra*. Ninguém usa um no lugar do outro, nem pensa em configurar um com as características do outro, embora eles circulem no mesmo contexto social. Temos aí leis normativas. Mas o próprio gênero *carta comercial* admite certa variação quanto a grau de formalidade, forma de tratamento do destinatário, tamanho, formatação” (p. 16). Essa variação é possível em função da maleabilidade e plasticidade das leis⁴⁰.

Bakhtin (1992, pp. 302-303) lembra ainda que, dependendo do objetivo do texto, é possível “confundir deliberadamente os gêneros pertencentes a contextos diferentes”: uma propaganda, por exemplo, pode se disfarçar de notícia a fim de alcançar mais credibilidade para o produto que quer vender.

No entanto, a nosso ver, essa “confusão” deliberada nos componentes e/ou no estilo dos gêneros – intercambiando formas e funções, reprocessando a organização típica, buscando efeitos de sentido especiais pelo recurso à mistura de estilos ou a um estilo inusitado para determinada situação – deve ser atenuada na introdução do trabalho com um gênero em sala de aula, tanto nas atividades de compreensão quanto de produção. Embora na construção de conhecimentos do cotidiano, as pessoas se deparem com coisas fáceis e difíceis e têm aprender todas, pensamos que a aprendizagem sistemática, tal como se deve dá na escola, é

⁴⁰ O gênero editorial, atualmente, é outro exemplo dessa relativa estabilidade do gênero. Ao apontarem as características de um editorial, em geral, os livros didáticos destacam que ele não é assinado, pois representa não a opinião de um indivíduo, mas as ideias da empresa jornalística. No entanto, desde 2011, a revista *Isto É*, de circulação nacional, traz seu editorial assinado por alguém nomeado como “diretor editorial”.

diferente. Por exemplo, como acontece no trabalho com a ortografia, em que o mais frequente é ensinar-se, primeiro, as regularidades ortográficas para, só depois, ensinarem-se as irregularidades. Acreditamos que, quando for iniciar o trabalho com o ensino de um gênero, o professor deve se preocupar em eleger um texto que seja prototípico desse gênero. Na progressão, as possíveis variações, então, serão exploradas. Se se vai trabalhar como a notícia, por exemplo, e se uma das marcas da gramática desse gênero é o verbo no presente do indicativo no título, é importante que o professor selecione uma notícia que apresente essa característica. Isso, a nosso ver, já sinaliza bem o quanto é fundamental que o professor conheça o gênero que pretende trabalhar com seus alunos (quanto aos aspectos formais, funcionais, estilísticos).

Consideramos importante fazer essas observações neste ponto porque, no caderno *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*, há uma recomendação ao formador do CEALE que nos trouxe preocupação:

*O objetivo desta discussão foi demonstrar que os gêneros, embora sejam padrões textuais, NÃO SÃO FÔRMAS IMUTÁVEIS, não são camisas-de-força. Quer dizer: no trabalho em sala de aula, é necessário ser flexível e admitir (às vezes até estimular e elogiar) alterações nos padrões promovidas pelos alunos, **quando essas alterações são pertinentes**. É também interessante promover a leitura de textos que inovam as características consagradas de determinado gênero, o que é muito comum na literatura e na publicidade, por exemplo.*
(COSTA VAL et al., 2007, p. 18).

Não discordamos do que foi dito, apenas consideramos importante que o formador tenha o cuidado de sinalizar, para os professores, o momento oportuno para se estimularem alterações nos padrões de um determinado gênero – como já assinalamos, avaliamos como inadequado que isso aconteça na introdução do trabalho com um gênero. Além disso, é necessário, a nosso ver, que o professor tenha clareza na avaliação dessas alterações: elas advêm da necessidade de cumprir um objetivo com o texto ou são fruto do desconhecimento, por parte do aluno, de características do gênero em estudo?

Os estudos de Charaudeau, Marcuschi, Costa Val, embora guardem divergências entre si, trazem o ponto principal em comum: a ênfase na postulação de que os gêneros não podem ser classificados considerando-se apenas critérios formais, mas a partir da conjugação de outros fatores, de natureza contextual e

sócio-histórica. Em todos esses trabalhos ecoa a voz de Bakhtin, que nega a tradição de estudos linguísticos pautada na ideia de que a língua é um sistema de formas estável, imutável, fechado, sem vínculos com a história. Como já dissemos anteriormente, para Bakhtin (2002, p. 123), “*a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada (...), mas pelo fenômeno social da ‘interação verbal’, realizada através da enunciação ou das enunciações*”. Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Em linhas gerais, Bronckart (1999, p. 138) sintetiza bem o que foi dito até aqui sobre as dificuldades na classificação dos gêneros textuais. Para ele, os gêneros não podem ser objeto de uma classificação “racional, estável e definitiva”, por três razões principalmente.

Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número de tendência ilimitada; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e, sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis.
(BRONCKART, 1999, p. 138).

Bronckart (1999, p. 138) encerra sua síntese afirmando que “qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.)”. Para ele, é tão somente no nível desses segmentos que regularidades de organização e marcação linguísticas podem ser identificadas. As considerações de Bronckart nos empurram para a necessidade de conceituar gêneros textuais e tipos discursivos.

2.3.2 Gêneros textuais e tipos discursivos para esta tese

Assumindo a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, tomamos de empréstimo o que dizem Schneuwly e Dolz (1997, p. 06): “toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do

contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursivas)”. Bronckart (1999, p. 137-138), que também se insere nessa perspectiva, postula que “a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo interlocutor sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto.” Em síntese, o que esses pesquisadores estão dizendo é que todo texto empírico pertence a um gênero. Bakhtin (2000, p. 301) já teria dito algo semelhante quando afirmou que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Para Bakhtin,

Esta escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido) do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.
(BAKHTIN, 2000, p. 301).

Parece-nos claro que, para esses autores, os gêneros textuais apresentam um valor normativo, não são facilmente manipuláveis, nem frutos de invenções individuais, mas formas socialmente construídas nas práticas comunicativas. O que não deve implicar que os gêneros são instrumentos estanques, que emolduram e enrijecem o processo de interação verbal. Os sujeitos mobilizam esses modelos discursivos em função de situações de ação infinitamente diversificadas. Em cada uma delas, eles apresentam objetivos discursivos diferentes e, para atingi-los, promovem ajustes, adaptações e transformações nos modelos que fazem parte de seus conhecimentos discursivos. Os gêneros não são igualmente maleáveis: alguns apresentam formas mais rígidas, deixando pouca margem para ajustes e adaptações (consideremos nesse grupo, por exemplo, uma bula de remédio ou uma receita de bolo ou uma certidão de nascimento ou uma ata de reunião de condomínio); outros já aceitam e até demandam um trabalho mais criativo do interlocutor (nesse grupo, consideremos, sobretudo, os pertencentes ao domínio da literatura ou da publicidade). Bakhtin (2000, p. 303) denominaria os primeiros de

gêneros mais padronizados e os últimos de gêneros discursivos mais livres e mais criativos. No entanto, conforme ele mesmo ressaltaria, o uso criativo mais livre não significa uma recriação de um gênero, mas sua reestruturação, passível de ser promovida apenas por interlocutores que tenham um bom domínio do gênero textual de origem.

Para definir gênero textual, o caderno *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais* recorre a Marcuschi (2002, p. 20), para quem, os gêneros textuais são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

A seguir, transcrevemos a definição apresentada por Costa Val e Barros (2003, pp. 137-138), inspirada em Bakhtin, por entendermos que ela vai ao encontro das posições defendidas pelos pesquisadores mencionados e porque ela nos parece uma síntese do que pretendemos dizer até aqui:

Os gêneros discursivos são produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes. Desse modo, os gêneros integram o conhecimento linguístico dos sujeitos, que os tomam como parâmetro, como ponto de referência, e os reprocessam e reconstituem a cada atividade, posto que não se trata de padrões rígidos e inflexíveis, fôrmas em que o sujeito teria que encaixar seus textos, mas de modelos “relativamente estáveis” que, conjugando determinadas formas a determinadas funções em correspondência a uma práxis e, portanto, a uma expectativa social, orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação.
(COSTA VAL e BARROS, 2003, pp. 137-138).

Conjugando elementos como plasticidade e maleabilidade, regularidade e similitude, Bakhtin (2000, p. 279) propôs os seguintes parâmetros para distinguir um gênero textual do outro: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

Pensem no tema “transposição do rio São Francisco” sendo abordado em diferentes instâncias de enunciação, a fim de entendermos melhor os parâmetros apontados por Bakhtin. Os engenheiros do Governo Federal tratarão dele num relatório técnico, no qual falarão sobre a viabilidade ou não de se fazer a transposição do rio. O repórter verá no tema a possibilidade de construir uma notícia que alavanque a venda de seu jornal nas bancas. O ambientalista encontrará no tema razão para escrever uma carta aberta convocando a população a se colocar

contra a transposição do São Francisco. O repentista abordará o tema sob a ótica poética e procurará envolver os ouvintes com a questão. O articulista se aproveitará da polêmica suscitada pelo tema e escreverá um artigo de opinião para fazer prevalecer suas ideias junto aos leitores de uma revista de circulação nacional. O ribeirinho escreverá uma carta pessoal para um parente que mora na capital para falar de como o engenheiro disse que sua vida iria melhorar com a transposição do rio. O professor aproveitará para realizar um debate com os alunos do 9º ano. Com objetivos, interlocutores e suportes diversos, cada texto tomará uma forma. Embora o tema fosse o mesmo, foram selecionados diferentes aspectos do conteúdo informacional, diferentes estruturas, diferentes recursos linguísticos.

O conteúdo temático está relacionado ao tratamento atribuído ao tema, à seleção de tópicos ou aspectos do tema, à maneira de abordá-lo. O exemplo evidencia que um mesmo tema pode ser assunto de diferentes gêneros textuais, mas a forma de abordá-lo modifica-se. Os gêneros parecem estabelecer formas típicas de tratamento do tema: o relatório dos engenheiros certamente não apresentará o tema “transposição do rio São Francisco” com o mesmo tom apelativo que provavelmente marcará a carta aberta do ambientalista.

A forma composicional diz respeito aos modos típicos de organização do texto – as partes que o compõem e como elas se distribuem. Em nosso exemplo, a carta pessoal seria composta de lugar e data; de vocativo, que se dirige ao parente que mora longe; do corpo do texto, composto de três ou quatro parágrafos; da despedida e da assinatura. Já o artigo de opinião traria o título, a contextualização da questão polêmica e a apresentação da tese, a apresentação e refutação dos argumentos contrários à tese defendida pelo autor, a apresentação e refutação dos argumentos favoráveis, a sugestão de solução do problema e uma conclusão.

O estilo, que não deve ser confundido com a expressão da individualidade do autor, é o aspecto que diz respeito à seleção operada nos recursos da língua para compor usualmente um gênero textual peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana – recursos lexicais e morfossintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais. Continuemos refletindo sobre o relatório, a notícia e a carta que têm como tema “a transposição do rio São Francisco”: o estilo do relatório dos engenheiros seria marcado pelo uso de jargões e termos técnicos próprios dos profissionais da área, pela encenação da impessoalidade, através do uso da terceira

pessoa do discurso, de frases declarativas. A notícia, que também seria marcada pela pretensão de impessoalidade da terceira pessoa do discurso, não apresentaria, por exemplo, os termos técnicos e o vocabulário próprio de profissionais da engenharia; muito provavelmente, o verbo do título estaria no presente do indicativo. A carta, ao contrário do relatório e da notícia, seria marcada por um estilo que denunciava a intimidade e a relação estabelecida entre os interlocutores – uso da primeira e da segunda pessoa do discurso, de frases interrogativas e exclamativas, de um vocabulário próprio do âmbito familiar.

Até que ponto os parâmetros propostos por Bakhtin, referendados por outros estudiosos, aparecem no trabalho desenvolvido pelos professores no ensino da produção escrita? Tentaremos responder a essa pergunta não só medindo o quanto eles aparecem nas definições de gênero textual apresentadas pelos professores, mas também pela análise que eles fizeram de propostas de produção textual e de textos escritos por alunos do ensino básico.

Bronckart (1999, p. 138), em trecho que já citamos, afirma que “qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.)”. Esses segmentos, denominados “tipos discursivos”, por serem “formas dependentes do leque morfossintático de uma língua” (p. 138), são, segundo o autor, em número necessariamente limitado, ao contrário dos gêneros. Explicando de outra maneira: os gêneros textuais são maleáveis e plásticos porque, mais do que entidades formais, eles são entidades comunicativas, são formas verbais de ação social, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos; entretanto, os gêneros textuais também carregam em si a regularidade e a similitude, porque, por mais variados que sejam, são construídos a partir de um número limitado de formas de organização linguística, denominadas por Bronckart “tipos de discurso”⁴¹.

As considerações de Bronckart sinalizam a diferença entre gêneros e tipos de discurso – uma das maiores dificuldades dos professores com os quais trabalhamos. Ao se propor a distinguir gênero e tipo, Marcuschi afirma que “os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os

⁴¹ A regularidade dos gêneros também tem a ver com sua função em determinada esfera, na interlocução entre os membros de determinado grupo, para cumprir determinados objetivos, o que remete a fatores como historicidade, tradição, expectativa social etc.

tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)” (Marcuschi, 2002, p. 22). Para ele, devemos entender por critérios internos aspectos relacionados ao léxico, à sintaxe, aos tempos verbais, às relações lógicas. Marcuschi encerra o parágrafo no qual define tipo assinalando que “os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (p. 22).

Os tipos de discurso ditam o princípio organizacional de muitos dos livros didáticos de português. E, como já assinalamos no capítulo 1, dentro de uma progressão em que a descrição e a narração são consideradas mais fáceis do que a argumentação, por exemplo. Nos relatos e intervenções dos professores nos cursos ficou fácil identificar que os tipos também são mais populares entre eles do que os gêneros.

Para esta pesquisa, vamos considerar as categorias propostas por Bronckart (1999). Na verdade, não há divergência que incompatibilize a distinção de tipos e gêneros proposta por Bronckart e a de Marcuschi. As divergências, de fato, estão restritas às categorizações estabelecidas pelos dois.

Bronckart define os tipos de discurso como “formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (1999, p. 250). Um mesmo tipo de discurso aparecerá, portanto, como elemento constitutivo de numerosos gêneros textuais – cada tipo discursivo corresponde a uma organização retórica e a uma atitude discursiva. A questão é de predominância e importância: de acordo com exemplos do próprio Bronckart, a narração aparece como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto policial etc., mas pode aparecer como um tipo menor nos gêneros enciclopédia, manual, monografia etc. De fato, é mais provável que um gênero textual abarque mais de uma organização retórica que indique a sua atitude discursiva e que, nessa configuração, as atitudes discursivas ocorram em termos de predominância, causando um efeito de sentido predominante para cada gênero textual específico. As pesquisas no campo da linguagem têm atestado que são poucos os gêneros textuais compostos de um único tipo de discurso, que ateste uma única atitude discursiva.

Os tipos de discurso, segundo Bronckart, traduzem a criação de mundos discursivos a partir de duas categorias básicas, pertencentes à “*ordem do narrar*” e à

“*ordem do expor*”, que se desdobram em função das possibilidades de relação com o ato de produção (autonomia ou implicação) e com o mundo ordinário (conjunção ou disjunção). Essas categorias podem ser compreendidas a partir da explicação do esquema proposto por Bronckart (1999, p. 157), apresentado a seguir.

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de Produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Bronckart (1999) articula essas modalidades de enunciação a uma lógica de conjunção *versus* disjunção, referindo-se ao mundo do narrar quando as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente produtor do texto; e referindo-se ao mundo do expor quando as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são conjuntas ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Além disso, apresenta dois subconjuntos de operações em cada um desses mundos, acrescentando a oposição entre implicação *versus* autonomia. Quando um texto deixa clara a relação que suas instâncias mantêm com os parâmetros de ação de linguagem, então há implicação com esses parâmetros, havendo referências dêiticas a eles, que se apresentam integrados ao conteúdo temático. Mas, quando essa relação não é explicitada, e as instâncias mantêm uma relação de indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, então, nesse caso, o texto apresenta-se numa relação de autonomia com os parâmetros de ação de linguagem.

Dizendo de outra forma, a oposição entre os mundos da ordem do expor e os da ordem do narrar se dá pelas relações que os tipos discursivos estabelecem com o mundo ordinário, que seria, em linhas gerais, o mundo considerado real pelos interlocutores. Os tipos discursivos da ordem do expor apresentam uma origem espacial e temporal ancorada no mundo ordinário, por isso seriam conjuntos ao

mundo ordinário. Já os da ordem do narrar seriam disjuntos porque criam mundos discursivos que têm origem espacial e temporal própria e distinta do mundo ordinário, referindo-se a fatos passados e atestados (como na história), e a fatos plausíveis ou puramente imaginários (como na ficção). Os tipos discursivos da ordem do narrar fazem os interlocutores passarem do espaço e tempo em que se situam para o espaço e tempo em que se movimentarão as personagens. Para a construção dos mundos discursivos da ordem do narrar, é muito comum o uso de expedientes que indiquem o tempo e o espaço em que se situam os fatos narrados: “era uma vez; hoje de manhã, lá em casa; naquela viagem à praia nas férias de julho”. Já a oposição entre implicação e autonomia é estabelecida em função das possibilidades de relação que os tipos discursivos apresentam com o ato de produção. Seriam autônomos com relação ao ato de produção os tipos discursivos que não apresentam ou não encenam uma relação de dependência com os parâmetros físicos da ação de linguagem de que se originam – trata-se de uma autonomia em relação à dêixis da enunciação. E, inversamente, seriam implicados os tipos discursivos que apresentam ou encenam uma relação de dependência com os parâmetros físicos da ação de linguagem de que se originam – esses tipos implicam os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático do texto. Em outras palavras, os discursos autônomos não implicam os traços dos interlocutores (ausência de unidades dêiticas do tipo *eu, você, aqui, agora*, etc.), enquanto os discursos implicados caracterizam-se por uma mobilização do interlocutor, marcada linguisticamente no texto pelo uso de dêiticos, pela presença de frases não declarativas etc.

Desse cruzamento, derivam quatro tipos de discursivo: narração (disjunto e autônomo), relato interativo (disjunto e implicado), discurso teórico (conjunto e autônomo) e discurso interativo (conjunto e implicado). Esses tipos de discurso são derivados dos mundos do narrar (disjunção) e do expor (conjunção). As noções de mundos discursivos (do narrar e do expor) e de tipos de discurso, propostas por Bronckart, têm como fundamento os trabalhos de Benveniste, que propôs a distinção entre o plano da história e o do discurso, e de Weinrich, que postula a diferenciação entre o mundo comentado e o mundo narrado. Bronckart (1999, p. 151) afirma que a sua pesquisa “consiste em descrever, de um lado, os mundos ou planos de

enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades linguísticas 'que traduzem' esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural".

Em nosso entendimento, o estudo de Bronckart é de suma importância para quem trabalha com o ensino da produção escrita. Principalmente a decisão de colocar em relevo o que ele chama de tipos de discurso, que pode ser muito produtiva para a compreensão do "folhado" que configura os textos/gêneros, visto que esses indicariam algumas regularidades que existem nas atividades e ações de linguagem próprias à configuração dos gêneros textuais, constituindo uma camada intermediária entre os gêneros e os mecanismos de textualização e de enunciação. Além de propor que a narração, o relato interativo, o discurso teórico e o discurso interativo se materializam em formas linguísticas mais ou menos características, o estudo de Bronckart tem ainda o mérito de descrever essas formas linguísticas, o que, a nosso ver, dá ao professor condições de compreender o papel dos mecanismos de textualização na construção dos textos. Enfim, na nossa avaliação, o trabalho de Bronckart tem o grande mérito de, embora assumindo uma perspectiva sociointeracionista, resgatar, explicitamente, a importância dos elementos linguísticos – tempos verbais, pronomes, tipos de frases, subconjuntos de organizadores textuais, dentre outros – na produção textual, o que é útil e relevante no ensino dessa habilidade linguística.

Bronckart (1999), para descrever a infraestrutura geral dos textos, além dos conceitos de gêneros textuais e tipos discursivos, também apresenta o conceito de sequência, proposto inicialmente por Jean-Michel Adam. Bronckart (1999, p. 218) recorre a Adam (1992), para postular que, no interior de um tipo de discurso, é possível identificar diferentes sequências, entendidas como unidades estruturais relativamente autônomas. A combinação e a articulação das sequências podem ser responsáveis pela organização linear do texto. Bronckart aponta a existência de um número restrito de sequências, indicadoras do tipo de atitude discursiva assumida por quem produz o texto – narrativas, descritivas, injuntivas, argumentativas, expositivas e dialogais.

Bronckart considera que as sequências narrativas são observadas apenas nos relatos interativos e nas narrações; as sequências expositivas, argumentativas e injuntivas só aparecem nos discursos teóricos e nos discursos interativos

monologados; as sequências dialogais, nos discursos interativos dialogados; as sequências descritivas podem aparecer tanto em tipos da ordem do expor quanto em tipos da ordem do narrar (cf. p. 252). Para descrever melhor cada uma das sequências, recorreremos a Baltar (2007)⁴².

A sequência narrativa é mobilizada quando quem escreve o texto deseja criar em seu interlocutor a experiência de um mundo ficcional que retrate episódios verossímeis vividos por personagens inventados em lugares construídos, num determinado tempo transcorrido, iniciando em um estado natural de coisas, com nuances de tensão e de resoluções de tensões, desencadeadas por forças externas transformadoras, que, no final, voltam ou não a um estado de resolução de intriga.

A sequência argumentativa é mobilizada quando quem escreve o texto discorre sobre um tema controverso, desejando criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta ou sugerida. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão de operadores lógicos de argumentação, apresentando a tese de forma que as proposições mais impactantes tenham relevo sobre as menos impactantes, conduzindo o seu interlocutor para uma conclusão (orientação argumentativa) derivada dos argumentos apresentados como verdades a serem por ele validadas.

A sequência expositiva é mobilizada quando quem escreve o texto, discorrendo sobre um tema qualquer, deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que lhe permita saber mais acerca do tema que está sendo exposto. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão, predominantemente, de definições e problematizações, com proposições organizadas de modo que haja um equilíbrio entre as informações novas e as informações, presumidamente, já sabidas pelo seu interlocutor, observando uma progressão temática e objetivando como resultado fazer com seu interlocutor modifique o saber inicial.

A sequência descritiva é mobilizada quando quem escreve o texto, discorrendo sobre um tema qualquer, deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça ver mais um aspecto de algum objeto material ou imaterial em foco. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão, predominantemente, de recursos linguísticos que permitam revelar o

⁴² O trabalho referenciado é parte do estudo de pós-doutoramento de Marcos Baltar, realizado em Genebra, em 2006, sob a orientação de Jean-Paul Bronckart.

mais precisamente possível as dimensões espaciais de um lugar, de uma cena, de um objeto.

A sequência injuntiva é mobilizada quando quem escreve o texto deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça agir de certa maneira, segundo algum objetivo preestabelecido por quem escreve, para o cumprimento de um trabalho, de uma tarefa que produza um resultado. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão, predominantemente, de unidades linguísticas essencialmente potencializadoras do agir, como verbos de ação na forma imperativa ou infinitiva, observando um encadeamento preciso do agir para que o resultado da ação seja exitoso.

A sequência dialogal é mobilizada quando quem escreve o texto organiza a interação com seu interlocutor de forma presencial, por intermédio de um gênero específico, cuja característica estrutural seria a troca de turnos sucedâneos na linha do tempo, envolvendo uma unidade temática. De acordo com o suporte e o equipamento tecnológico, esse tipo de sequência que, antes, era característica exclusiva dos gêneros orais, hoje é muito produtivo também na escrita, principalmente na internet.

Para Bronckart, as sequências não podem ser confundidas com tipos discursivos, pois

A sequencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se sobrepõem a essas últimas: operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa. Operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir, para a sequência injuntiva, operações que visam a resolver um problema ou convencer, para as sequências explicativa e argumentativa. Operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal. Essas operações, entretanto, não têm o caráter de necessidade das operações constitutivas dos tipos de discurso; se alguns segmentos de textos são claramente organizados em sequências, outros segmentos são inteiramente organizados em outras formas de planificação. (BRONCKART, 1999, pp. 237-238).

As outras formas de planificação a que se refere Bronckart são os scripts e as esquematizações. Os scripts, que correspondem à atitude narrativa, apresentam acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear apresente qualquer tipo de tensão. As esquematizações, correspondentes à atitude expositiva (explicativa), geralmente, são organizadas em formas de definição,

enumeração, enunciado de regras, etc. O desenvolvimento das esquematizações ocorre em segmentos de textos que se pretendem puramente informativos e/ou expositivos (cf. Bronckart, op. cit., p. 252).

Para finalizar a exposição sobre os tipos discursivos na perspectiva de Bronckart, é importante dizer que ele mesmo aponta problemas na classificação que propõe. Um exemplo são as dificuldades de estabelecimento de fronteira entre os tipos e a existência de fusões e variantes tipológicas. Entretanto, como já declaramos, o modelo proposto por Bronckart, embora se organize dentro da perspectiva sociointeracionista, não descuidou da materialidade linguística. Além disso, esse modelo oferece parâmetros para a descrição enunciativo-discursiva dos diferentes textos que circulam na sociedade – uma das grandes dificuldades para a realização de um trabalho com gêneros textuais em sala de aula. O modelo de Bronckart favorece uma análise: dos tipos de interações sociais, em seu contexto; dos gêneros de textos produzidos no quadro dessas interações; e das unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior dos gêneros. Por isso, principalmente, consideramos que o modelo de Bronckart é o que mais favorece a transposição didática, isto é, a escolha de elementos teóricos que podem ser bastante úteis para adaptação aos quadros dos programas e dos procedimentos de ensino.

É possível estabelecer relações entre as categorias propostas por Bronckart e os componentes definidores dos gêneros propostos por Bakhtin. Em Bronckart, os tipos correspondem aos mundos discursivos criados e se caracterizam por várias marcas linguísticas que os diferenciam um do outro, como, por exemplo, o emprego de tempos e modos verbais, o uso de articuladores, de tipos de frases etc. A noção de tipo discursivo de Bronckart, então, inclui a noção de estilo de Bakhtin, entendida como o resultado de escolhas de recursos léxico-gramaticais socioculturalmente sedimentadas e incorporadas ao modelo de texto já relativamente estabilizado. Bronckart (1999), entretanto, propõe o seguinte sistema de equivalência terminológica e nocional:

(...) parece-nos que, sem que deixemos de aderir totalmente à concepção de conjunto de Bakhtin, podemos propor o seguinte sistema de equivalências:

(...)

*– as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**.(grifos do autor)*

(Bronckart, 1999, p. 143)

(...) Parece-nos preferível, portanto, manter um aparelho notional que distinga três níveis de abordagem:

(...)

*– os **tipos de discurso**, como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (grifos do autor)*

(Bronckart, 1999, p.149)

Já a noção de sequência, proposta por Bronckart, aproxima-se da noção de forma composicional de Bakhtin, pois ambas se relacionam à organização composicional do texto.

Esquemáticamente, o que Bronckart (1999, p. 134) sustenta sobre a infraestrutura geral dos textos é que as relações estabelecidas entre dimensões acionais, textuais, discursivas e sequenciais se apresentam, em geral, sob a forma de “um encaixamento hierárquico do tipo **situação de ação ↔ gênero de texto → tipo de discurso → tipo de sequência**”. Os gêneros são modelos disponíveis no intertexto. Esses modelos “nascem”, sócio-histórica e culturalmente, de tanto serem usados em determinadas situações de ação – por exemplo, toda vez que alguém compra alguma coisa e precisa de comprovante de pagamento, faz-se uma “espécie” de texto que, pela recorrência com que é utilizado, acaba se transformando em padrão para essa situação: “nasce” o gênero textual ‘recibo’. Eles tanto são definidos quanto definem a situação de ação discursiva em que são produzidos. Os tipos discursivos se manifestam por formas linguísticas identificáveis nos gêneros textuais, que traduzem a criação dos mundos discursivos da ordem do expor ou da ordem do narrar. As sequências podem ser observadas no interior de um tipo de discurso e são definidas como unidades estruturais relativamente autônomas; a combinação e a articulação das sequências, em geral, são responsáveis pela organização linear do texto.

Para encerrarmos a discussão sobre os conceitos de gênero, de tipo e de sequência, gostaríamos de assinalar, como já seria previsível, que há uma oscilação terminológica no tratamento desses termos. Só para se ter uma ideia disso, recorreremos a Costa Val e Barros (2003). Elas reúnem no conceito de “tipo textual” o que Bronckart (1999) distingue sob os rótulos de “tipo de discursivo” e “sequência”.

(...) Os tipos são mais estáveis que os gêneros, embora também se modifiquem de acordo com as necessidades culturais, e existam em número

limitado. Os estudiosos costumam reconhecer os tipos narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativo, expositivo, entre outros. Estamos, neste artigo, entendendo tipo textual como um conceito que reúne os componentes 'forma composicional' e 'estilo' do conceito bakhtiniano de gênero, considerando que o tipo define tanto um determinado padrão de organização geral do texto (o que van Dijk chama superestrutura) como também características linguísticas do nível léxico-gramatical, como os tempos, modos e aspectos verbais, os articuladores, os recursos anafóricos etc.
(COSTA VAL e BARROS, 2003, pp. 138-139).

Entre os professores sujeitos desta pesquisa, além dos tipos de texto citados por Costa Val e Barros, são comuns o dialogal, o relato e o poético.

O tipo relato é mobilizado quando quem escreve o texto deseja relatar/reportar, ao seu interlocutor, fatos ocorridos num espaço de tempo e num lugar específicos, envolvendo unidade temática e agentes participantes de eventos passados, criando o efeito de sentido de dizer a outro o que se viu, agindo como um “repórter”, como um “relator” de como o fato realmente se passou segundo sua ótica. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão, predominantemente, de articuladores de tempo, informando ao seu interlocutor nuances do fato ocorrido: o tempo em que se deu o fato, o porquê do fato ocorrido, o lugar em que se deu o fato, quem praticou a ação reportada, a quem essa ação se dirigiu e as possíveis consequências disso.

O tipo poético é mobilizado quando quem escreve o texto elege sua própria língua como objeto de seu agir e como matéria-prima para elaborar sua obra de finalidade primordialmente estética, criando em seu interlocutor o efeito de sentido da fruição artística. Quem escreve deixa pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão de maneira livre das unidades linguísticas a serviço de sua composição artística, podendo inclusive subverter convenções em busca de seu propósito estético. Em relação à forma, pode distribuir seu texto em versos de poemas ou em linhas de prosa; com uma combinação prosódica linear ou não linear, podendo lançar mão do recurso da escolha e da combinação de estruturas sintáticas, morfológicas ou fonético-fonológicas para a construção de rimas, com distribuição espacial aleatória, em diversos suportes textuais, buscando o resultado estético da criação de uma obra de arte verbal.

Agora, vamos passar a um dos pontos mais importantes dessa explanação: o gênero como instrumento de ensino.

2.3.3 O gênero como instrumento do desenvolvimento humano e como objeto de ensino

Schneuwly (1994) afirma que aprender a produzir textos escritos implica sempre aprender a atuar linguisticamente em novas situações de atividades languageiras, situações essas que se diferenciam daquelas cotidianas dos usos da linguagem, porque são mediadas pela leitura e escrita e, muitas vezes, não estão diretamente ancoradas nos parâmetros físicos da situação comunicativa.

À instituição Escola, a sociedade delegou a tarefa de ensinar a ler e a escrever. Mas como a escola pode levar o aprendiz a atuar linguisticamente em novas situações, através da apropriação da escrita se, como destacamos no capítulo anterior, o próprio Schneuwly sustenta que é impossível, para essa instituição, reproduzir as práticas de linguagem e de produção de textos como elas acontecem em contextos sociais além dos muros da escola? Para solucionar esse aparente paradoxo, acreditamos que a saída é postular o gênero textual como instrumento.

Segundo Schneuwly (2004):

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

(SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Esse esquema tripolar, que leva à compreensão do gênero como instrumento mediador da comunicação, pode ser descrito da seguinte forma: os gêneros são artefatos sócio-historicamente construídos, nós não os criamos a cada enunciação e, sim, procedemos a uma adaptação de um modelo do arquitexto já existente, legado a nós pelas gerações anteriores. Todo ato de linguagem pressupõe uma adaptação, por parte de um sujeito singular, de um determinado gênero textual que se encontra indexado a esse arquitexto. Assim, mediando nossas ações languageiras, moldando-as a uma determinada situação contextual, uma ferramenta linguística/textual/discursiva e, acima de tudo, psicossocial, aparece como

mediadora – o gênero textual. Além de mediador de uma ação de linguagem, o gênero também acaba por representar essa ação, por concretizá-la:

(...) as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas potencialidades, enriquecê-los, transformá-los são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.
(SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Entretanto, para que o instrumento – o gênero – possa ser explorado em suas potencialidades e, assim, se torne um mediador eficaz na interação interpessoal, ou seja, para que ele possa realmente transformar, enriquecer a atividade linguageira, ele precisa ser dominado pelo sujeito. Essa, e não outra, é a razão maior de muitos estudos, sobretudo, os da escola de Genebra, proporem os gêneros como objeto de ensino de língua materna.

Retornando à tese do gênero como instrumento do desenvolvimento humano, tomamos a frase de Schneuwly (2004a, p. 141): “toda capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos”. Assim, o indivíduo que age sobre o mundo por meio de instrumentos semióticos – os gêneros – constrói novas funções psicológicas a partir da transformação das anteriores, por meio da integração desses novos instrumentos. “É, pois, a integração de instrumentos semióticos socialmente elaborados que transforma o funcionamento psíquico e que se encontra na base de novas funções psíquicas” (Schneuwly, 2004, p. 142).

Os gêneros são instrumentos que estão na base da comunicação interpessoal e, ao mesmo tempo, pressupõem algumas funções psíquicas desenvolvidas e contribuem para o desenvolvimento de outras. Entretanto, o seu desenvolvimento não pode ser mais concebido segundo o modelo simples de interiorização de uma relação interpsíquica; para tanto, é necessário que sejam mobilizadas instituições educacionais formalizadas (Schneuwly, 1995). Acreditamos ser esse o olhar de quem coloca a necessidade de introduzir os gêneros em sala de aula (de forma bem diversificada e com um trabalho pedagógico de cunho interacionista social), para que o ensino da língua não seja mais confundido com o ensino tradicional de gramática. Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) dão o nome de interacionismo instrumental a essa abordagem instrumentalista do desenvolvimento psíquico humano e a aplicam aos

seus estudos acerca da didática do ensino de línguas – estudos esses que propõem o gênero textual como objeto de ensino.

Considerando o que foi exposto até o momento, temos, então, o gênero como um padrão relativamente estável de enunciado, indissociável do contexto social que o engendra e disponível num arquitexto. Acreditando que sua apreensão pode permitir ao sujeito prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara, já que o tomamos como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (Schneuwly, 2004, p. 27), é que entendemos ser ele – o gênero – o objeto de ensino mais eficaz de uma língua.

Conhecer um gênero é, segundo Cristóvão et al. (2006, p. 44), “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto”. Ao dominar determinado gênero, o indivíduo é capaz de gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas. Por essa via os usuários-aprendizes conquistam sua *competência discursiva* – tão almejada pelo ensino – que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social, à capacidade de reconhecer, utilizar e adaptar diferentes gêneros textuais nas diferentes interações verbais de que participam.

Segundo Schneuwly (2004, p. 24), um instrumento – um gênero textual – “não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Mas o que seriam esses esquemas? Eles estão relacionados às capacidades de linguagem que o sujeito deve dominar em relação a um determinado “modelo” textual, ou seja, às aptidões requeridas do aprendiz para a produção e recepção de um gênero numa situação de interação determinada (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993). Segundo os autores, essas capacidades podem ser assim distribuídas:

- a) Capacidades de Ação. Possibilitam ao agente adaptar sua produção de linguagem ao contexto, ou seja, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a

interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que esse deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a uma finalidade específica. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.

- b) Capacidades Discursivas. Possibilitam ao agente escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, escolher os tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como escolher e elaborar os conteúdos que surgem como efeito de um gênero já existente e que deverá ser adaptado para a situação de produção específica.
- c) Capacidades Linguístico-Discursivas. Possibilitam ao agente realizar, concomitantemente, as operações implicadas na produção textual. Essas operações são de quatro tipos: as operações de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e expressão da modalização; a construção de enunciados (oração e período) e a escolha de itens lexicais.

Dessa forma, para que um gênero possa ser mobilizado é requerido do sujeito o domínio de determinadas capacidades de linguagem. É nesse sentido que Schnewly (2004, p. 28) define o gênero como um mega-instrumento, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que permite ao sujeito agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

O que os pesquisadores do círculo de Genebra propõem é muito diferente do que tradicionalmente se tem realizado no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico no Brasil. Nessa outra perspectiva, os fatos linguísticos/gramaticais descontextualizados da ação de linguagem que os mobiliza dão lugar ao ensino por meio de gêneros textuais, o que pode devolver à língua o estatuto que mais lhe compete – o da interação social.

A defesa de um currículo de ensino da língua materna centrado no ensino dos gêneros textuais está pautada na crença de que a apropriação dos gêneros, a partir de estratégias de ensino formalizadas, é capaz de levar os alunos a uma autonomia progressiva nas atividades comunicativas mais complexas. Rojo (2000, pp. 34-35)

comenta dois tipos de agrupamentos dos gêneros textuais para a organização de unidades de ensino: o proposto por Schneuwly e Dolz (1996), e o sugerido nos PCN de Língua Portuguesa.

Schneuwly e Dolz (1996) propõem a distribuição dos gêneros em cinco domínios que, conforme Rojo (2000) exigem capacidades de linguagem diferenciadas do sujeito: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o descrever ações, nomeado por Rojo como o domínio do instruir/prescrever. Silva (2002, p. 32) descreve cada um dos agrupamentos:

- Agrupamento da ordem do narrar – ligado aos domínios sociais de comunicação da cultura literária ficcional (conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventuras etc.);
- Agrupamento da ordem do relatar – ligado aos domínios sociais de comunicação no que se refere à documentação das ações humanas situadas no tempo (relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota, autobiografia etc.);
- Agrupamento da ordem do argumentar – ligado aos domínios sociais de comunicação voltados à discussão de problemas sociais controversos (textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor etc.);
- Agrupamento da ordem do expor – ligado aos domínios sociais de comunicação voltados à transmissão de construção de saberes (texto didático, conferência, texto enciclopédico, resumo etc.);
- Agrupamento da ordem do descrever ações – ligado aos domínios sociais de comunicação voltados para instruções e prescrições (instrução de uso, receita, regulamento, regra de jogo etc.).

Há outras propostas de agrupamento, como a sugerida pelos PCNs. Essas propostas surgem como tentativas de se viabilizar o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Em geral, elas recomendam que se trabalhem gêneros pertencentes a todos os agrupamentos, em todas as séries de ensino e não, por exemplo, um agrupamento por ano. Propor esse encaminhamento, responsável por

um processo de aprendizagem em espiral, é necessário porque, desse modo, como explicam Schneuwly e Dolz (1996)⁴³:

- oferece-se aos alunos o acesso à escrita por caminhos diferentes;
- torna-se possível, a partir do reconhecimento das especificidades de funcionamento de cada gênero, fazer um trabalho de comparação de textos;
- viabiliza-se o domínio de numerosas operações de linguagem necessárias, relacionadas a um agrupamento de gênero – exemplo: transmissão de saberes, discussão de problemas sociais controversos etc.

Para encerrar a discussão sobre gênero como objeto de ensino, gostaríamos de lembrar que muitos livros didáticos de português, a despeito dos PCNs e do PNLB, ainda sustentam o ensino da produção escrita na contramão do que a maioria dos estudiosos propõe: alguns livros trabalham com um agrupamento por ano – os agrupamentos da ordem do narrar, do relatar e do descrever ações são, em geral, trabalhados nos livros destinados aos alunos até o sétimo ano; já os agrupamentos da ordem do expor e do argumentar são trabalhados nos livros destinados aos alunos do oitavo e do nono ano. Em seus relatos – alguns dos quais apresentados no capítulo 1 desta tese –, muitos professores também sustentaram que não consideravam adequado o trabalho com os gêneros pertencentes à ordem do argumentar antes do oitavo ou nono ano.

2.4 “A gramática do texto, no texto”⁴⁴

Antes de mais nada, cabe-nos esclarecer que “Gramática do texto” não é uma expressão corrente nem nos trabalhos teóricos nem nos documentos oficiais nem na prática docente. Neste estudo, quando usarmos a expressão, é porque nos referimos à reflexão e análise dos recursos linguísticos do texto, no nível morfossintático e no da coesão. Neste trabalho, “Gramática do texto” não deve ser

⁴³ Obra citada por Ivaneide Dantas Silva (2002, p. 32).

⁴⁴ O título desta seção corresponde ao título de um artigo de Costa Val, no qual ela propõe algumas reflexões sobre o ensino de gramática. Julgamos que o título corresponde muito bem ao tema que trataremos nesta seção da tese.

pensada como a tentativa de uma das vertentes da Linguística Textual de propor uma descrição de todos os textos possíveis em uma língua. O que chamamos de 'gramática do texto' se aproxima do que os PCNs e os critérios do PNLD chamam de reflexão sobre a língua em uso nos textos lidos e escritos.

A abordagem dos conhecimentos linguísticos deve se organizar para que os alunos possam, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (PCN, 1998, pp. 18-19).

Em seu artigo “Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros”, Mendonça (2007) apresenta uma série de perguntas para iniciar a reflexão sobre o ensino de gramática:

Por que os títulos de notícias são frases curtas? Os verbos nesses títulos estão no presente ou no passado? Por quê? Já notaram que muitos poemas, ao serem lidos em voz alta, revelam um certo ritmo, musicalidade? Como se conseguiu esse ritmo no exemplo que estamos analisando? Por que se usa 'coloque' e não 'coloquei' nas receitas? Ou o que indica o uso de verbos no imperativo nas receitas?
(MENDONÇA, 2007, p. 73).

Muito provavelmente, essas perguntas, se feitas por um professor de língua portuguesa a seus alunos, tornariam a aula mais interessante. Elas sinalizam a tentativa de compreender o funcionamento dos gêneros, pois possibilitam a discussão sobre aspectos linguísticos e discursivos que os constituem.

Perguntas como as elencadas por Mendonça inseririam o trabalho com a linguagem num paradigma sociointeracionista de língua, “que toma os gêneros não como meras estruturas formais, mas os compreende como parte da atividade humana e, portanto, organizados em função dos objetivos comunicativos que ajudam a cumprir nos diversos contextos de interação social” (Mendonça, 2007, p. 74).

A primeira afirmação feita por Mendonça (2007) que chamou nossa atenção é que “fazer análise linguística NÃO é ensinar ‘gramática contextualizada’ (p. 74). E não é mesmo. Pelo menos, se considerarmos o que a maioria dos professores define como ‘gramática contextualizada’. Segundo Mendonça, sob essa nomenclatura reside, muitas vezes, um trabalho que tão somente usa o texto, ou apenas parte dele, para a realização de análises gramaticais convencionais. A

constatação da autora é corroborada pelas respostas que os professores deram à pergunta ‘o que é gramática do texto?’ quando responderam ao questionário proposto a eles no curso de formação, e que foi um dos instrumentos desta tese – o questionário e as respostas dos professores serão apresentados no próximo capítulo. Mas atividades como “volte ao texto e marque de azul os adjetivos e de vermelho os substantivos” ou “faça a análise sintática do primeiro período do texto” são aquelas nomeadas pelos professores de ‘gramática do texto’. Mendonça (2007) aponta a única diferença entre o trabalho de orientação tradicional com a gramática e o com a dita ‘gramática contextualizada’:

(...) é que as frases não são mais apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais. Em suma, a exploração dos mecanismos que permitem a produção de sentidos não é realizada no trabalho com a gramática contextualizada, tal como descrita.
(MENDONÇA, 2007, pp. 74-75).

As declarações de Mendonça nos fazem entender bem o título do artigo de Costa Val, que escolhemos para ser o título desta seção da tese: “A gramática do texto, no texto”. Esse título tem, a nosso ver, um alto grau elucidativo, pois esclarece, explicitamente, a que gramática a pesquisadora está se referindo. Recorremos às palavras da própria Costa Val para explicar o que é “A gramática do texto, no texto”.

O que estou chamando de gramática do texto e no texto diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos.
(COSTA VAL, 2002, p. 3).

Saber gramática significaria, portanto, conforme Costa Val (2002, p. 4), “interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades de língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso”. Como destaca a autora (p. 3), “essa maneira de compreender e tratar a gramática se inspira em Bakhtin”, que se empenhou em mostrar que o “abismo intransponível” entre a sintaxe e o discurso, sustentado pela

perspectiva formalista da língua, precisava ser superado. Para esse estudioso, a gramática, segundo a abordagem formalista, “nada tem a contribuir para a compreensão dos processos discursivos”.

Em síntese, o que a maioria dos pesquisadores parece defender é que se deve propor um trabalho reflexivo com os conhecimentos linguísticos, o que pressupõe: o texto como unidade de ensino, a articulação entre os eixos de ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais, exercícios que privilegiam não apenas a apreensão de conceitos, mas também o entendimento dos efeitos de sentido derivados do uso de determinados recursos linguísticos. Esse trabalho com a gramática, de uma forma mais reflexiva, ancora-se também na voz de Marcuschi (2008), quando ele diz que

[...] a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. [...] O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante.
(MARCUSCHI, 2008, p.57).

As atividades com os conhecimentos linguísticos, então, devem privilegiar aspectos gramaticais relevantes na construção do texto e do gênero que se pretende estudar, como o uso: de adjetivos para sinalizar pontos de vista, de verbo no presente para marcar interlocução com o leitor, de voz passiva para realçar ou “esconder” informações, de repetição para produzir humor, de paradoxo na construção de personagens contraditórias, dentre outros. É importante destacar, entretanto, que, em algum ponto do estudo, as atividades devem privilegiar a consolidação dos aspectos gramaticais trabalhados.

O chamado caminho tradicional se organiza a partir da apresentação da teoria, dos exemplos e dos exercícios, nessa ordem. O que muitos pesquisadores – e os PCNs – propõem é a subversão dessa ordem: o aluno começa o trabalho da prática para chegar à teoria, ele vai do concreto (o texto materializado) para o abstrato (apreensão da teoria gramatical). Optar pelo trabalho no modelo proposto por Costa Val (2002), de organizar as atividades de conhecimentos linguísticos como “gramática do texto, no texto”, no entanto, não deve significar ausência de planejamento, de organização da prática pedagógica. O primeiro grande desafio é a

seleção de textos, a eleição de alguns conteúdos, o modo como apresentar esses conteúdos aos alunos: isso é planejar e organizar a prática pedagógica. Não podemos nos esquecer, ainda, de que é necessário conhecer a capacidade reflexiva dos alunos, saber em que medida eles estão aptos a observar e analisar o uso dos recursos gramaticais – por isso, é necessário trabalhar com os conteúdos em progressão. Costa Val (2002) chama a atenção sobre esse fato quando diz que o processo de ensino

[...] não pode ficar à mercê das eventuais características linguísticas dos textos com que se trabalha. Não se pode, por exemplo, a partir de um determinado texto, propor questões sobre o uso da crase, e, a seguir, também em função do texto estudado, falar sobre o imperfeito do subjuntivo, e, logo depois, com outro texto, analisar os recursos anafóricos de coesão textual. Desse modo não haveria sistematicidade, organicidade no processo; o ensino-aprendizagem ficaria à deriva, e os alunos não saberiam o que estariam aprendendo. A única maneira de evitar esse problema é definir previamente que orientação se deseja dar ao curso, prevendo o trabalho articulado e progressivo com determinados conteúdos e habilidades e selecionando, criteriosamente, os textos que servirão a esse projeto pedagógico. Entendo, pois, que o ensino será mais eficiente se se fizer de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar e, a partir daí, criando atividades e estabelecendo estratégias didáticas adequadas aos objetivos pretendidos.

(COSTA VAL, 2002, pp. 119-120).

Muitos professores com os quais trabalhamos mostraram-se resistentes a essa proposta. A nosso ver, os professores têm razão de se mostrarem resistentes. Em geral, ninguém se sentiria confortável de abandonar modelos teóricos e práticas de anos sem se sentir devidamente amparado para fazê-lo – e, na nossa avaliação, os professores não foram devidamente preparados para implementar essa mudança. Mesmo que a mudança seja considerada mais produtiva pelos estudos acadêmicos, pelos documentos oficiais e pelos manuais didáticos.

Em artigo escrito a partir de uma conferência proferida na PUC-SP⁴⁵, cujo objetivo era discutir a questão do ensino da produção escrita, mostrando vários projetos de renovação, propostos principalmente nos países de língua francesa, mas que influenciaram o ensino da língua e da produção escrita também em outros

⁴⁵ Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010, a convite do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

países, Bronckart critica a maneira como as “autoridades” tentaram implantar as tais mudanças.

*As reformas se desenvolveram de acordo com **uma lógica claramente “descendente”** e, às vezes, “autoritária”. Os especialistas em didática efetuaram uma primeira transposição das referências teóricas para redefinir objetivos, reelaborar os programas e construir instrumentos didáticos. Esses objetos a serem ensinados foram disponibilizados para os professores, assegurando-se que eram adequados e que, se fossem utilizados, provocariam uma melhor eficácia do ensino. Nesse processo, os professores, de fato, foram considerados como executores, ligados às autoridades e aos elaboradores das reformas por um contrato de felicidade: “se vocês fizerem o que está previsto, o sucesso estará garantido”.*
(BRONCKART, 2010, p. 3).

Quando Bronckart diz que os programas e os instrumentos didáticos reelaborados “foram disponibilizados para os professores”, ele nos parece ter toda razão. Em todos os cursos, nós encontramos relatos como o desta professora de Montes Claros: **“Professora, de uns vinte anos pra cá, eu só ouço falar em mudança no ensino. Mas não aparece ninguém para ensinar como fazer essa mudança. Os cursos que a secretaria de educação convoca a gente pra fazer são uma confusão. Eles reúnem cem, cento e cinquenta professores em uma sala e, em geral, vem uma representante da secretaria dizer como é que tem que ser daquele momento pra frente. Ela passa pra gente umas apostilas, faz a leitura dessas apostilas com a gente e fala que, de agora pra frente, os alunos serão avaliados segundo o que está escrito ali. Aí, a senhora me desculpe, acaba virando uma bagunça, porque o que a gente quer saber, ela não sabe responder, que é ‘mas como é que eu faço pra fazer desse jeito?’. Todo mundo fica revoltado. Aí, no próximo encontro, a gente ainda é obrigado a ouvir que não fez direito, que, desse jeito, nossos alunos não vão aprender e os resultados deles vão continuar baixos nas provas do governo. Muitas colegas minhas ficam deprimidas, achando que são culpadas da educação estar do jeito que está. Eu sei que a educação não está boa, mas sei também que a culpa não é só dos professores, porque essas coisas que eles estão cobrando, nós não aprendemos nem na faculdade, nem nos cursos que eles dão”**.

Esse relato, a nosso ver, corrobora a avaliação de Bronckart: os professores não se sentem sujeitos, de fato, desse processo de “mudança”; são vistos como meros executores do que já está definido. No entanto, as “autoridades” parecem

desconhecer que os professores, por fatores advindos de várias esferas, não se sentem aptos a executarem a mudança. E basta-nos ouvir um pouco os professores, para chegarmos a essa conclusão. Nos cursos, eles não falam, “gritam” suas dificuldades.

Outro ponto que gostaríamos de destacar no relato da professora é quando ela diz “(...) porque essas coisas que eles estão cobrando, nós não aprendemos nem na faculdade (...)”. Como ela é uma professora com mais de vinte anos de exercício do magistério, pode-se supor que ela tenha concluído seu curso, no caso, Letras, na década de 80. A verdade é que ela concluiu o curso de Letras em 2001. Isso nos conduz a pelo menos um questionamento importante: tendo a professora concluído seu curso em 2001 não era de se esperar que ela se sentisse preparada para implementar a mudança desejada pelas autoridades? Muitos podem responder que esse é o caso específico de uma professora. Para não ficarmos só nas alegações de que esse é o quadro geral, vamos recorrer ao trabalho de dissertação de Eliana Moraes⁴⁶, citado em Costa Val (2002). No trabalho, Moraes analisa as aulas de gramática de sete professoras efetivas da rede pública de ensino de Jataí, estado de Goiás, todas com Licenciatura Plena em Letras, curso de Especialização concluído ou em andamento na década de 1990 e com participação em cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos. Diante desse perfil, era de se esperar que essas professoras, com uma formação boa e atual se mostrassem aptas a “revolucionar” o ensino de gramática. No entanto, como aponta Costa Val, não é isso que a pesquisa de Moraes (2000) revela.

(...) Pelo contrário, as dificuldades e as soluções verificadas nesse grupo coincidem com o que mais frequentemente se ouve nos depoimentos de professores de Língua Portuguesa em geral. Três delas, sem saber como encaminhar com autonomia sua prática de reflexão linguística, optam por seguir propostas de livros didáticos orientadas pelo modelo gramatical tradicional, descritivista e prescritivista. As outras quatro, também envolvidas com o ensino normativo da variedade padrão e buscando realizá-lo a partir de textos lidos ou escritos pelos alunos, não conseguem chegar a uma organização sistemática e consistente da prática de análise linguística desenvolvida em sala de aula. As duas tendências verificadas – manter a tradição formalista da gramática da palavra e da frase ou fazer um trabalho assistemático a partir de questões linguísticas esparsas eventualmente suscitadas pelos textos lidos ou escritos em aula – apontam em direções contrárias às recomendadas pelos PCN e não correspondem ao ideal de um ensino propício ao desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas

⁴⁶ A dissertação intitulada *A gramática na aula de português* foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, em 2000.

dos alunos. As constatações do estudo de Moraes (2000) são particularmente significativas: se a perplexidade diante das propostas de mudança persiste até mesmo num grupo de professores com formação atualizada, pode-se imaginar que a maioria dos profissionais, cujas possibilidades de acesso a cursos de capacitação são mais restritas, devem estar enfrentando dificuldades ainda maiores, tateando na busca de um fazer pedagógico renovado, ou optando pela segurança do caminho tradicional já conhecido.
(COSTA VAL, 2002, pp. 7-8).

Embora o objetivo desta tese não seja o de discutir os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura em português, até porque não realizamos um estudo dos currículos desses cursos, sentimo-nos moralmente obrigadas a dizer que os professores, em sua maioria, revelam sentimentos de insatisfação e de frustração com os cursos que fizeram. De certa maneira, os professores ensinam o que ensinam e do modo como ensinam porque não se sentem aptos a ensinar outros conteúdos segundo outras perspectivas. No que se refere a esse “desencontro” entre a academia e a escola básica, uma professora da cidade de Lambari, interior de Minas Gerais, que não faz parte do grupo de professores desta pesquisa, fez uma reflexão que nos pareceu interessante. Na opinião da professora, considerando que os estudos acadêmicos influenciaram a produção dos documentos oficiais sobre o ensino de língua materna, seria interessante que a academia, agora, se voltasse sobre esses documentos a fim de reorganizar seus próprios currículos.

Retomemos o artigo de Bronckart. O estudioso demonstra preocupação específica com esse movimento de inovação no ensino, que incidiu, primeiro, sobre o sistema da língua e consistiu, basicamente, na “atualização das noções gramaticais de base, com base nos conceitos e regras propostos pela linguística estrutural e pela gerativa” (p. 4). Vejamos o que ele diz sobre a “inovação” no tratamento dos conhecimentos linguísticos.

(...) observamos, em primeiro lugar, que, nos países francófonos, essas novas gramáticas escolares apresentam grandes diferenças entre si. Consequentemente, dado que vários livros didáticos circulam nesses países, o aparelho gramatical neles se apresenta, atualmente, como uma espécie de obra inacabada, em que restos de velhos objetos coabitam com objetos modernos mais ou menos assumidos. Nessa situação confusa, os próprios professores, em sua maioria, têm muita dificuldade para dominar as noções que têm de ensinar, o que gera uma insatisfação cada vez mais explícita em muitos deles, que acaba sendo explorada pelas diversas correntes que preconizam um retorno à tradição do ensino da gramática. Observamos também que as novas gramáticas, de fato, nunca romperam com a tradição em dois pontos essenciais: de um lado, elas ainda ficam fundamentalmente centradas na frase, sempre concebida como unidade

limítrofe intransponível de qualquer análise sintática; de outro, os programas em que elas se organizam continuam a promover uma progressão didática que vai do simples ao complexo, com o mesmo modelo dos velhos livros didáticos.

(BRONCKART, 2010, p. 4).

Como consideramos que, no Brasil, as coisas não aconteceram de um modo diferente de como aconteceram nos países francófonos, sentimo-nos na obrigação de concordar com Bronckart, quando ele diz que “essa reforma do ensino gramatical, de modo geral, se configura, hoje, em dia, como um verdadeiro fracasso” (p. 4). O que não significa que as pessoas não foram motivadas pelas melhores intenções e, àquela época, diríamos, até imbuídos pela ideologia do politicamente correto – expressão aqui utilizada sem qualquer traço pejorativo. Como bem destaca Costa Val (2002, p.4), no Brasil, “as reflexões de Franchi (1987) sobre criatividade e gramática e sua proposta de um trabalho em sala de aula voltado para o uso da língua e para a percepção das possibilidades de efeitos de sentido desencadeadas por diferentes arranjos dos recursos expressivos” inauguraram um novo modo de se trabalhar com a gramática. A pesquisadora destaca ainda: as publicações de Geraldini (1984, 1991, 1996, 1997), para quem a reflexão epilinguística deve ter prioridade sobre a metalinguística; as discussões de Possenti (1984, 1988, 1996, 1998) sobre “a dimensão política dos diferentes conceitos de gramática, bem como suas ponderações quanto às possíveis funções, no ensino, da gramática normativa, da gramática descritiva e da gramática internalizada do falante”; os estudos de Castilho (1987, 1989, 1990, 1993 e 1998), que apresentou reflexões importantes sobre variação linguística e propôs um ensino de gramática que se encaminhasse “da retórica para a gramática, do discurso para a frase, da língua falada para a língua escrita, valendo-se, nessa trajetória, de início, das contribuições teóricas do funcionalismo, e só mais adiante, em estágios mais avançados, de modelos formais como o estruturalismo e o gerativismo” (Costa Val, 2002, p. 4).

Mais uma vez, retomando Bronckart, quanto à afirmação de que, em vários livros didáticos, o aparelho gramatical se apresenta, hoje, como “uma espécie de obra inacabada, em que restos de velhos objetos coabitam com objetos modernos mais ou menos assumidos”, ela também nos parece acertada. Em muitas obras aprovadas no PNLD, vamos encontrar os conteúdos gramaticais tradicionais, em geral, elencados nesta ordem: no volume do 6º ano, o foco é a morfologia, com as

classes gramaticais; no volume do 7º, além da morfologia, são introduzidos conceitos básicos de sintaxe, como sujeito e predicado; nos volumes do 8º e do 9º ano, continua o trabalho com a morfossintaxe, com o foco na estrutura da oração e do período composto, respectivamente. Isso tende a acontecer mesmo em coleções em que as aulas de gramática não são meros exercícios "copiativos", repetitivos, descontextualizados, distantes dos textos que são lidos ou produzidos. Os representantes das principais editoras são muito claros em suas recomendações aos autores: nenhuma obra pode inovar a ponto de os professores não reconhecerem nela boa parte dos conteúdos e procedimentos que sempre orientou as aulas de língua portuguesa. A lógica é: não adianta ser aprovado pelo Programa e não ser escolhido pelos professores. Essa lógica se justifica tendo em vista que autores e editores buscam reconhecimento pelo trabalho intelectual que realizam, mas também buscam vendas significativas.

O trabalho com uma “gramática do texto, no texto” está embasado, entre outros pontos, na apresentação de atividades que proporcionem aos alunos a reflexão sobre os usos da língua – a chamada reflexão epilinguística. A língua deve ser estudada, segundo a autora, em situações de produção e interpretação, pois, assim, os alunos teriam a oportunidade, de fato, de tomar consciência e de melhorar o controle sobre a própria produção linguística.

É importante que os alunos possam fazer atividades que, além de explicitar a estrutura e o funcionamento da língua, façam com que eles percebam, na leitura, os efeitos de sentido que os recursos linguísticos podem sinalizar nos textos. A ideia também é que os alunos, de forma consciente, possam escolher, na produção, entre diferentes elementos linguísticos, aquele que será mais útil, terá mais expressividade, para sinalizar o efeito de sentido por ele desejado.

No exemplo que daremos a seguir, o foco do trabalho são os adjuntos adnominais⁴⁷. As atividades trabalham com a identificação dos adjuntos adnominais, mas não se limitam apenas a isso. Os alunos têm a oportunidade também de refletir sobre os efeitos que seu uso sinaliza na construção de sentidos em um conto de terror⁴⁸ – o que caracterizaria a “gramática do texto, no texto” e, no nosso entendimento, como defendem Costa Val, Franchi, Possenti, Geraldi, Castilho,

⁴⁷ As atividades foram preparadas para o trabalho com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁸ O conto é “Os olhos que comiam carne”, de Humberto de Campos, extraído do livro *Histórias para não dormir: dez contos de terror*, da editora Ática.

Mendonça, só para citar alguns, a prevalência da reflexão epilinguística sobre a reflexão metalinguística.

1. Releia o trecho em que o narrador descreve Paulo Fernando no momento que antecede a operação.

“Paulo Fernando não apresentava, na fisionomia, o menor sinal de emoção. O **rosto** escanhado, o **cabelo** grisalho e ondulado, posto para trás, e os **olhos** abertos, olhando sem ver: olhos castanhos, ligeiramente saídos, pelo hábito de vir beber a sabedoria aqui fora, e com laivos escuros de sangue, como reminiscência das noites de vigília.”

a) Em seu caderno, registre todas as palavras e expressões da descrição acima que se ligam aos substantivos destacados.

Rosto: o, escanhado; cabelo: o, grisalho, ondulado, posto para trás; olhos: os, abertos, castanhos, ligeiramente saídos, com laivos escuros de sangue.

b) Ao ler essa descrição, que imagem construímos a respeito de Paulo Fernando e de seu estado de espírito antes da operação?

A descrição física de Paulo Fernando sugere a imagem de um homem bem cuidado, dedicado à atividade intelectual e aparentemente calmo antes da cirurgia.

Na questão 1, os alunos identificam as palavras que se ligam aos substantivos (já estudados anteriormente) e, além disso, refletem sobre a imagem do protagonista, construída com o uso dessas palavras que já foram identificadas. Depois dessa atividade, julgamos que o momento é oportuno para se nomearem esses termos, a fim de que os alunos conheçam a nomenclatura da gramática tradicional. No nosso entendimento, dizer para os alunos que orações/palavras/expressões que se ligam aos substantivos com a função de generalizar, especificar, delimitar ou determinar o seu sentido, acrescentando-lhes informações, são chamadas de adjuntos adnominais e que a função de adjunto adnominal pode ser exercida por artigos, numerais, adjetivos e por alguns tipos de pronomes, não constitui um problema. Embora alguns estudiosos considerem a nomeação desnecessária, nós avaliamos que ela pode ser importante, pois facilita a sistematização e a construção de novos conhecimentos sobre o sistema da língua em uso. A questão 2 segue a mesma lógica da 1, só que, agora, já usando uma terminologia gramatical.

2. Releia o trecho em que o narrador descreve Paulo Fernando logo após a cirurgia.

“[...] **Paulo Fernando**, ainda inerte, voltava, em uma carreta de rodas silenciosas, ao seu quarto de pensionista. As **mãos** brancas, postas ao longo do corpo, eram como as de um morto. O **rosto** e a **cabeça** envoltos em gaze deixavam à mostra apenas o **nariz** afilado, e a **boca** entreaberta.”

a) Retire do trecho todos os adjuntos adnominais que se ligam aos substantivos destacados.

Paulo Fernando: inerte; mãos: as, brancas; rosto e cabeça: o, a, envoltos em gaze; nariz: o, afilado; boca: a, entreaberta.

b) O que essa descrição sugere a respeito do estado de Paulo Fernando depois da cirurgia?

A descrição sugere que Paulo Fernando, após a cirurgia, parecia com um morto: imóvel, mãos brancas, boca entreaberta.

Na questão 2, os alunos já conhecem os adjuntos adnominais. Na letra “a”, solicita-se que eles reconheçam tais termos. Na letra “b”, pergunta-se sobre seu efeito de sentido, que, no caso, é diferente do que foi apontado na questão 1. Os alunos têm a oportunidade de verificar que os mesmos termos – adjuntos adnominais – sugerem diferentes efeitos de sentido. E que tal uso é fundamental para o leitor entender o que se passa com Paulo Fernando. Essas mudanças são estratégias usadas pelo autor para construir o terror no conto.

Na questão 3, novamente, os alunos realizam os mesmos procedimentos da questão 2, observando que, mais uma vez, o efeito de sentido obtido pelo uso dos adjuntos adnominais é diferente.

3. Agora releia este outro trecho, em que o narrador descreve Paulo Fernando logo após a retirada da gaze que cobria seus olhos.

“De pé, os **olhos** escancarados, a **boca** aberta e muda, os **braços** levantados numa atitude de pavor, e de pasmo, Paulo Fernando corre na direção da porta, que adivinha mais do que vê, e abre-a.”

a) Retire do trecho todos os adjuntos adnominais que se ligam aos substantivos destacados.

Olhos: os, escancarados; boca: a, aberta, muda; braços: os, levantados numa atitude de pavor e de pasmo.

b) O que essa descrição revela a respeito do estado de espírito de Paulo Fernando nesse momento?

A descrição reforça a atitude de desespero de Paulo Fernando ao perceber que enxergava esqueletos no lugar das pessoas.

Na questão 4, os alunos são convidados a refletir sobre a importância do uso dos adjuntos adnominais na construção do texto, observando que são eles os responsáveis por oferecer ao leitor os estados de espírito da personagem ao longo do conto de terror.

4. Observe suas respostas às atividades 1, 2 e 3. Como os adjuntos adnominais usados para descrever a aparência física de Paulo Fernando ajudam a indicar as mudanças no seu estado de espírito nesses três momentos da narrativa?

Os adjuntos adnominais, usados para descrever a aparência física de Paulo Fernando antes da cirurgia, depois da cirurgia e logo após a retirada da gaze dos seus olhos, mostram a passagem de uma aparente indiferença para uma quase morte, chegando ao desespero máximo no momento em que a personagem passa a enxergar esqueletos.

Essa sequência de atividades realiza um trabalho de análise linguística, sem deixar de lado os conteúdos da gramática tradicional. No entanto, a nosso ver, esses conteúdos são abordados reflexivamente, o que pode torná-los mais interessantes e mais produtivos, pois os alunos têm a oportunidade, de fato, de ver a língua funcionando.

Na perspectiva sociointeracionista de ensino da gramática, ela deve se colocar a serviço do desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita. Na

leitura, o aluno deve dar conta de processar os efeitos de sentido sinalizados pelos recursos linguísticos selecionados pelo autor do texto. Muitos professores questionam se um trabalho como o que foi realizado com o conto de terror não está relacionado ao ensino da leitura. Recorremos a Mendonça (2007), que dá um exemplo de como trabalhar a análise linguística (AL) também a partir de um conto.

(...) O que se propõe é exatamente essa articulação entre os eixos de ensino, afinal a AL não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos leitores e produtores aprendizes. No caso analisado, diversos “conteúdos clássicos” das aulas de gramática foram abordados: adjetivos (no conto estudado, a sua escassez), estruturação de períodos (curtos, no caso), pontuação, figuras de linguagem. Entretanto, em vez de se privilegiar a apresentação de conceitos e os exercícios estruturais, em frases, optou-se por desvendar a função desses recursos linguísticos na construção de sentidos do gênero conto.
(MENDONÇA, 2007, p. 80).

A mesma articulação deve ser promovida entre os eixos da leitura/gramática e da produção escrita. Só que a discussão sobre os conhecimentos linguísticos não pode ser dada como encerrada na leitura, ela precisa ser retomada na produção. Na aplicação da sequência didática de produção de texto, então, na parte dos módulos, o professor deve criar condições para que os alunos exercitem os usos dos recursos linguísticos trabalhados na leitura, compreendendo que eles são importantes na sinalização dos efeitos de sentido pretendidos.

Indicamos aos professores a leitura de alguns textos que, além de, a nosso ver, fazerem considerações importantes para o trabalho em sala de aula, são textos que contêm exemplos práticos, o que facilita a compreensão. Além dos artigos de Maria da Graça Costa Val e Márcia Mendonça, já citados, indicamos a leitura de dois livros: *Análise de textos: fundamentos e práticas*, de Irandé Antunes, e *Que gramática estudar na escola?*, de Maria Helena de Moura Neves.

O primeiro apresenta possibilidades de análises de textos em relação a seus aspectos globais, de construção, de adequação vocabular. Um capítulo traz os fundamentos teóricos que embasam as análises; já outro faz análise de alguns gêneros (crônica, fábula, texto de opinião, dentre outros). O interessante é que o foco das análises está nos conhecimentos linguísticos.

O segundo apresenta um histórico do tratamento dado aos conhecimentos linguísticos na escola, com exemplos de atividades que não trabalham a gramática

do texto, no texto, para mostrar a pouca serventia desse tipo de atividade no desenvolvimento da capacidade de leitura e produção de texto dos alunos. Além disso, propõe uma discussão sobre o que seria uma abordagem mais produtiva com a gramática em sala de aula.

2.5 O que é ensinar a escrever?

A primeira coisa que temos a observar é que, para desenvolvermos este item, precisaremos inverter a pergunta: “o que é aprender a escrever?”. Podemos ser indagados: “por que não a fizeram, então, diretamente?”. Não a fizemos diretamente porque o foco deste trabalho, e não queremos perdê-lo, é o professor. Por isso, escolhemos perguntar “o que é ensinar a escrever?”, ainda que, para responder a essa pergunta, tenhamos que, em determinado momento, deslocar o foco do ensino para a aprendizagem. Ou melhor, tenhamos que conjugar ensino e aprendizagem, considerando-os fenômenos interdependentes.

Vamos, então, à segunda coisa importante a ser esclarecida. Tendo em vista que entre os professores sujeitos desta pesquisa, tanto havia aqueles que exerciam o magistério no primeiro ciclo (o chamado ciclo de alfabetização) como havia os que exerciam a docência no segundo, no terceiro e no quarto ciclo, nós precisamos abordar o processo de apreensão do texto escrito tanto na etapa inicial da aprendizagem quanto nas demais etapas.

Agora, o terceiro e último ponto a ser esclarecido. É claro que a resposta à pergunta “o que é ensinar a escrever?” vai variar conforme a abordagem teórico-metodológica em que o modelo foi concebido. A título de exemplificação, Hayes e Flower, e seu modelo cognitivista, respondem diferentemente de Schneuwly e seu modelo interacionista. Este trabalho assume a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly e do círculo de Genebra, que Rojo (2003) explica, contrapondo-a à perspectiva cognitivista:

(...) há, entre uma e outra proposta, um deslocamento bastante relevante de foco, da cognição individual para a interação social. É a “situação de enunciação” ou “a situação social de produção do enunciado/texto” que determina a “criação” pelo escrevente “de uma base de orientação geral” para a atividade de linguagem que é produzir um texto escrito (ou mesmo, outra atividade de linguagem qualquer). Esta “base de orientação” é entendida pelo autor como “uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social

e material da atividade” (Schneuwly, 1988, p. 31). São parâmetros fundamentais dessa situação de produção, que deverão ser representados pelo enunciador, seu próprio “lugar social” como autor, suas “relações com seu(s) interlocutor(es) e a “finalidade” da enunciação. De saída, esta posição amplia e torna menos empírica a noção de contexto da proposta anterior. (ROJO, 2003, pp. 194-195).

Feitas essas considerações, podemos ir, agora, ao ponto: apresentaremos alguns estudos que, a nosso ver, são importantes para responder à pergunta que intitula este tópico.

Atualmente, já há um consenso entre os pesquisadores de que, mesmo antes de entrar na escola, as crianças já começam a desenvolver seu conhecimento linguístico-discursivo, em circunstâncias de trocas verbais espontâneas, ao participarem das conversações do dia-a-dia, ao assistirem a programas de TV, ao falarem ao telefone. É assim que as crianças vão construindo o domínio de determinados gêneros discursivos orais.

Interessa-nos, para essa discussão, uma consideração de Costa Val (2001, p. 86), em que autora enfatiza que, “vivendo em sociedades letradas, em geral, mesmo antes de saberem ler e escrever, as crianças já formulam hipóteses quanto à configuração e ao funcionamento de alguns gêneros textuais escritos, em função da interação com diversos portadores de escrita (livros, revistas, jornais, embalagens, rótulos, placas), das leituras que ouvem (até mesmo na televisão) e da observação de adultos e crianças leitoras.”

As considerações de Costa Val, influenciadas pelos estudos de Vygotsky, fazem-nos pressupor que o conhecimento da linguagem escrita é construído a partir da linguagem falada. Aos poucos, essa via vai se reduzindo, se abreviando até que a linguagem falada desapareça como elo intermediário. Considerando esse quadro teórico, como explicar o desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo dos gêneros escritos pelo jovem aprendiz?

Schneuwly (1988, p. 50) postula que “aprender a produzir textos escritos, implica sempre aprender a agir linguisticamente em situações novas” e que, do ponto de vista psicológico, trata-se de dominar e fazer funcionar, nas diversas situações de comunicação escrita, dois processos: o planejamento autogerido do texto e a instauração de uma relação mediata com a situação de produção.

No primeiro processo, é importante compreender que o controle e a gestão da produção não se ancoram mais na análise da produção de linguagem na situação, “é

necessário desenvolver uma instância de controle e gestão autônoma, permanente funcionando durante toda a produção de texto” (p. 50). O segundo processo implica que o cálculo e a criação das origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas) funcionam independentes da situação particular. No nível psicológico, trata-se de um funcionamento que exigirá a criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle, que já se encontram de uma maneira rudimentar nas situações geralmente ligadas ao uso da linguagem oral. Dessa forma, “o fator explicativo essencial não é tanto o modo da atividade de linguagem – oral ou escrita – mas a situação na qual ela é utilizada (de maneira prioritária ou quase exclusiva)”.

As reflexões do autor indicam que a escrita coloca à disposição dos aprendizes “uma ferramenta nova para melhor dominar os processos psíquicos de planejamento, controle e gestão da linguagem”. O indivíduo passa de um controle imediato da situação para um controle exterior, ao construir sistemas de autocontrole (notas, rascunhos, esquemas) e, por último, para um controle interior, por meio de modelos de linguagens mais complexos. Isso vale tanto na produção escrita quanto na produção oral. Isto é, no nível do funcionamento, a linguagem escrita não é mais vista como o desenvolvimento de “um novo sistema”, mas como a possibilidade de aquisição de novas formas de planejamento, de gestão e de controle do sistema de produção de linguagem (ib., pp. 50-51). Assim, Schneuwly aponta compreender que a produção de textos escritos pressupõe a transformação de um sistema já existente – a linguagem oral – pela diversificação e complexificação de operações de linguagem, de níveis diferenciados, para situações comunicativas cada vez mais elaboradas. Essa compreensão, a nosso ver, é fundamental, sobretudo, para os professores que trabalham com o ciclo de alfabetização. Esses professores mostram forte crença de que é impossível ensinar a escrever alunos que ainda não se apropriaram do sistema da escrita. Falta-lhes, no nosso entendimento, a necessária compreensão de que, no primeiro ciclo da escola básica, o ponto de partida para se ensinar a escrever é a fala.

Schneuwly (1994, pp. 54-173), retoma a noção bakhtiniana de gênero. Ao defender a tese de que “o gênero é uma mega-ferramenta”, termo de referência para o desenvolvimento de capacidades individuais, ele ressalta aspectos já destacados por Bakhtin: i) cada esfera de troca elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros; ii) os gêneros são caracterizados por três

elementos: conteúdo temático; construção composicional; estilo; iii) a escolha de um gênero se determina pela esfera social de circulação, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Segundo o autor, encontram-se nessa concepção os principais elementos característicos de uma atividade humana: sujeito, ação, instrumento. Ele esclarece que o gênero pode ser considerado um instrumento na medida em que há um sujeito – locutor/enunciador – que age discursivamente (fala/escreve) – por meio de uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico que é o gênero.

A partir dessa definição, o autor depreende os três elementos centrais de que já falava Bakhtin: i) a relação entre o gênero e o “dizível” – a escolha de um gênero se faz em função de uma situação definida por um determinado número de parâmetros, isto é, há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva (finalidade, destinatários, conteúdo) e essa base conduz à escolha no interior de um conjunto de possibilidades, pois, ainda que “mutáveis e flexíveis”, os gêneros apresentam uma certa estabilidade e definem o que é dizível (embora também ocorra o inverso – o que será dito define a escolha de um gênero); ii) a estrutura composicional – os gêneros têm uma composição característica, uma certa estrutura definida por sua função, um plano comunicacional; iii) o estilo – os gêneros são caracterizados pelo emprego de certos recursos linguísticos recorrentes, definidores de um *estilo*, “que deve ser considerado como elemento de um gênero e não como efeito da individualidade.”

Schneuwly sustenta que o esquema de utilização dos gêneros conduz à possibilidade de adaptá-los à situação concreta, articulando-se o gênero a ser usado à base de orientação discursiva. Para Schneuwly (1994, p. 161), esse esquema funciona em dois sentidos. De um lado, o gênero como instrumento, como “unidade de conteúdo temático, composição e estilo”, deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa situação específica. De outro lado, é a situação que pode ser concebida e conhecida como uma situação de uso de certo tipo de linguagem, na medida em que um determinado gênero está disponível. Em outras palavras, os gêneros prefigurariam as ações linguísticas possíveis.

Outros esquemas de utilização dos gêneros podem ser concebidos como “diferentes níveis de operações necessárias para produção de um texto cuja forma e

possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico”. É a partir daí que o autor desenvolve a metáfora do gênero como “mega-instrumento”, que se constitui de vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos) para agir em situações de linguagem (Schneuwly, 1994, p. 162).

Ao retomar e reinterpretar a sugestão de Bakhtin de gêneros primários e gêneros secundários, Schneuwly sugere para os gêneros primários as seguintes dimensões: i) troca, interação, controle mútuo pela situação; ii) funcionamento do gênero como entidade global controlando todo o processo como uma só unidade; iii) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Para o autor, como a criança, mesmo antes da escola, convive/interage com os gêneros primários em múltiplas práticas de linguagem, eles a instrumentalizam e lhe permitem agir com eficácia em novas situações. Então, é à medida que a criança tem acesso ao mundo da escrita que ocorre uma reestruturação fundamental do sistema de produção de linguagem: “os gêneros se complexificam e se tornam instrumentos de novas construções”⁴⁹ (Schneuwly, 1994, p. 163).

Quanto aos gêneros secundários, o autor sugere que eles não são controlados diretamente na situação, o que não significa que sejam considerados descontextualizados, mas que funcionam sob a exigência de mecanismos de controle mais potentes. Schneuwly (1994, p. 163) esclarece que “a diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação se dá na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, nos gêneros secundários.” Em função disso, ele aponta três particularidades de funcionamento dos gêneros secundários.

⁴⁹ O que declaramos aqui não deve implicar que estamos defendendo uma identificação reducionista de “gêneros primários = gêneros orais” e “gêneros secundários = gêneros escritos”. Como sustenta Bakhtin (1997, p. 281), “*Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro deles e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).*”

A primeira refere-se aos modos de referência a um contexto linguisticamente criado. Devido à complexificação dos gêneros e sua autonomização, há necessidade de criação de uma coesão interna do texto, que se faz, dentre outras formas, pela utilização de instrumentos linguísticos referentes ao contexto linguisticamente criado no texto (organizadores textuais, sistemas temporais, anáforas). A segunda particularidade refere-se aos modos de desdobramento do gênero. Se os recursos utilizados na referência a um contexto linguisticamente criado podem caracterizar “internamente” os gêneros secundários, dando lhes coesão interna e autonomia em relação ao contexto, outros meios garantem seu controle, sua avaliação, sua definição do exterior. Segundo Schneuwly, o aparelho linguístico se enriquece e se complexifica na medida da complexificação dos gêneros secundários. “Os gêneros secundários criam seus duplos: gêneros, especializados por domínios, que servem à prescrição, à avaliação, mas também ao controle de sua produção” Schneuwly (1994, p. 165). A terceira particularidade diz respeito à gestão eficaz dos gêneros secundários, que, para o autor, pressupõe a construção e a existência de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez, mas baseia-se na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos: níveis de decisão de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Diante disso, o autor conclui que os gêneros primários se desenvolvem em “trocas verbais espontâneas” e os gêneros secundários se desenvolvem de forma não espontânea. O desenvolvimento dos gêneros secundários, sua apropriação requer um tipo de intervenção no processo de desenvolvimento diferente daquele necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários (em nossa sociedade, em geral, esse desenvolvimento se dá, principalmente, em um lugar específico). O desenvolvimento dos gêneros secundários, portanto, está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, que introduz uma nova dimensão psicológica, em que há dominância de relações formais mediadas pela leitura e escrita. O surgimento desse novo sistema – o dos gêneros secundários – está intimamente ligado com o que já existe, ele não anula o precedente nem o substitui: “mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apóia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente” (Schneuwly, 1994, p. 167).

Com o que foi exposto, a partir de Schneuwly, sob a influência de Bakhtin, acreditamos ter apresentado razões que justifiquem tomar o gênero como o elemento em torno do qual deve se organizar o ensino de língua materna. Como afirmam Schneuwly e Dolz (1997, p. 7), os gêneros textuais são um termo de referência intermediário para a aprendizagem da língua. Ou, no dizer dos dois autores, uma “mega-ferramenta”, que fornece um suporte para a atividade nas diversas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes, motivo pelo qual devem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e o ensino da produção e da compreensão de textos orais e escritos.

Cardoso (2000)⁵⁰ também recorre a Dolz e Schneuwly quando argumenta em favor do gênero como termo de referência intermediário para a aprendizagem. Ela cita esses estudiosos quando eles definem as práticas de linguagem como “aquisições acumuladas pelos grupos sociais, ao longo da história (...), reflexo e principal instrumento de interação social” (cf. Dolz e Schneuwly, *apud* Cardoso, 2000, p. 66), que produzem tipos relativamente estáveis de enunciados cristalizados em forma de gêneros. Dolz e Schneuwly entendem, assim como Bakhtin, que os gêneros “são instrumentos que fundam a possibilidade da comunicação”, nas práticas sociais dentro e fora da escola, e constituem uma “porta de entrada” para as práticas de linguagem. Na medida em que são encontrados disponíveis na sociedade, tornam-se modelos de práticas de linguagem, que vão se “encarnar” nas atividades escolares de aprendizagem, tornando-se objetos passíveis de ensino por meio de estratégias explícitas. Além disso, conforme Dolz e Schneuwly (como já destacamos no capítulo 1), a escola, no seu papel de ensinar os alunos a ler e escrever, também cria formas específicas de enunciados, de modo que, queiramos ou não, o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, é feito sobre os gêneros. Como já assinalamos anteriormente, a verdade é que a escola sempre trabalhou com os gêneros, já que toda forma de comunicação, sem excetuar-se aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas, relativamente estáveis, que possibilitam a comunicação. A questão, levantada por Dolz e Schneuwly, que já mencionamos no capítulo 1 e agora, dada a sua importância, retomamos, é “qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?”. A discussão, feita no capítulo 1, apresenta, segundo os dois pesquisadores, três

⁵⁰ O texto referido é a tese de doutorado de Cancionila Janzhovski Cardoso, defendida na Faculdade de Educação da UFMG, em 2000.

formas de trabalho com o gênero na escola: o desaparecimento da comunicação no processo de aprendizagem da produção escrita, a escola como lugar de comunicação nas aulas de produção escrita, a negação da escola como lugar específico da comunicação na aprendizagem da produção escrita.

A partir da identificação dessas três abordagens, os autores propõem uma “tomada de consciência” do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Sugerem, então, considerar a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os gêneros, enquanto produtos culturais, frutos de práticas comunicativas situadas e concretas, que tenham um sentido para os alunos. Isso acontece porque o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre, necessariamente, uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça como gênero para comunicar. Desse modo, o gênero trabalhado na escola, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), “é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objeto primeiro é este”.

Assumindo outra perspectiva teórica, Costa Val (2001) propõe-se a responder à pergunta “O que se aprende quando se aprende a escrever?”. Para isso, ela defende “a ideia de que, tendo-se em mente as diferenças de processamento decorrentes das relações entre o texto e suas condições de produção, há especificidades que distinguem os gêneros discursivos orais dos escritos, de tal modo que há um conhecimento linguístico-discursivo específico a se desenvolver quando se aprende a escrever” (p. 83).

Em seu artigo, embora demonstre cuidado ao afirmar que “há especificidades que distinguem os gêneros discursivos orais dos escritos”, Costa Val toma os gêneros orais e os escritos não na sua pluralidade, mas como se formassem dois blocos distintos. Sabemos que hoje, na universidade pelo menos, o cenário é de superação das oposições dicotômicas com que alguns estudos, já clássicos, procuraram caracterizar as relações entre a oralidade e a escrita. Marcuschi (1994, 1998, 1999), por exemplo, se notabilizou, dentre outras coisas, por demonstrar a necessidade de não se polarizar as diferenças entre a fala e a escrita. Entretanto, consideramos que algumas das considerações de Costa Val (2001) podem nos ser úteis na busca de resposta para a pergunta central desta tese.

No ambiente dos cursos de formação, quase sempre os professores assumem um tom de polarização. Se se fala, por exemplo, que “há especificidades que distinguem os gêneros discursivos orais dos escritos”, já se tendo falado que oposições dicotômicas nas relações entre a oralidade e a escrita devem ser evitadas, é comum que muitos professores reajam avaliando como inconciliáveis essas duas proposições. No entanto, se assumimos o pressuposto de que o texto é função de suas condições de produção, fica afastada, como sustenta Costa Val, “a possibilidade de se adotar uma perspectiva polarizadora e simplista” (p. 83). A autora explica por que “há especificidades que distinguem os gêneros discursivos orais dos escritos”:

A grande e decisiva diferença da escrita com relação às situações de fala é a distância física entre os interlocutores, que, pelo menos em princípio, inviabiliza o recurso à força expressiva da prosódia e a elementos organizadores do texto oral como os gestos e o movimento dos olhos, que podem funcionar como sinalizadores de mudança de tópico e troca de turno ou de interlocutor. Essa alteração nas condições de produção tem consequências no processamento e na configuração textual: em geral, no texto escrito, cuida-se mais deliberadamente da organização tópica (a ordenação e articulação dos temas), tende-se a lexicalizar informações que poderiam ser expressas por recursos não verbais no texto falado, adotam-se convenções como a pontuação, a paragrafação e certos modos de diagramação para sinalizar a segmentação e a delimitação de informações. Se à separação física se acrescentam outros fatores de distanciamento, como o desconhecimento do leitor empírico, o não partilhar de certas informações, diferenças de posição social e pertencimento cultural entre os interlocutores, a complexidade do assunto, a formalidade e a previsão de circulação pública para o texto, por exemplo, a situação que se configura é bastante diferente da que se tem na conversa descontraída, e daí decorre a necessidade de outros processos de composição textual, outros usos linguísticos.

(COSTA VAL, 2001, p. 84).

O artigo de Costa Val pode conduzir ao pensamento de que oralidade e escrita são monolíticas – do qual discordamos –, quando, há grande diversidade de gêneros orais e de gêneros escritos. Dizendo de outro modo, tanto há oralidade pública e formal quanto há escrita coloquial, descontraída. Portanto, há gêneros orais que partilham elementos das condições de produção dos gêneros escritos, assim como há gêneros escritos que partilham fatores das condições de produção dos gêneros orais (Rojo, 2007)⁵¹. No entanto, concordamos com sua afirmação de que a *alteração nas condições de produção tem consequências no processamento e*

⁵¹ A obra referida é um dos cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento”: *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*.

na configuração textual. As situações mais corriqueiras de produção de textos orais diferem daquelas em que se escrevem textos públicos e formais. Muitos fatores podem distinguir essas situações de produção: as relações entre os interlocutores e as relações deles com o assunto, o grau de formalidade e a relação do texto com as circunstâncias imediatas, por exemplo. Essas diferentes condições de produção acabam por estabelecer diferentes gêneros discursivos, que variam conforme o tratamento e a organização dos temas, a estruturação formal do todo textual e as escolhas lexicais e sintáticas.

Se, no caso de alguns gêneros orais, as crianças constroem intuitivamente seu conhecimento, o mesmo não acontece, como já assinalamos, com os gêneros do "mundo da escrita": é aí que entra em cena a escola. É o que nos explica Costa Val:

A alfabetização, na medida em que proporciona a condição básica de acesso ao "mundo da escrita", deveria ser o suficiente para que as crianças pudessem desenvolver seu conhecimento linguístico-discursivo dos gêneros escritos, assim como o fazem, intuitiva e assistematicamente, com os gêneros orais. No entanto, por fatores diversos (as possibilidades materiais de interação com os impressos, as pressões do mercado cultural, as relações afetivas com o escrito, etc., cf. Osakabe, 1984), nem sempre é isso que acontece. Há, então, um papel importante a ser cumprido pelo professor de Português, na criação de oportunidades de exercício efetivo da leitura e da escrita e na orientação de reflexões sistemáticas sobre os recursos composicionais e expressivos mais usuais nos gêneros discursivos escritos. Para tanto seria necessário ter clareza quanto aos conhecimentos linguísticos envolvidos na produção dos gêneros discursivos orais que os alunos dominam e quanto àqueles necessários à produção dos gêneros discursivos escritos que se deseja que eles dominem.
(COSTA VAL, 2001, p. 85).

Gostaríamos de ressaltar o fragmento em que Costa Val diz "(...) assim como o fazem, intuitiva e assistematicamente, com os gêneros orais". Para isso, recorreremos a Rojo (2007, p. 32), para quem o problema como afirmações como essa é que "elas generalizam para toda a linguagem oral as características da conversa cotidiana e para todos os escritos as características de certos escritos formais e públicos". Embora a oralidade não seja o foco deste trabalho, esse eixo de ensino é trabalhado nos cursos de formação continuada do CEALE e a maioria dos professores não o compreende como algo a ser ensinado, pois os alunos "já sabem falar", tememos que, da forma como está dito, essa crença, que não é verdadeira,

seja reforçada. É preciso considerar, ressaltamos, como bem o faz Rojo (2007)⁵², que não podemos generalizar e dizer que todos os gêneros orais apresentam as mesmas características de uma conversa cotidiana. Apresentar um trabalho em sala de aula não é a mesma coisa que bater papo no recreio com os colegas. Cabe à escola ensinar alguns gêneros orais (tanto na perspectiva da produção quanto da escuta), como os gêneros “apresentação oral de trabalho” e “anotações de aula”, só para citar alguns diretamente relacionados a um melhor desempenho dos alunos na própria escola. Fiados nesse saber que supostamente os alunos teriam, os professores indicam que os estudantes apresentem trabalhos em sala de aula sem nunca terem tratado esse gênero como objeto de ensino; assim como pedem aos alunos que respondam questões de prova a partir das anotações que fizeram das aulas também sem nunca terem ensinado como proceder durante essas anotações.

No mesmo caderno da coleção “Alfabetização e Letramento”, Rojo cita Schneuwly, durante conferência proferida em 2005, na qual o pesquisador enfoca a questão dos usos da língua na escola.

O segundo princípio é que a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho.

(ROJO, 2007, p. 49).

Depois dessas breves considerações sobre o ensino da oralidade, retomemos o artigo de Costa Val, no qual a autora descreve o processo de produção textual a

⁵² O texto referido é um dos cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento”, intitulado *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*, de Roxane Rojo. No entanto, esse caderno não foi utilizado nos cursos em que desenvolvemos nossa pesquisa.

partir de Castilho (1989)⁵³, numa perspectiva próxima, mas não exatamente coincidente com a que estamos assumindo neste trabalho. O pesquisador descreve esse processo como constituído de três atividades básicas que se inter-relacionam: a “situação” – refere-se à avaliação e à tomada de posição do produtor do texto diante das circunstâncias da interlocução –; a “cognição” – inclui a ativação, a geração e a articulação dos conhecimentos necessários e pertinentes àquela interlocução –; e a “verbalização” – ‘tradução’ em palavras dessas operações mentais, através da estruturação gramatical e semântica dos enunciados que vão compondo o texto.

As duas primeiras atividades incluem a definição do gênero discursivo em função dos objetivos que se pretende atingir (o planejamento global do texto) e também a seleção, a ordenação e a articulação dos tópicos discursivos (a "macroestruturação semântica"). A terceira atividade corresponderia a operações concomitantes em vários níveis, fonológico, morfossintático e semântico de palavras, sintagmas e enunciados, tendo em mente sua inserção no discurso, isto é, sua adequação, pertinência e relevância quanto ao projeto interacional e semântico do todo textual que se está construindo (execução do planejamento).

Costa Val destaca que “a produção de um texto não acontece como uma sequência linear dessas três atividades, isto é, o trabalho que se desenvolve num desses níveis pode levantar questões pertinentes aos outros dois” (p. 86). O exemplo dado pela autora esclarece seu posicionamento:

(...) frequentemente, quando decidimos pelo gênero de texto adequado à situação, vêm imediatamente à nossa memória algumas palavras chaves ou certas expressões formulaicas características, numa antecipação da atividade de verbalização (“vimos pela presente comunicar a V. Sa.”, para o início de uma carta comercial; “nesses termos, pede deferimento”, para o fecho de um requerimento; “a família de fulano de tal cumpre o doloroso dever de comunicar aos parentes e amigos seu falecimento, ocorrido no dia tal”, para uma nota de falecimento).
(COSTA VAL, 2001, p. 86).

Além disso, a pesquisadora aponta uma característica, a nosso ver, ainda mais importante do processo de produção textual: a recursividade, à qual já nos referimos no capítulo 1 desta tese. Dito de outra maneira, “a produção textual

⁵³ O professor Ataliba de Castilho é uma das grandes referências no estudo da língua falada no Brasil. A nosso ver, seu trabalho tem o grande mérito de apontar explicitamente como trabalhar com os conhecimentos do eixo da oralidade em sala de aula.

envolve também um monitoramento constante do próprio processo, que avalia o dito (ou escrito) e retifica ou ratifica o planejado, em função de reações efetivas ou imaginadas do interlocutor, de reformulações na orientação argumentativa, do surgimento de novas ideias ou novos modos de compreender o tema em foco” (p. 87).

Para nós, a compreensão do processo de produção textual como um processo marcado pela recursividade é de fundamental importância para o sucesso do ensino da produção escrita. Pensar que as etapas que envolvem esse processo, em qualquer que seja a abordagem (cognitivista ou sociointeracionista – estamos tomando aqui apenas as abordagens que tratam a escrita, prioritariamente, como processo), acontecem dentro de uma linearidade é, a nosso ver, desconsiderar a dinâmica que confere à escrita a natureza propriamente dita de processo. A título de comparação, considerar que a produção escrita é a soma e não a relação solidária de suas etapas, no nosso entendimento, seria como considerar que o texto é a mera soma de seus parágrafos. Em sala de aula, quando o professor trabalha com pelo menos algumas etapas das abordagens textual-psicolinguística ou enunciativista, a tendência é de que esse trabalho aconteça sem procedimentos recursivos. Relatos de alguns professores que utilizam (ou 'se valem de') as etapas de uma ou mais abordagens, como a desta professora de Belo Horizonte que adota etapas da abordagem textual-psicolinguística, evidenciam essa visão predominantemente linear: **“Professora, eu falo sempre com meus alunos que, primeiro, eles têm de planejar o texto, não é mesmo? Pra planejar, eles têm de ler sobre o assunto e fazer uma lista das coisas que eles consideram importantes de ir para o texto que vão produzir. Depois, eles escrevem, levando em conta a lista que fizeram, é claro! Por último, depois que o texto está escrito, antes de me entregar, eles têm de revisar. É simples, é só seguir um passinho depois do outro, que dá tudo certo. Terminou uma etapa, começa a outra, não dá para misturar as etapas. Mas, não, por mais que a gente instrua, cada um quer fazer do seu jeito... Aí as coisas não dão certo. Outro dia mesmo, um aluno meu da sétima série, por preguiça, assim que começou a escrever, me pediu pra ler e dizer como estava ficando, porque, segundo ele, ‘era melhor fazer a revisão enquanto escrevia do que, depois, no final’. Eu falei com ele: ‘fulano, parece que não valeu de nada o que eu disse, a revisão só acontece depois que a**

gente termina de escrever'. Onde já se viu revisar o que ainda não está feito? Está vendo, professora, como é difícil lidar com os meninos de hoje?' O trabalho que essa professora realiza tem o mérito de, a despeito dos problemas apresentados, simplesmente não mandar fazer. Ela indica a necessidade de se pesquisar, afinal, não se escreve sobre um assunto desconhecido; ela se preocupa em estabelecer alguma ordem para o processo. Em suma, ela não manda simplesmente fazer. Entretanto, seu relato sugere que ela acredita firmemente que o fato de se estar bem informado sobre um tema é suficiente para que se escreva um texto sobre esse tema. Mas o que mais nos interessa nesse ponto é que a professora, além de não sugerir qualquer procedimento recursivo, ainda o impede quando o aluno, por intuição, deseja realizá-lo. Ao contrário do que pensa a professora, no processo de escrita uma etapa não começa necessariamente quando outra se encerra. Para reafirmar nossa preocupação com a "desimportância" dada à recursividade no processo de produção textual, vamos, mais uma vez, recorrer a Costa Val.

Em muitas situações de fala, planejamento e execução, formulação e reformulação são simultâneos, e daí decorrem, como vimos, as disfluências do tecido textual, resultantes das dificuldades do processo de produção. As condições de produção da escrita, sobretudo da escrita de circulação pública, de modo geral, são diferentes. O interlocutor está ausente e o produtor dispõe de tempo para se situar no quadro daquela relação de interação verbal, para ativar, "gerar", articular e avaliar conhecimentos antes da verbalização e pode, ao final, rever seu texto. Entretanto, como acontece no processamento oral, na escrita os procedimentos de planejamento, verbalização e revisão não ocorrem de maneira linear e estanque, mas são processos recursivos e que interagem entre si, retroalimentando-se. Nesse particular, a interlocução oral distingue-se da interação através da escrita, porque normalmente o leitor não presencia o processamento do texto escrito, não toma conhecimento das idas e vindas do autor, apenas recebe o produto final, que pôde ser revisto, corrigido e editado.

(COSTA VAL, 2001, pp. 89-90. Grifos nossos).

Castilho (1989, p. 250) afirma que "na língua falada, mais fortemente do que na escrita, o cognitivo e o situacional permanecem como andaimes visíveis da arquitetura linguística, envolvendo o módulo verbal, que é a edificação propriamente dita". Por isso, como bem assinala Costa Val,

(...) considerando-se as diferentes condições de produção e "recepção" do texto coloquial falado e do texto escrito de circulação pública, pode-se explicar por que, na construção escrita, a presença dos "andaimes", em geral, não tem razão de ser, não tem aceitação social e não faz parte das expectativas do leitor. Na comunicação face a face, o interlocutor lida com

naturalidade e benevolência com os andaimes e os entulhos da construção, mas o leitor de um texto escrito não aceita o rascunho; sua expectativa é de interagir com um produto limpo e acabado.
(COSTA VAL, 2001, p. 90).

O texto escrito que mostra “os andaimes e entulhos da construção” corre sério risco, para dar continuidade à metáfora proposta por Castilho e Costa Val, de não conseguir o “habite-se”. Considerando-se, é claro, que as afirmações de Costa Val aplicam-se apenas à conversa oral cotidiana e à escrita pública formal, sem se levar em conta a pluralidade de situações e de gêneros existentes na comunicação oral e na comunicação escrita. Um bilhete escrito informal pode ganhar o “habite-se” mesmo carregando os andaimes de sua construção. O mesmo não aconteceria com uma palestra oral, que, em geral, apóia-se em um texto escrito formal e, por isso, não deve mostrar muitos “andaimes” caso queira o “habite-se”.

Depois de expormos o que pensam alguns estudiosos do ensino da produção escrita, é chegada a hora de retomarmos a pergunta que este item do nosso trabalho se propôs a responder: “o que é ensinar a escrever?”. Para responder, vamos, de novo, lançar mão de Costa Val (2001), que responde a uma pergunta relacionada com a nossa, mas que está no polo da aprendizagem: “o que se aprende quando se aprende a escrever?”. A resposta é que aprender a escrever textos pertencentes a gêneros públicos e formais

(...) envolve aprender a construir uma imagem adequada do leitor pretendido e das condições em que se prevê a realização da leitura – o suporte, a situação imediata, o contexto histórico, social, político e ideológico – , e se orientar por essas representações no controle da articulação, distribuição e explicitude das informações (entre outras coisas), durante o processo de produção do texto.
(COSTA VAL, 2001, pp. 94-95).

Em outras palavras, o aluno precisa aprender que, diferentemente do que ocorre na maioria das interlocuções face a face, na interação verbal pública mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades de o leitor pedir esclarecimentos a quem escreveu o texto. Além disso, ele precisa aprender que se aprende a escrever quando se aprende: a selecionar o gênero discursivo mais adequado a uma determinada situação comunicativa; a reconhecer a forma ou esquema global de um texto – que tem a ver com a sequência e a inter-relação das partes constitutivas de um dado tipo de discurso –; a reconhecer os modos mais

convencionais de seleção, ordenação e articulação dos temas ou tópicos de que trata o discurso e a compor o texto segundo esses padrões; a identificar o estilo mais adequado e a escolher e utilizar, com pertinência, os recursos e arranjos linguísticos compatíveis com esse estilo – que tem a ver com as escolhas lexicais e a estruturação sintática dos enunciados (Costa Val, pp. 94-95). Nós explicitaríamos o que, de certo modo, já está pressuposto nas considerações de Costa Val: aprender a escrever também implica conhecer todas as “regras” relacionadas, a ponto de poder, deliberadamente, subvertê-las a fim de sinalizar os efeitos de sentido pretendidos e alcançar os objetivos estabelecidos.

O grande problema, já posto neste trabalho, é que, em geral, não se aprendem essas “regras” sem o lugar adequado e a mediação de alguém disposto a ensiná-las: o cenário é a escola e o mediador é o professor.

2.5.1 O que é ensinar a escrever para crianças durante o processo de alfabetização⁵⁴?

Um esclarecimento importante e necessário é que não trataremos aqui dos conteúdos e conhecimentos referentes à aquisição do sistema de escrita pelos jovens aprendizes⁵⁵. Interessa-nos a representação que esses jovens aprendizes construíram e constroem, na escola e antes mesmo de ingressar nela, quanto à natureza e ao funcionamento dos textos escritos antes mesmo de saberem escrever, no sentido de codificar.

Outro ponto a ser colocado desde o início é que se cria um verdadeiro alvoroço entre os professores, nos cursos de formação, quando se diz que é possível ensinar, mesmo a crianças que não sabem escrever, a produzir textos: “se as crianças não escrevem, como é possível ensinar a elas a produzir textos?”. A crença de que só se pode “escrever” depois de ter aprendido a “codificar” é veementemente criticada por Soares (1999):

(...) o princípio que regia o ensino da escrita – o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos

⁵⁴ O termo *alfabetização*, neste trabalho, refere-se, exclusivamente, ao processo de aquisição do sistema de escrita.

⁵⁵ Para esclarecimentos sobre a aquisição do sistema de escrita, ver, por exemplo, SOARES (1999).

chamados métodos analíticos) – é substituído por princípio radicalmente diferente: a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.
(SOARES, 1999, pp. 52-53).

A despeito de concordarmos com Soares, gostaríamos de fazer um pequeno aparte. A concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita e as contribuições, principalmente, da psicolinguística, alteraram significativamente o “princípio que regia o ensino da escrita” no meio acadêmico. Nossa pesquisa nos permite acenar que, entre os professores, é ainda flagrante a compreensão de um princípio marcadamente linear: primeiro, uma coisa; depois, outra coisa. Assim é que os professores sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, até compreendem que aprender a escrever envolve duas faces: a apropriação do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de produção de texto escrito. No entanto, o pensamento dos professores é que, inicialmente, deve-se cuidar da aquisição; depois, do desenvolvimento das outras habilidades. Concordamos com Soares (1999, p. 57), quando ela afirma que *“aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita”*.

Costa Val (1996)⁵⁶ e Costa Val e Barros (2003)⁵⁷ são trabalhos cujo objetivo primeiro foi o de buscar compreender como, no processo de aprendizagem de diferentes gêneros escritos públicos, os sujeitos foram construindo uma teoria sobre o funcionamento e a configuração dos textos escritos (Costa Val e Barros, 2003, p. 135). Como nenhum dos três cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento” voltados para o trabalho com a produção escrita, tampouco os cadernos da coleção “Instrumentos da Alfabetização” abordavam, com um foco que permitisse ao professor efetuar a transposição didática, recorremos, principalmente, a Costa Val e

⁵⁶ O texto referido é a tese de doutorado de Maria da Graça Costa Val, que pesquisou o desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização. A tese foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, no ano de 1996.

⁵⁷ O texto referido é produto do desdobramento da tese de doutorado de Costa Val. O trabalho pesquisou especificamente a construção de textos do tipo injuntivo por crianças em fase de alfabetização.

Barros (2003) como ponto de partida para fazer a discussão, na formação, de como se pode ensinar crianças que ainda não dominam o código escrito a produzirem textos.

A maior dificuldade enfrentada para implementar uma discussão dessa natureza é que a maioria dos professores acredita que a aquisição do sistema de escrita deve, necessariamente, preceder a construção de conhecimentos sobre o funcionamento e a organização de diferentes gêneros textuais escritos. Nesse cenário, admitir que os dois processos podiam caminhar concomitantemente soava absurdo. Por isso, a saída que se nos apresentou foi descrever o trabalho realizado por Costa Val com gêneros orais e escritos em que predomina o tipo injuntivo, desde a coleta de dados, até a análise do material, que redundou no artigo acima citado.

A dúvida maior dos professores era: “se as crianças não sabiam escrever, como era possível ter acesso ao que eles sabiam sobre alguns gêneros escritos?”. Esse problema foi resolvido pela decisão metodológica de “gravar em áudio situações de entrevista em que as crianças ou faziam de conta que estavam lendo ou ditavam textos para a pesquisadora registrar por escrito” (Costa Val e Barros, 2003, p. 140). Como se evidencia a seguir, a decisão de gravar disponibilizou à pesquisadora, para análise, não somente os produtos, mas os processos, isto é, o trabalho linguístico realizado pelas crianças na elaboração desses produtos.

Para o trabalho com os textos injuntivos, foram tomados como ponto de partida duas atividades realizadas com os alunos pela professora da turma no primeiro semestre letivo: nas aulas de Estudos Sociais, a discussão de um estatuto contendo os direitos e deveres dos alunos daquela escola; nas aulas de Ciências, o estudo da utilidade das plantas, que levou as crianças a uma exposição entusiasmada de seus conhecimentos sobre remédios caseiros. Em função disso, no segundo semestre, foram desenvolvidas, como atividade de intervenção, duas redações coletivas: a) a de um regulamento especial para a turma; b) a de regras de jogos e brincadeiras realizados com as crianças.

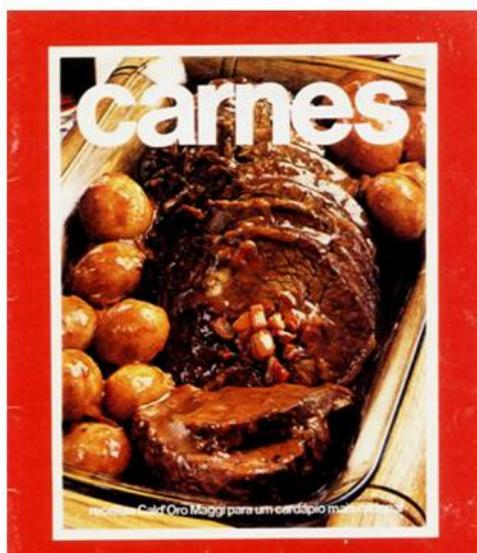
Foram feitas duas entrevistas de coletas de dados, uma no final do primeiro semestre e outra no final do ano letivo, propondo-se, em ambas, tanto a 'leitura' como a produção de textos injuntivos. Para a 'leitura', foram apresentados às crianças folhetos instrutivos (receitas culinárias, receita de soro caseiro) e textos de regras de jogos e brincadeiras, e lhes foi pedido que fizessem de conta que estavam lendo, a partir da observação das ilustrações presentes nos textos. Para a produção, foram criadas situações interlocutivas que justificavam pedir aos sujeitos a composição de textos desse tipo. Sob a alegação de que seriam organizados um livro de brincadeiras e um caderno de receitas de remédios caseiros, as crianças foram desafiadas: a) explicar os jogos que conheciam, de modo que outra criança pudesse aprender o que elas ensinavam apenas ouvindo seu texto, sem enxergar seus gestos; b) ensinar como se preparava uma determinada receita de remédio caseiro, para que alguém que eventualmente adoecesse pudesse, de fato, preparar o

remédio a partir de seus ensinamentos. Tudo que as crianças falavam era gravado em áudio e depois transcrito e lido para cada autor, que deveria avaliar e reformular seus textos (caso julgasse necessário) para que funcionassem adequadamente como produções escritas.
(COSTA VAL e BARROS, 2003, pp. 141-142).

Os textos-produtos foram, então, analisados segundo a concepção bakhtiniana de gênero, que envolve o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, relacionando esses componentes às condições em que foram produzidos. As crianças, em geral, produziram textos:

(i) cujas informações se mostravam ordenadas de acordo com o processo que descreviam ou sobre o qual teciam instruções; (ii) que quase sempre se caracterizavam pela incompletude e implicitação frequentes na interlocução face a face; (iii) nos quais se observou o emprego de recursos linguísticos pertinentes para a modalidade oral.
(COSTA VAL e BARROS, 2003, p. 143).

No entanto, as crianças demonstraram dificuldades, quando se insistia que elas deveriam considerar que os colegas “leriam” seus textos, portanto, para que os textos se mostrassem “legíveis,” eles precisavam apresentar uma configuração de texto escrito. Pensando na utilização desse procedimento em sala de aula, nesse ponto, então, seria necessário que o professor fizesse intervenções que conduzissem as crianças à superação das dificuldades apresentadas. Vamos a um exemplo de uma receita “lida” por uma criança, Daniela, a partir de uma página de um livro de receitas ilustrado, e à análise feita do texto que ela produziu.



pra fazer a carne assim... tem que comprar uma carne comprida... aí depois... a carne... cê pega ela... lava ela... põe ela num lugar assim... num negócio comprido... põe a... aí depois... ou então põe ela num lugar assim... cozinha ela... aí depois põe as coisinha deliciosa em cima dela... aí depois... eh... assim... aí depois... aí depois... isso aqui deve ser alguma coisa pega ele eh... faz assim... pega ele... lava ele... pega assim e... faz assim... e depois põe molho de tomate... aí depois põe molho de tomate... tem mais não.

(COSTA VAL E BARROS, 2003, pp. 146-147).

O texto de Daniela revela o processo de produção, isto é, os problemas detectados e as soluções encontradas pela menina na interpretação da figura e na formulação de sua receita. Na designação da forma refratária em que se assa a carne, a menina vai “tateando” em busca da palavra adequada, indo de uma expressão dêitica (*num lugar assim*), que remete a um elemento presente na ilustração, a um termo vago (*num negócio comprido*) e daí a um termo específico (*numa vasia comprida*). Outra dificuldade surge na compreensão de uma parte da imagem. Embora não reconheça um dos componentes do prato, Daniela verbaliza seu raciocínio, como que abrindo parênteses, no sentido de que, se esse componente está presente, deve ser significativo e, então, passa a falar dele como pode, com pronomes e dêiticos que a desobrigam da designação e da descrição: *isso aqui deve ser alguma coisa... faz assim... pega ele... pega assim e faz assim*. O texto descreve o processo completo e é ordenado segundo as etapas desse processo (comprar, lavar, por numa vasilha, cozinhar, por *coisinhas deliciosas* e molho de tomate em cima). Já de início, a menina define o objetivo a que pretende conduzir (*pra fazer a carne assim*) e, a partir daí, instrui sobre o procedimento a seguir (*tem que, cê pega* etc.). Apesar de produzido a partir da proposta de “fingir que estava lendo”, o texto tem características de produção falada: é feito numa variedade linguística não-padrão, coloquial, e é marcado pelo uso de dêiticos, porque a criança usa a figura como apoio contextual imediato: depois de apontar, gestualmente, seus elementos, ela os considera conhecidos pelos interlocutores (*isso aqui, assim* etc.).

Em suma, Daniela não é uma perita em culinária. Não domina o tema e, por isso, faz um texto em que os procedimentos e ingredientes não são suficientemente especificados. No entanto, a criança fez um texto que se aproxima, no componente temático, na forma composicional e na organização linguística, àquilo que socialmente foi fixado como padrão de receita culinária – qualquer um que fosse solicitado a identificar o gênero do texto produzido por Daniela, responderia “receita culinária”. O texto da criança apresenta muitas marcas próprias do processo de produção de textos orais cotidianos informais e algumas delas certamente complicariam a compreensão da versão escrita pública de sua receita, pois gerariam imprecisão, sobretudo se essa receita não viesse acompanhada da figura (por exemplo, os dêiticos e as 'palavras coringa'). É preciso, então, investir na superação

desses problemas. Chegou a hora, propriamente, de ensinar (Costa Val e Barros, 2003, pp. 147-148).

Diante do que foi posto, parece-nos claro que ensinar a escrever para crianças que ainda não consolidaram a aquisição do sistema de escrita é possível e é, principalmente, fazer com que elas entendam que, na escrita pública, quando os interlocutores estão distantes fisicamente e quando não há elementos imagéticos facilitadores (ilustrações, tabelas, infográficos), fica inviabilizado o uso de recursos prosódicos, gestos, movimentos dos olhos, expressões dêiticas, 'palavras coringa' etc. Em outras palavras, ensinar a escrever no ciclo de alfabetização implica, sobretudo, ensinar que escrever é diferente de falar, sem qualquer demérito para a linguagem falada. Ensinar a escrever, nessa etapa da escolarização, é mostrar como funcionam e como se organizam os gêneros escritos públicos.

Era de se esperar que, no contexto de um curso de formação continuada de professores, que muitos questionassem o “como fazer”. A nosso ver, o professor precisa seguir alguns passos importantes, independentemente do ciclo que trabalha: i) definir o gênero adequado à sua turma; ii) conhecer o gênero que se vai trabalhar: a estrutura composicional, o conteúdo temático, a organização linguística, a função social (caso o professor não disponha de uma descrição do gênero, ele deve ler muitos exemplares desse gênero e listar suas características principais – uma das grandes dificuldades para o professor trabalhar com o ensino da leitura e da produção a partir dos gêneros é exatamente a escassez de gêneros descritos.); iii) definir o “como” vai ensinar, quais as estratégias, os procedimentos que serão adotados em sala de aula.

Outro ponto importante a considerar é que, no ensino de um gênero, o trabalho pode obter melhores resultados se o eixo leitura estiver relacionado com o da produção. Quando trabalha com o ensino da leitura de um gênero, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os elementos linguísticos (tempos e modos verbais, classes gramaticais, ordenação sintática), o conteúdo temático (o modo como os temas são abordados), a estrutura composicional (as partes), a função social (para que serve, em que esfera circula). Um trabalho sistemático e minucioso com essas categorias, na leitura ajuda os alunos a estruturarem melhor seus próprios textos. Isso, no entanto, não deve significar que esse trabalho não precise ser retomado, de forma sistemática, na produção propriamente dita.

Com o gênero escolhido, o professor, então, pode dar início ao trabalho em sala de aula com a sequência didática. A primeira etapa corresponde à apresentação da situação, com definição do projeto de comunicação e alimentação temática. A segunda etapa, de “escrita” da primeira produção, corresponde à gravação do texto que o aluno vai ditar para posterior transcrição. A terceira etapa, de aplicação dos módulos de ensino, pode ser realizada com o professor colocando o texto transcrito no quadro, ou numa cartolina, ou projetá-lo no retroprojetor ou data-show, mesmo que as crianças ainda não saibam decodificá-lo. O professor, então, deve ler o texto do modo como foi ditado por quem o “escreveu” e fazer perguntas aos alunos sobre os pontos que quer ensinar. Para exemplificar, escolhemos retomar o texto “lido” por Daniela: as perguntas orientam para a resolução do principal problema diagnosticado em seu texto, o uso de dêiticos e 'palavras coringa', que poderiam gerar imprecisão e, conseqüentemente, dificuldades de compreensão⁵⁸. Nesse momento, o foco deve ser no seu principal objetivo: mostrar aos alunos que escrever textos públicos é diferente de falar em situações cotidianas coloquiais, pois, na escrita dirigida a destinatários que não estão fisicamente presentes e com quem não se tem familiaridade, é impossível tirar dúvidas ou esclarecer mal entendidos de maneira imediata. Em função disso, nessas circunstâncias, é preciso explicitar mais as informações, é preciso oferecer informações mais completas. Outras questões, como paragrafação, ortografia e pontuação são importantes, mas não são propriamente questões textuais, e, por isso, devem tratadas em outro momento.

pra fazer a carne assim... tem que comprar uma carne comprida... aí depois... a carne... cê pega ela... lava ela... põe ela num lugar assim... num negócio comprido... põe a... aí depois... ou então põe ela num lugar assim... cozinha ela... aí depois põe as coisinha deliciosa em cima dela... aí depois... eh... assim... aí depois... aí depois... isso aqui deve ser alguma coisa pega ele eh... faz assim... pega ele... lava ele... pega assim e... faz assim... e depois põe molho de tomate... aí depois põe molho de tomate... tem mais não.

- Leia o texto por partes e pergunte: “pra fazer a carne assim”, “assim” como? Dá pra saber como é que é pra fazer se eu disser que é “pra fazer a carne assim”? Vamos explicar direitinho como é a carne que se quer ensinar a fazer?
- “põe ela num lugar assim”, como é esse lugar, assim como? Vamos encontrar um nome para substituir esse “assim”?
- “aí depois põe as coisinha deliciosa em cima dela”, que coisinhas deliciosas? Vamos dar um nome a essas “coisinhas” deliciosas?
- “isso deve ser alguma coisa pega ele eh”, que coisa é essa? Vamos descobrir o nome dela para colocarmos no texto.

⁵⁸ Esse modelo foi aplicado nos cursos de formação continuada.

O texto resultante dessa interação entre o professor e os alunos é a produção final, que pode, ainda, passar por uma revisão: depois de ajudar as crianças a encontrar os termos adequados, o professor pode reler o texto para elas e perguntar se, depois das mudanças, o texto ficou mais fácil de ser compreendido por alguém que não está presente e que não está vendo a figura que ilustra a receita. Com esse procedimento relativamente simples (na verdade, um processo de retextualização⁵⁹), acreditamos, estaríamos dando um passo importante para ensinar, a crianças que ainda não sabem ler e escrever, o funcionamento e a organização de gêneros escritos públicos.

Outro procedimento, já bastante difundido, é a produção coletiva, em que os alunos vão ditando o texto e o professor vai escrevendo no quadro. Entretanto, quando três professoras da turma de Ponta Porã e duas da de Belo Horizonte pediram para mostrar, aos colegas, textos que seus alunos haviam produzido coletivamente, com eles (professores) sendo os escribas, foi possível que, pelos produtos, conseguíssemos inferir pelo menos parte do processo. Os textos não passavam de listas de frases sobre um mesmo assunto, como o que apresentamos a seguir sobre “Meu animalzinho de estimação”.

<p>Meu animalzinho de estimação</p> <p>Eu tenho um cachorrinho. O cachorrinho dela é mais bonito que o meu. A cadelinha da Susie usa fitinha no cabelo. Todo mundo na casa da Jaqueline fica babando no cachorrinho dela. Meu pai deixou meu periquitinho fugir da gaiola. Meu maior sonho era ter uma onça pintada. Eu gosto mais do meu gato do que do meu irmão. Todo mundo devia ter um bichinho de estimação.</p> <p>Fim</p>

O mais surpreendente é que os demais professores fizeram uma avaliação bastante positiva do “texto”. A principal alegação era de que “para meninos do 2º ano, estava muito bom, muito bonito”. Não faltaram observações do tipo “meus alunos não dão conta de fazer isso não”.

Sem ainda entrar no mérito das avaliações feitas pelos professores (faremos isso no próximo capítulo, a partir de outro texto, comum a todos os professores

⁵⁹ Segundo Marcuschi, (2004), a retextualização é um processo que pode ser realizado de um texto falado para um texto escrito, de um texto falado para outro, de um texto escrito para outro ou até mesmo de um texto escrito para um texto falado. No nosso caso, a retextualização foi realizada de um texto “escrito” (falado, já que a criança não dominava o sistema de escrita, mas pensado que deveria funcionar como texto escrito) para um texto escrito.

sujeitos desta pesquisa), vamos nos deter na análise do texto. Soares (1999, p. 58) afirma que *“uma ‘expressão escrita’ que na verdade não ‘expressa’ nada, não é um texto, é uma ‘redação escolar’, isto é, uma atividade de apenas redigir, representar por meio da escrita”*. Sem qualquer intuito de responsabilizar os professores pelo fracasso no ensino da produção escrita (já dissemos que inúmeros fatores concorrem para isso), somos obrigadas a dizer que “Meu animalzinho de estimação”, além de não expressar muita coisa, também não se caracteriza como atividade de redigir, pois, como a escriba é a professora, tendo em vista que os alunos ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita. O objetivo pedagógico da atividade, portanto, não foi pretender que os alunos usassem palavras e frases que já sabiam escrever.

Sob o título “Meu animalzinho de estimação”, a professora foi listando, lado a lado, um conjunto de declarações. Como todo leitor disposto a colaborar, esforçamo-nos para reconstruir os sentidos do texto. Podemos dizer que uma criança tenha dito “Eu tenho um cachorrinho” e que outra tenha dito “O cachorrinho dela é mais bonito que o meu”, referindo-se ao cachorrinho da primeira garota. Poderíamos seguir, supondo que “Susie”, por ser dona de uma “cadelinha” e não de um “cachorrinho, não deve ser autora de nenhuma das duas declarações anteriores. Muitas outras suposições poderiam ser levantadas.

No entanto, o que nos interessa é refletir sobre a concepção de texto e do que é escrever um texto, que as crianças vão construir a partir de uma atividade como essa. Não nos resta alternativa senão concluirmos que, para crianças que participam de atividades como a descrita, um texto não passa de uma sequencia de declarações. Para escrever, bastaria que se listassem essas declarações uma ao lado da outra. É claro que não se pode esquecer do título, de saltar uma linha e do recuo do parágrafo.

Apesar da pouca serventia da atividade, ela nos deixa um alento: os alunos, geralmente, aprendem o que os professores ensinam. O relato de uma professora do 5º ano da rede municipal de Belo Horizonte nos ajudou a chegar a essa conclusão parcial: **“Professora, os meninos chegam pra mim, no 5º ano, escrevendo muito mal. Quando a gente manda escrever um texto, tem criança que chora de a gente ficar até com dó. Eu posso dizer que o texto deles não passa de um tanto de frases soltas. O que tem de bom é que eles sabem que**

todo texto tem de ter um título e tem de deixar parágrafo. Alguns, os melhores, colocam letra maiúscula depois de ponto e em nomes próprios. Os alunos da colega podem escrever assim, porque são do 2º ano, ainda nem sabem escrever, mas os meus são do 5º ano: aí fica difícil”.

2.5.2 O que é ensinar a escrever nos outros ciclos de escolarização

Se considerarmos que, ao terminarem o ciclo de alfabetização, os alunos já terão se apropriado do conhecimento básico de que, em muitas circunstâncias, escrever é diferente de falar, podemos pensar em um sistema de progressão, sujeito à recursividade – ou mais que isso, necessariamente, recursivo.

Na conclusão do artigo, no qual se propõe a responder “o que se aprende quando se aprende a escrever”, Costa Val responde:

quando se aprende a escrever, aprende-se a trabalhar deliberadamente na composição do texto, buscando-se uma formulação macro e microestrutural que pareça pertinente e adequada aos objetivos que se tem em mente e às condições de leitura que se prevê para aquele texto. Esse trabalho envolve, pois, o planejamento e a construção da superestrutura, da macroestrutura semântica e da microestrutura coesiva e sintática.
(COSTA VAL, 2001, pp. 21-22).

Tendo em vista que concordamos as considerações de Costa Val, vamos inverter o foco, para responder, em parte, à nossa pergunta: “o que é ensinar a escrever?”. Ensinar a escrever é, para este trabalho, principalmente, “tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros discursivos escritos”, além de “criar oportunidades para que eles possam exercitar e aguçar sua sensibilidade linguística, sua capacidade de reflexão epilinguística, com vistas a ampliar suas possibilidades de expressão verbal” (Costa Val, 2001, p. 22).

Ainda segundo Costa Val, no desenvolvimento e na aplicação de procedimentos de ensino da produção escrita, o professor precisa levar em conta duas coisas. A primeira é que “os alunos constroem seu conhecimento sobre a configuração e funcionamento dos diversos gêneros discursivos escritos a partir do que já sabem sobre os gêneros orais” (p. 22). Isso, entretanto, não deve significar que as diferenças fundamentais entre as duas modalidades não devam ser reconhecidas e apreendidas. A segunda coisa é que “aquilo que parece óbvio para o

adulto leitor e escritor proficiente não é nada óbvio para o aprendiz da escrita; pelo contrário, pode representar um conhecimento a ser conquistado no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas” (p. 22).

Outro ponto a ser considerado é que o ensino deve ser pensado no nível do texto e no nível do gênero. Assim sendo, o professor, ao ensinar a produção, precisa estar ciente de que há capacidades construídas que poderão ser utilizadas sempre que a pessoa se vir diante da tarefa de escrever um texto. Entretanto, há outras, tão importantes quanto as primeiras, que se referem mais diretamente ao gênero ensinado, o que implica que, a cada novo gênero introduzido, há sempre coisas novas a serem ensinadas.

Para encerrarmos este item, escolhemos uma passagem de Soares (1999) que, no nosso entendimento, sintetiza bem as ações pedagógicas que o professor precisa realizar para ajudar seus alunos a desenvolver habilidades textuais na escrita.

Em primeiro lugar, atividades que criem oportunidades para que o aluno “descubra” a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar – situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever. (...) Produzido o texto nessas condições, devem seguir-se atividades de análise e avaliação – atividades em que se discuta se as peculiaridades do gênero do texto foram observadas, se o texto está bem estruturado e há coerência no desenvolvimento das ideias, se o nível de informatividade corresponde às características do leitor pretendido, se recursos de coesão são utilizados de forma apropriada, se a variedade linguística e o registro escolhidos são adequados ao tema, ao objetivo, à situação interlocutiva. Após desenvolvidas essas atividades, em geral através de discussão coletiva dos textos produzidos pelos alunos, são pertinentes procedimentos de revisão e de reescrita de texto.
(SOARES, 1999, p. 70).

Soares ainda propõe que, assim como sugerido na ação pedagógica na aquisição do sistema de escrita, é preciso que o professor analise os “problemas e dificuldades enfrentados pelo aluno na produção de texto” a fim de que proponha exercícios específicos: “exercícios de estruturação do texto, de uso de recursos de coesão, de controle da informatividade... exercícios não de “produzir texto”, mas “de aprender a produzir texto” (pp. 70-71).

No nosso entendimento, embora não esteja delineada exatamente nos mesmos moldes, vislumbramos, no que propõe Soares, boa parte das etapas e técnicas da sequência didática elaborada pelo grupo de Genebra.

CAPÍTULO 3

Os professores: suas concepções, suas escolhas, suas crenças, seus modos de ensinar

Para começarmos este capítulo, vamos retomar a nossa hipótese inicial e os objetivos do trabalho, descritos na introdução.

A hipótese que orientou, principalmente, a execução desta pesquisa foi de que os alunos não apresentam proficiência satisfatória na produção de textos porque nós, professores, não ensinamos conhecimentos e habilidades essenciais ao desenvolvimento dessa competência. Como já salientamos na introdução, é flagrante que outros fatores, sobretudo, de ordem externa (políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais), também interferem na composição desse cenário de insucesso no ensino da produção escrita. No entanto, o foco deste trabalho recai sobre fatores de ordem interna. Interessam-nos fatores que se relacionam ao trabalho executado em sala de aula com os conhecimentos e as habilidades referentes ao ensino da produção de textos escritos.

Quanto aos objetivos, consideramos por bem listá-los novamente. Pretendemos encontrar algumas respostas (dentre, certamente, as várias possíveis), para as perguntas a seguir.

- Quais as orientações e/ou informações dadas aos alunos nas propostas de produção textual oferecidas pelos professores?
- Quais as intervenções mais recorrentes feitas pelos professores nos textos dos alunos?
- Quais as abordagens teóricas tomadas como principais referências pelos professores na construção de uma metodologia de trabalho com a produção de textos escritos?
- Quais conhecimentos/habilidades e quais dificuldades os professores manifestam no ensino da produção escrita?
- Existe coerência entre os pressupostos teóricos com os quais os professores dizem trabalhar e suas práticas de ensino do texto escrito?
- Há diferença entre as orientações e as intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura há mais de dez

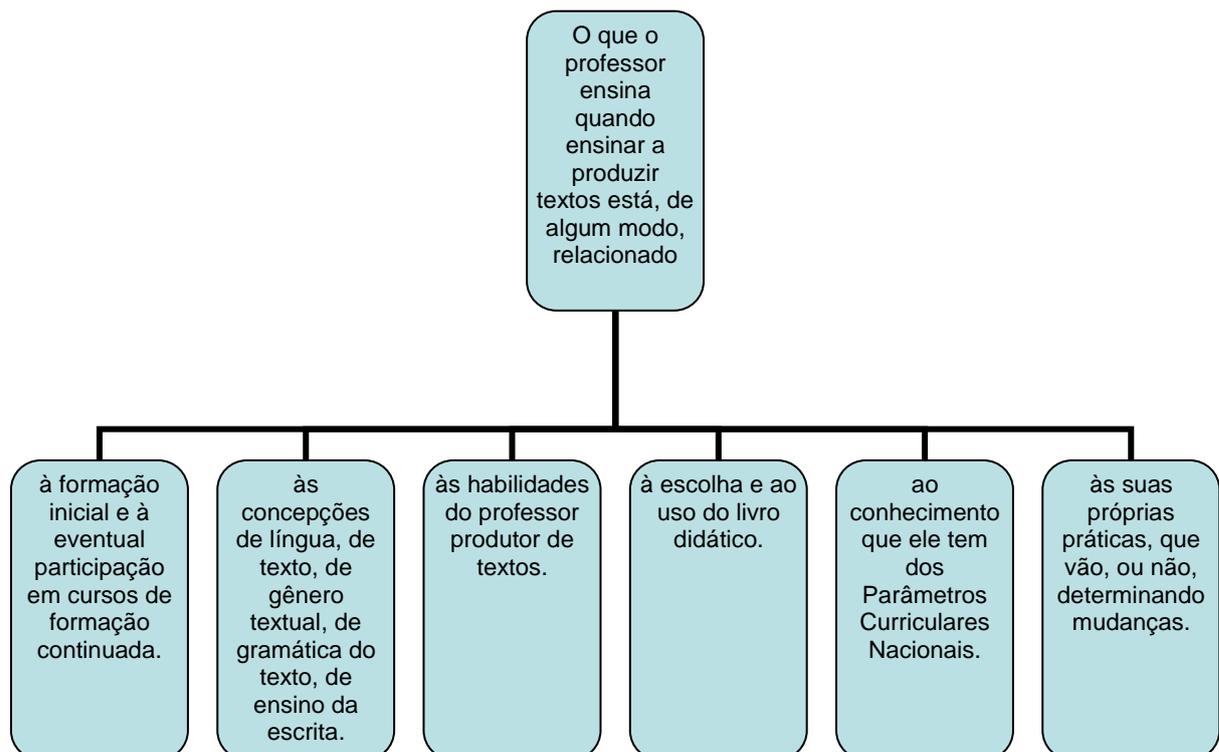
anos e as orientações e intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura mais recentemente?

- Os alunos aprendem o que os professores ensinam sobre produção de textos escritos?

Para respondê-las, lançamos mão de instrumentos aplicados durante o curso de formação continuada⁶⁰: questionários, relatos (boa parte deles já foi descrita nos capítulos 1 e 2), avaliação de propostas de escrita, construção de propostas de produção de texto; avaliação de textos de alunos e propostas de intervenções indicadas para esses textos; atividades de escrita e re-escrita pelos professores.

3.1 Fatores que definem o que o professor ensina quando ensina a escrever

Postulamos, neste trabalho, que “o que o professor ensina quando ensina a produzir textos” está, de algum modo, relacionado a fatores como os apresentados no esquema a seguir:



⁶⁰ Todos os instrumentos, tanto escritos quanto orais, utilizados nesta pesquisa têm a identificação do professor ou do grupo de professores. Nós optamos por não revelar nomes, por avaliarmos que isso em nada acrescentaria à pesquisa.

Por isso, abordaremos cada um desses fatores separadamente, embora devamos considerar que, entre eles, a relação não é de mera coordenação, pois as concepções que alimentam as práticas dos professores são também constituídas pelo livro didático que ele adota, pelos cursos de formação continuada que, eventualmente, ele tenha feito, e pelo conhecimento que ele possa ter adquirido com a leitura de documentos oficiais, como os PCNs. Também a escolha e o uso do livro didático, assim como o conhecimento que o professor tem dos parâmetros curriculares relacionam-se à formação desse professor, tanto inicial quanto continuada.

Como já foi dito, mas avaliamos prudente lembrar, não se pretende postular que apenas esses fatores interferem no processo de ensino da produção de textos. Certamente, há outros que não podem ser desprezados, como os de ordem social. Entretanto, é preciso fazer escolhas e, para os limites deste trabalho, o estudo vai se restringir aos fatores citados.

3.1.1 Os professores e sua formação

Este questionário foi ministrado aos professores na primeira manhã do encontro, logo depois que eles se apresentaram e discorreram sobre suas expectativas para o curso de formação continuada. Infelizmente, não registramos os momentos em que os professores expõem suas expectativas, mas podemos assegurar que a produção de textos escritos foi um dos tópicos mais problematizados, ao lado de “como trabalhar com os chamados ‘alunos de inclusão’?”⁶¹.

O questionário trazia as seguintes perguntas.

- O seu nível de escolaridade é: médio, superior, pós-graduação?
- Se você fez curso superior, em que você é graduado?
- Se você fez curso superior, em que ano você concluiu sua graduação?
- Se você é graduado, você fez o seu curso superior em uma instituição pública ou privada?
- Você já participou de cursos de formação continuada?

⁶¹ O tópico como proceder, em sala de aula, com os chamados alunos de inclusão não é foco de discussão sistemática nos cursos do CEALE, ministrados com as coleções “Instrumentos da Alfabetização” e “Alfabetização e Letramento”.

A partir de agora, vamos apresentar, separados em itens, às respostas dos professores a cada uma dessas perguntas. Em geral, os professores se mostraram muito satisfeitos em participar da pesquisa e se empenharam nas respostas. Começaremos pelo item “nível de escolaridade”, seguindo a ordem em que as perguntas foram feitas no questionário.

3.1.1.1 O nível de escolaridade

Segundo dados do Inep (a partir do Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do IBGE (a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em 2002, o Brasil apresentava os seguintes números percentuais no que se refere à escolaridade dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental:

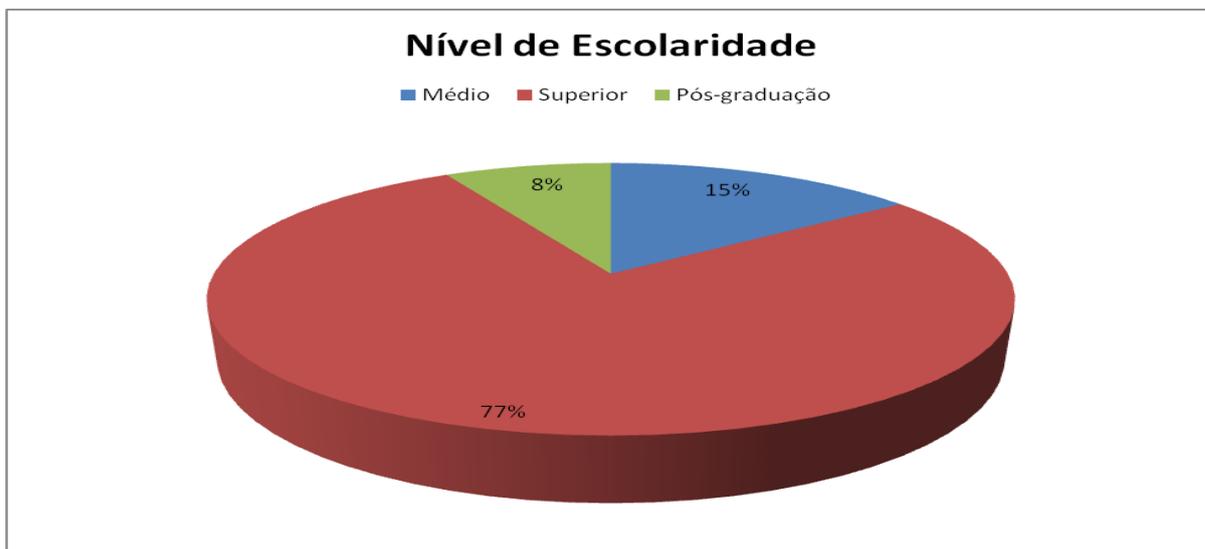
Grau de Formação				
Até Fundamental	Médio		Superior	
	Com Magistério	Sem Magistério	Com Licenciatura	Sem Licenciatura
2,8	64	2,9	26,4	3,9

É pouco representativo, 2,8%, o número de professores que, em 2002, exercia a docência no Ensino Fundamental I tendo concluído apenas até a antiga 8ª série. A totalização de professores com formação em nível médio corresponde a 66,9%, enquanto a totalização de professores com formação superior corresponde a 30,3%. O trabalho não traz números que discriminem a licenciatura em língua portuguesa, mas informa que, em 2002, 68,3% dos professores que exerciam a docência na segunda etapa do Ensino Fundamental haviam concluído um curso de nível superior.

Em estudo mais recente, patrocinado pela Unesco, sobre os professores da educação básica no Brasil, Gatti e Barretto (2009) constatou que muitos professores concluíram o ensino superior – principalmente Pedagogia – em um curto intervalo de tempo, independentemente da modalidade: se presencial ou a distância⁶².

⁶² A título de curiosidade, esse mesmo estudo aponta que, em 2005, 92,5% dos formandos em Pedagogia eram mulheres. Nas demais licenciaturas, a presença feminina é também hegemônica, 75%.

Dos 100 professores sujeitos de nossa pesquisa, 60 exercem a docência no Ensino Fundamental I, sendo 30 no ciclo de alfabetização e outros 30 no 2º Ciclo; os 40 restantes trabalham no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A seguir, apresentamos o gráfico que traduz o nível de escolaridade desses professores. Os dados apurados vão ao encontro do que o estudo de Gatti e Barretto (2009) já havia indicado: a universidade se “popularizou”.



Considerando-se que quem tem em seu currículo uma pós-graduação⁶³ é porque cursou o nível superior, são 85% de professores que cursaram a faculdade. Tendo em vista que os 40 professores de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II) cursaram Letras (100%), dos 60 que trabalham no Ensino Fundamental I, apenas 45 cursaram faculdade. É interessante observar que os 8 que têm pós-graduação estão entre esses 45 que lecionam no Fundamental I.

Se, de 100 professores, 85 fizeram faculdade, fica difícil responsabilizar a ausência de curso superior como justificativa importante para as dificuldades que a maioria dos professores manifesta no ensino da produção textual. Isso faz supor que um dos fatores que contribuem para esse insucesso é, provavelmente, o não tratamento adequado desse eixo⁶⁴ nas licenciaturas. Mas, como já assinalamos, este trabalho não reúne informações suficientes para fazer afirmações categóricas

⁶³ Todos os professores que cursaram a pós-graduação o fizeram em nível de especialização e, curiosamente, todos complementaram seus estudos na temática “educação e inclusão”.

⁶⁴ Como tanto nos cadernos da coleção “Instrumentos da Alfabetização” quanto nos da coleção “Alfabetização e Letramento”, a aquisição do sistema de escrita, a leitura, a produção de textos escritos, a oralidade são tratados por eixo, vamos, eventualmente, nos referir assim ao ensino da produção escrita.

nesse sentido. No entanto, é possível dizer que os debates e embates em torno dos modelos de formação docente estão cada vez mais acirrados, tendo em vista que, apesar dos esforços governamentais e de entidades particulares em favor da elevação do patamar de formação dos docentes, não há correspondente melhoria no rendimento escolar no nível básico.

Outro ponto que nos cabe dizer, principalmente em função de desejarmos, antes de tudo com este estudo, dar alguma voz aos professores com os quais trabalhamos, é que, em seus relatos, boa parte deles manifestou insatisfação e frustração com os cursos superiores que fizeram. Talvez o impasse fosse atenuado se a academia e os governos se propusessem a ouvi-los com respeito, pressupondo, como deve fazer todo interlocutor disposto a cooperar com o sucesso da interação, que eles podem ter algo importante para dizer.

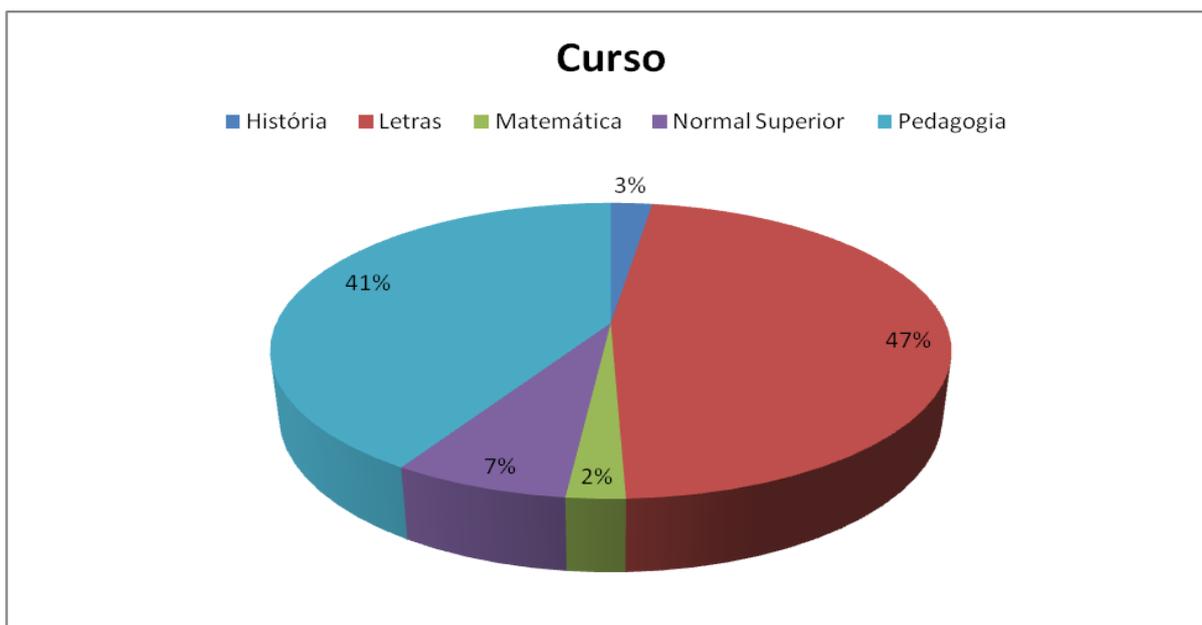
Em artigo que pretende mostrar a relação de proximidade entre o saber e o saber fazer enquanto exigência do processo docente, Reinaldo e Sant'Ana (2005, p. 100) defendem que os futuros professores construiriam “melhor o conhecimento sobre o tratamento teórico-metodológico” se “paralelamente ao saber conceitual sobre o objeto”, a eles fossem asseguradas, já nos cursos de graduação, “situações de reflexão sobre o ensino desse objeto, no caso produção de texto” – concordamos com as pesquisadoras.

3.1.1.2 O curso

As instâncias de formação de professor só surgiram na década de 30. Portanto, houve um tempo, como nos conta Soares (2001), em que os professores eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais.

Hoje, os professores são aqueles que, em geral, cursaram as respectivas licenciaturas das disciplinas que lecionam. Se retomarmos os dados do Inep, veremos que, em 2002, apenas 3,9% de um total de 30,3% dos professores brasileiros que exerciam o magistério no Ensino Fundamental I não cursaram uma licenciatura.

Dentre os professores da nossa pesquisa, os 85 professores que cursaram o ensino superior fizeram uma licenciatura. História (2), Letras (40), Matemática (2), Normal Superior (6) e Pedagogia (35), distribuídos, percentualmente, de acordo com o gráfico a seguir.



Nesse contexto, como era de se esperar, Letras e Pedagogia são os cursos mais presentes. Em função da interpretação que fizemos dos dados do primeiro gráfico, somos levados a concluir que é importante que os currículos desses cursos⁶⁵ passem por uma cuidadosa análise, para se verificar a necessidade ou não de eventuais reformulações, tomando como base, quem sabe como sugeriu uma professora cursista, os documentos oficiais que foram elaborados a partir de estudos realizados nas próprias academias. Na interpretação dessa professora da cidade de Pará de Minas (MG)⁶⁶, para atender às atuais demandas do Ministério da Educação e das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a academia deveria empreender uma volta sobre si mesma, já que ela (academia) foi a principal influenciadora dos documentos elaborados por esses órgãos.

Talvez, falte, por exemplo, aos responsáveis pela elaboração dos currículos dos cursos de letras, clareza sobre que professor de português eles querem formar. Talvez essas pessoas nunca se tenham feito a pergunta que Soares (2001) fez a si mesma e aos leitores: “Que professor de português queremos formar?”. Para tentar

⁶⁵ O que vamos relatar aqui é nada conclusivo e, muito provavelmente, pouco significativo, mas como consideramos o fato curioso, e quiçá sintomático da lógica que subjaz à constituição do currículo do curso de licenciatura em Letras, decidimos falar. Quando pesquisávamos na biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG sobre o método textual-psicolinguístico, encontramos o principal guia teórico dessa vertente, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, mas não encontramos exemplares do principal guia prático publicado no Brasil, *Como escrever textos*, de Maria Teresa Serafini. O segundo foi encontrado apenas na biblioteca da Faculdade de Educação da mesma universidade.

⁶⁶ A título de lembrança, os professores de Pará de Minas não estão incluídos entre os professores sujeitos desta pesquisa.

respondê-la, a autora faz um pequeno inventário sobre o ensino de língua portuguesa desde 1871, ano em que foi criado, por um decreto imperial, o cargo de professor de português.

Quem eram, então, os professores de Gramática, Retórica, Poética e, posteriormente, de Português, nessa época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor? Lembrem-se: estas só surgem nos anos 30. Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino; exemplos são João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por suas publicações: gramáticas, antologias, estudos filológicos, estudos literários.
(SOARES, 2001, p. 151)

A esses professores, hoje chamados de “leigos”, segundo Soares, era atribuída uma competência. O professor de português era aquele que conhecia tão bem o que tinha de ensinar – gramática, a literatura da língua, a retórica e a poética – que “bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (Soares, 2001, p. 151).

A partir dos anos 50, como assinala a pesquisadora, tem-se início o processo de democratização da escola. Mais alunos implicavam mais professores. Ocorreu, então “um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática” (p. 152).

Mais uma vez, os manuais didáticos passam a expressar a concepção de professor de português vigente à época, como aponta Soares (2001).

Quanto à concepção de professor, esta se altera fundamentalmente, o que fica claramente evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos 50, as gramáticas e as antologias: num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Assim, já não se remete ao professor; como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos.
(SOARES, 2001, p. 153).

Mas o que explicaria esse paradoxo? Por que professores formados em cursos específicos de professores eram considerados menos “competentes” do que professores “leigos”? Mais uma vez, recorremos a Soares (2001), que aponta as razões.

Uma delas é que (...) a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, (...) resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Acrescente-se a isso o fato de que o rebaixamento salarial, e conseqüente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começam a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. Enquanto isso, os Formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, futuros professores, e também, desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.
(SOARES, 2001, p. 154).

Podemos resumir o que diz Soares mais ou menos assim: os alunos são outros, os professores são formados em instituições específicas e se originam de grupos sociais menos letrados, mas as concepções de língua e de ensino de língua continuam as mesmas. Para a pesquisadora, “talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola” (Soares, 2001, p. 154).

A partir da segunda metade dos anos 80, principalmente, como assinala Soares, novas teorias na área das ciências da linguagem são introduzidas nos currículos de formação de professores. No entanto, apesar de já terem se passado quase trinta anos, pode se dizer que ainda é muito incipiente a entrada dessas teorias nas salas de aula do ensino básico, como assinala a nossa pesquisa.

"Que professor de Português queremos formar?". Tomamos de empréstimo as palavras de Soares (2001), para considerarmos que está mais do que na hora dos responsáveis pela elaboração dos currículos de Letras – e de Pedagogia – se perguntarem e, é claro, encontrarem respostas satisfatórias às perguntas:

Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, frequentam as salas de aula dos cursos de Letras? Por outro lado, que grupos sociais têm hoje acesso à escola fundamental e média, quem são esses para quem os professores que formamos ensinarão Português? Em outras palavras; quem são estes que devemos formar como professores de Português, e quem são esses a quem ensinarão eles a língua? E mais: que expectativas, interesses, objetivos tem a sociedade em relação à escola e ao Português que se deve ensinar e aprender nela? Em que estrutura de sistema educacional se insere a escola e o ensino da língua?

(...) no atual estágio de desenvolvimento em que se encontram os conhecimentos sobre a língua, que conteúdos devem compor a formação de professores? Como estabelecer a relação entre esses conhecimentos e o ensino da língua? Que concepção se deve ter, hoje, da língua nos cursos de formação de professores, e, portanto, que concepção se deve ter do ensino da língua? Consequentemente, e não menos importante: que formação devem ter os que formam os professores?

(SOARES, 2001, p. 155).

Gostaríamos de reafirmar nosso ponto de vista a respeito do que foi discutido a partir de Soares (2001). Não há como negar a necessidade de reformulação dos cursos e programas de formação docente, pois se alteraram os paradigmas da ciência, da tecnologia e das fronteiras do saber. Os alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia não são mais os mesmos, a desvalorização da profissão docente e os baixos salários atraem alunos advindos de contextos com práticas precárias de leitura e de produção textual. Barretto (2011) traz dados do Questionário de Caracterização do Aluno, respondido por ocasião do Exame Nacional de Cursos (Enade) de 2005 pelos estudantes de oito cursos presenciais de licenciatura, entre eles Letras e Pedagogia: pouco mais da metade está acima da faixa etária considerada adequada, de 18 a 24 anos de idade; cerca de 39% pertencem a um grupo com faixa de renda entre 1 e 3 salários mínimos; em média, 12% têm mães com nível universitário, 58% têm mães que só possuem o Ensino Fundamental – na maioria das vezes incompleto – e 8% têm mães que não têm nenhuma escolaridade.

Esses dados, a nosso ver, podem ter um viés positivo, se interpretados como uma evidência inequívoca da ascensão de pessoas de origem humilde a carreiras que exigem uma maior qualificação. Entretanto, também é inegável que esses mesmos dados ampliam a responsabilidade daqueles que se ocupam da formação de professores, propondo a eles novos desafios.

Analogamente, para nós, as “agências formadoras” de professores escolheram o caminho mais fácil e cometem, hoje, os mesmos erros cometidos quando se iniciou o processo de democratização da escola básica. Até a pior das

consequências é muito parecida: assim como as crianças advindas das camadas mais populares foram responsabilizadas pelo fracasso do ensino público, hoje, esse discurso é retomado para explicar a ineficácia dos cursos de licenciatura – a culpa é dos alunos. E sob a proteção desse discurso, que já ganha certo tom hegemônico, as “agências formadoras” não refletem sobre novos modos de se formarem esses novos professores.

Antes de retomarmos a análise dos dados do gráfico, apresentaremos as considerações feitas em dois estudos. Interessa-nos a conclusão a que Silva (2008) chegou, em artigo que analisou uma prova de concurso que selecionou professores de Português em uma cidade do interior de Minas Gerais, em 2005, com o objetivo de observar as relações entre os conteúdos linguísticos abordados na prova e as perspectivas linguísticas para o ensino da escrita. A nosso ver, esse estudo reforça a suspeita de que há um choque entre o perfil ideal de professor de português e a formação inicial que se oferece aos futuros profissionais dessa área, inconsistente para cumprir seu pretense objetivo. O outro estudo é uma pesquisa que analisou uma amostra da estrutura curricular e das ementas de 165 cursos presenciais de licenciatura, sendo 71 de Pedagogia, 32 de licenciatura em Língua Portuguesa, 31 de licenciatura em Matemática e 31 em Ciências Biológicas (Gatti e Nunes, 2008).

Na primeira parte do trabalho, Silva (2008) fez um levantamento das habilidades e conhecimentos sobre língua e sobre o ensino da língua pressupostos na prova do concurso. Ela apurou que entre os três tipos de prova ministrados aos candidatos, em duas, a de Língua Portuguesa e a de Fundamentos da Educação, “testam-se conteúdos como um fim em si, não considerando suas relações específicas com o ensino do Português, o que, por sua vez, resulta no apagamento das especificidades do público-alvo do evento” (SILVA, 2008, p. 241). Já, na chamada Prova Específica, “as questões fazem entrever as relações entre o conhecimento linguístico e o ensino da língua; fazem estabelecer relações entre as atividades de ensino e as diretrizes para o ensino; privilegiam os conhecimentos sobre língua vindos da linguística, conforme perspectiva adotada nos PCN” (p. 247). Como se pode observar, o concurso também parece viver um momento de “mudança paradigma”: oscila entre a “virada pragmática” e uma perspectiva tradicional de ensino. Esse cenário de mudança em curso é, por essência, de polêmica e de tensão, pois coloca em atrito dois lados de uma mesma instância, a

oficial: de um lado, a instância oficial que elege os estudos linguísticos em sua abordagem sociointeracionista (como os PCNs); de outro lado, a mesma/outra instância oficial que mantém os conhecimentos gramaticais em posição central ao selecionar professores (os concursos públicos).

Em outra parte do trabalho, a pesquisadora fez um levantamento quantitativo, a fim de apurar quais tipos de conhecimentos da prova do concurso são alvos de maiores dificuldades dos professores. A conclusão, no nosso entendimento, preocupante, aponta que “as questões relativas à análise de atividades de ensino e de material didático apresentaram índices mais baixos de acertos” (p. 258). Essas questões, por sua natureza, demandavam do professor um profundo conhecimento tanto dos fatos linguísticos quanto dos fundamentos didáticos envolvidos no objeto a ser analisado. Considerando-se que ser capaz de analisar propostas e atividades de ensino é um ponto fundamental para o professor de língua portuguesa, não seria interessante que os currículos de Letras e Pedagogia cuidassem de aperfeiçoar essa habilidade dos futuros professores?

De acordo com a pesquisa de Gatti e Nunes (2008), os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular dispersa e fragmentária e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. Em meio aos Fundamentos Teóricos da Educação e aos Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e salas de aula têm presença relativamente reduzida – elas representam em torno de 30% dos componentes curriculares. Entretanto, mesmo as ementas das disciplinas voltadas para os saberes específicos do magistério costumam expressar maior preocupação com as justificativas do que ensinar – o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se tornassem meros receituários –, mas apenas de forma muito incipiente registram o que e o como ensinar. Esse estudo corrobora os relatos dos professores a respeito das licenciaturas que cursaram.

Já nas outras licenciaturas, a relação é invertida: predominam as disciplinas das áreas de referência em detrimento daquelas voltadas especificamente para o tratamento das questões educacionais. A maioria dos ementários não observa relação entre as disciplinas de referência e as de formação pedagógica, sendo quase ausente o esforço de recontextualização que conduz à abordagem das áreas

de conhecimento na escola básica, considerando os propósitos de formação de crianças e adolescentes e as formas de organização do ensino. O curso de licenciatura em Letras registra apenas em torno de 10%, em média, de disciplinas ligadas à formação para a docência⁶⁷. Barretto (2011) registra, a partir da pesquisa de Gatti e Nunes (2008) com os 165 cursos presenciais de licenciatura:

Em todos os cursos, os estágios, obrigatórios por lei, são registrados de maneira vaga, sem que seja possível identificar um projeto ou planejamento do que deve ser realizado ao longo do curso. Não há sinalizações sobre o campo de prática, atividade de supervisão, convênios com redes escolares, o que não quer necessariamente dizer que essas práticas não existam. A falta de registro sobre elas inviabiliza, porém, uma análise do que acontece nesses espaços de formação apenas com base no exame da estrutura curricular. Não obstante, o conhecimento que se tem de inúmeros cursos de licenciatura permite sugerir que a maior parte dos estágios se limita a atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes nas escolas.
(BARRETTO, 2011, p. 44).

Retomemos, agora, a interpretação dos dados do gráfico. A presença de professores com formação em Matemática e História não é muito comum no Ensino Fundamental I. O que mais chamou nossa atenção, no entanto, é que professores com formação em Pedagogia apresentassem as mesmas dificuldades que os professores licenciados em Matemática e História, quando o assunto era o trabalho com o eixo da produção de textos. Independentemente da formação dos professores do ensino fundamental I, a maioria demonstrou muita dificuldade ao ter que refletir sobre aspectos linguísticos do texto. Na realização de atividades no decorrer do curso de formação continuada, muitos compreendiam, até com alguma facilidade, o mecanismo de funcionamento da sequência didática nos moldes do que propõem Schneuwly e Dolz. No entanto, quando se fazia necessário pensar na organização de um módulo para ensinar elementos linguísticos do texto ou do gênero, as dificuldades se tornavam visíveis. Ingenuamente, alguns professores formadores alegam que os professores cursistas parecem “ter preguiça quando têm que pensar no nível linguístico”. A nosso ver, a maioria dos professores revela grande desconhecimento teórico e prático na área da linguagem, principalmente, se se

⁶⁷ O ideal era que pudéssemos ter feito uma análise dos projetos curriculares das licenciaturas das universidades mais frequentadas pelos professores que participaram desta pesquisa, a fim de averiguar se eles reproduzem o que o trabalho de Gatti e Nunes (2008) apurou. Entretanto, os recortes tão necessários em função do próprio objeto e do tempo que se tem para pesquisar, tornaram essa tarefa inviável.

assume uma perspectiva reflexiva e funcional na abordagem dos conhecimentos linguísticos.

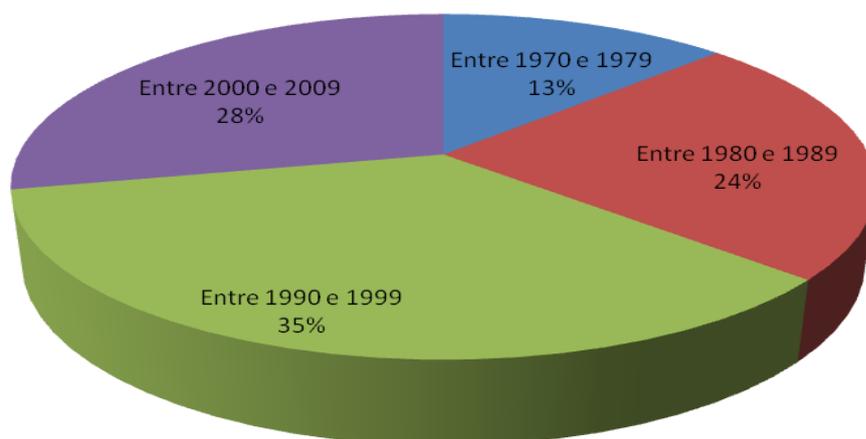
Nesse ponto, retomamos Kato (1986, p. 135), quando ela diz que um dos fatores decisivos “no processo da aprendizagem é indiscutivelmente o professor e as atitudes e concepções, que determinam o tipo de sua intervenção escolar nesse processo”. Falando de outra maneira, o que Kato defende é que o professor somente será capaz de intervir com atividades bem planejadas para ajudar o aluno a complementar as habilidades já adquiridas e a diagnosticar não só as suas próprias dificuldades, mas também as falhas de suas hipóteses quanto à “redação”, se tiver uma visão clara dos processos envolvidos na produção escrita. É fato que desenvolver habilidades linguísticas é indispensável para quem quer aprender a escrever. Como o professor pode se pré-dispor a ajudar os jovens aprendizes, se ele mesmo não demonstra ter desenvolvido suficientemente muitas das habilidades concernentes a esse nível? A produção escrita realizada pelos professores durante a formação continuada deixa transparecer não só dificuldades no nível do gênero (cada professor produziu uma resenha de um filme), o que poderia significar desconhecimento sobre o funcionamento e a organização desse gênero específico, mas também, senão principalmente, deixa transparecer dificuldades no nível do texto.

3.1.1.3 O tempo da graduação

A nossa hipótese inicial, quando decidimos por incluir no questionário uma pergunta em que os professores deveriam responder sobre o ano em que completaram sua graduação, não se confirmou – explicaremos por que.

Dos 85 professores que cursaram o ensino superior, 11 concluíram sua graduação entre 1970 e 1979; 20 entre 1980 e 1989; 30 entre 1990 e 1999; 24 entre 2000 e 2009. Eles estão distribuídos, percentualmente, de acordo com o gráfico a seguir.

O tempo da graduação



Se somarmos o número de professores que concluiu seu curso entre 1990 e 1999 com o número que concluiu entre 2000 e 2009 teremos 63%. A maioria dos professores sujeitos da pesquisa concluiu seu curso de licenciatura nessas duas décadas e quando já exercia o magistério.

Nesse período, já era possível apontar uma hegemonia das correntes que entendiam a língua não como um sistema de regras estável e acabado, mas como um sistema que se organiza simultaneamente em três planos – o gramatical, o semântico-cognitivo e o discursivo –, que está sujeita à ação e às condições dos usuários e, em função disso, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social. Em síntese, nessas duas décadas, a língua já era concebida, pela maioria dos pesquisadores, como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Também já havia, na academia, uma hegemonia das abordagens que pensam a produção de textos não como produto, mas como processo (sócio-cognitivism e sociointeracionismo).

A pergunta, então, não pode ser outra senão: por que, embora tenham cursado suas licenciaturas nesse novo contexto, pelo menos sob a ótica acadêmica, esses professores não refletem em suas concepções de língua e de ensino da escrita, e em suas intervenções em sala de aula, como se constatará mais à frente, esse “novo”? A essa pergunta, como já tivemos a oportunidade de assinalar, este trabalho não conseguiu formular uma resposta que pudesse ter um caráter conclusivo, ainda que limitada ao conjunto dos professores participantes.

Nossas considerações não devem significar que os 37% de professores que concluíram a graduação entre 1970 e 1989 adotavam a abordagem retórico-gramatical ou a textual-comunicativa. No geral, o que conseguimos apurar é que aquilo que se realiza na escola com o ensino do eixo da produção escrita é marcado predominantemente pela natureza assistemática. O que o conjunto de instrumentos utilizados nesta tese parece sinalizar é que os professores, contrariando o que supúnhamos inicialmente, não apresentam grandes variações em suas concepções e modos de ensinar a produção textual, independentemente da época em que cursaram suas licenciaturas.

3.1.1.4 O lugar da graduação

Barretto (2001, p. 41) traz dados do censo da educação superior de 2006, segundo os quais, “a oferta de cursos privados que formam professores é apenas ligeiramente superior à dos públicos (54%), diferentemente do que aconteceu durante a expansão da formação docente ocorrida nos anos 1970, feita majoritariamente pela iniciativa privada”.

Entre os professores que participaram de nosso estudo, os resultados são outros: a diferença de 8 pontos percentuais, segundo Barretto, sobe para 60. Dos 85 professores que cursaram o ensino superior, 17 o fizeram em universidades públicas e 68 o fizeram em universidades privadas. Os números percentuais estão no gráfico a seguir.



Dentre as universidades públicas, as citadas foram Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG (6, todos de Belo Horizonte), Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes (7, todos de Montes Claros), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS (3 de Campo Grande e 1 de Ponta Porã).

Somando-se as universidades públicas às particulares perfazemos um total de catorze instituições superiores de ensino. Não identificamos, na formação continuada, professores que, por terem estudado em universidades públicas, tenham apresentado concepções e práticas diversas daqueles que fizeram seus cursos em instituições privadas. Inicialmente, supúnhamos que isso seria um diferencial importante, o que não acabou se confirmando.

No questionário, nós não perguntamos sobre a modalidade do curso – se presencial ou a distância – mas surpreendeu-nos a quantidade de professores de Ponta Porã e de Manaus que “optou” pela educação à distância. Embora a educação a distância (EAD) não seja objeto deste estudo, consideramos prudente dizer que, em seus relatos, os professores que cursaram a EAD sempre falavam do sentimento de inferioridade que tinham diante dos que cursaram o ensino presencial. Muitos afirmaram que eram discriminados na própria escola em que trabalhavam. Vários diziam como esta professora de Manaus: **“Professora, eu tenho muita dificuldade para trabalhar redação com meus alunos, mas não tinha como ser diferente, pois eu fiz Pedagogia à distância. Então, eu já esperava que fosse assim. Agora, eu fico surpresa de ver que meus colegas que fizeram o curso presencial tenham quase as mesmas dificuldades que eu. Para falar a verdade, dá até alívio”**. A nosso ver, é lamentável que, mesmo entre os estudantes da EAD, haja tanta desconfiança com relação a essa modalidade. Temos de admitir, no entanto, que o tempo para se proverem medidas que respondam às demandas da EAD ainda é curto. Não queremos dizer com isso que é aceitável e que devemos nos acomodar com o fato de os cursos de licenciatura a distância serem considerados necessariamente uma oferta de cursos de segunda categoria, até pelos seus alunos. No nosso entendimento, o Brasil já viveu experiências positivas na execução de cursos na modalidade EAD, como o sistema de formação de professores oferecido pelo estado de Minas Gerais, chamado “Projeto Veredas”, que

se notabilizou principalmente pela qualidade dos materiais produzidos e disponibilizados aos alunos⁶⁸.

3.1.1.5 A formação continuada

Sobre a formação e as ofertas de cursos para professores, promovidos pelas secretarias de governo municipais e/ou estaduais, Magalhães (2001) faz uma retrospectiva de um movimento teórico-prático, destacando, na década de 1970, o privilégio à *"dimensão técnica do processo de formação de professores"*, enquanto, na década de 80, *"a preocupação voltou-se para a profissionalização em serviço"*. Nesse panorama traçado pela autora, a década de 90 é marcada por uma *"alternativa mais ousada na formação de professores: a educação continuada"* (Magalhães, 2001, p. 240).

Ferreira (2003) é a favor dessa formação contínua e permanente, sob a justificativa de que vivemos numa época em que se exige muita qualificação para o profissional de qualquer área, o que torna as necessidades educacionais da população cada vez maiores. É preciso que esse profissional acompanhe as mudanças atuais, sob pena de se tornar inabilitado para exercício do trabalho. De acordo Ferreira (2003, p. 20), *"a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam"*.

Se a formação continuada é, atualmente, uma exigência para qualquer profissional, cabe também à escola pensar que ela precisa dedicar uma atenção especial a esse fator. A escola deve proporcionar aos professores ambientes nos quais eles aperfeiçoem suas competências pedagógicas necessárias à atuação profissional, tendo em vista o sucesso do ensino-aprendizagem. É pertinente pensar ainda que esse tipo de educação é um processo, pois, além de prolongar-se por

⁶⁸ Tivemos a oportunidade de trabalhar com a educação a distância no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus, Bahia), com duas disciplinas de linguística aplicada. Nas oportunidades em que me encontrei com os alunos, muitos reclamaram de uma sensação de abandono e de isolamento. Provavelmente, essa sensação advém, entre outras coisas, das dificuldades dos alunos e da própria universidade na utilização das novas tecnologias de comunicação. Uma outra dificuldade é o material disponibilizado aos alunos, que em muito pouco se diferenciam das apostilas e textos utilizados na modalidade presencial.

toda a vida do educador, não deve se restringir somente à escola, envolvendo também outras esferas, como a comunidade, por exemplo.

Uma formação nesses moldes requer responsabilidade e comprometimento das partes envolvidas. Segundo Magalhães (2001, p. 242), *"na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional"*. Em outras palavras, Um curso de formação continuada deve possibilitar ao professor aprofundar-se na relação teoria-prática e na compreensão de práticas pedagógicas contemporâneas, para, então, ele ter condições de refletir sobre suas práticas. Isso, no nosso entendimento, fomentaria a construção de um professor, de fato, comprometido com a transformação da educação.

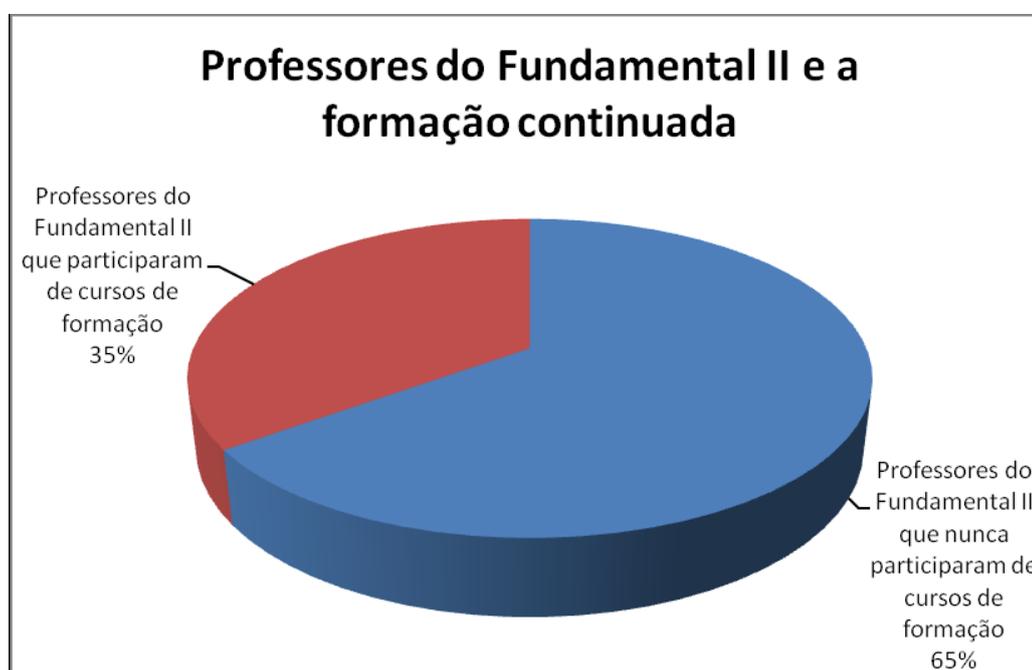
Magalhães (2001) parece-nos coberta de razão, quando sugere a formação de um professor reflexivo, ou seja, um sujeito ativo que reflete sobre sua ação, visando sempre novos significados para o seu fazer pedagógico. Nos dizeres da autora (2001, p. 245), *"o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes"*.

O "profissional reflexivo", conceito formulado por Donald Schön (1992), é aquele que tem formação, tanto inicial como continuada, fora dos moldes normativos que apresentam os princípios científicos relevantes e, só depois, sua aplicação na prática. Segundo esse autor, o profissional formado nesses moldes não consegue fornecer respostas às situações diversas do cotidiano escolar, uma vez que tal atitude "envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar" (1992, p. 91). As ideias de Schön encontraram no Brasil um terreno fértil, tendo em vista que desde os anos 90, o país já discutia a questão da formação de professores, sobretudo em função de nossos baixos índices em educação.

Da década de 90 em diante, tornou-se senso comum a necessidade da formação de um profissional reflexivo na escola, mas há críticas ao modo como, às vezes, esse termo é usado. Pimenta (2005, p. 45), por exemplo, discute o uso indiscriminado do termo em questão. Segundo a autora, essa *"apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo"*. É preciso ter cuidado para não banalizar essa expressão e transformá-la em um simples "fazer

técnico". Impressionou-se a recorrência da expressão “professor reflexivo” entre os sujeitos da nossa pesquisa.

Do total de 100 professores, 71 já haviam participado de algum curso de formação continuada anterior ao do CEALE. A nosso ver, um número bastante expressivo. No entanto, o que chamou ainda mais a nossa atenção foi o fato de, entre os 71, 57 pertencerem ao grupo de professores que exerce o magistério no Ensino Fundamental I; apenas 14 professores, portanto, do Ensino Fundamental II. Vejamos os números percentuais nos gráficos a seguir.



Os números só confirmam o que, de certo modo, já é do conhecimento de todos: os cursos de formação continuada, sobretudo, aqueles oferecidos pelo poder público, atendem, principalmente, aos professores do Ensino Fundamental I. O próprio CEALE não tem, ainda, uma coleção voltada especificamente para a formação de professores do Fundamental II – a coleção “Alfabetização e Letramento”, por exemplo, é adaptada para esse fim.

Essa baixa oferta de cursos para os professores ditos especialistas, aliás, é uma das principais reclamações do grupo, chegando a gerar atritos. Nas cidades de Almenara, Vale do Jequitinhonha, e Lambari – ambas em Minas Gerais –, onde já ministramos cursos conjuntamente a professores dos dois níveis de ensino, aconteceram choques explícitos entre representantes dos dois “lados”. Professores do Fundamental I reclamam de que eles fazem o trabalho seguindo as novas recomendações e que, depois, os professores de português não dão seguimento ao que vinha sendo feito. Já professores do Fundamental II reclamam de que, apesar de fazerem “um curso atrás do outro”, os professores do fundamental I não “conseguem nem alfabetizar as crianças”.

Ainda no que diz respeito à formação continuada, vale destacar o número expressivo de reclamações quanto à qualidade dos cursos oferecidos. Não vamos entrar nesse mérito, pois não temos como fazer uma avaliação dessa natureza, mas o que é flagrante é que parece haver, de fato, um choque de interesses, o que acaba gerando frustração tanto em professores quanto em formadores. Segundo muitos professores, os cursos, em geral, não atendem sua grande expectativa: mostrar como pode ser realizada a mudança que todos anseiam. Para eles, os cursos só falam da necessidade de mudar, mas não indicam modos para se empreender essa mudança. Muitos professores relataram que só foram fazer o curso porque foram convocados pela secretaria de educação ou pela direção da escola. Outros disseram que consideram importante fazer o curso, porque, “a secretaria de educação disse que, quando tiver concurso no município, os conteúdos serão os abordados no curso do CEALE”.

Falando a partir de nossa experiência de professora em cursos de formação continuada, o ponto mais importante a ser questionado no que diz respeito à formação continuada dos professores, oferecida pelos governos, é que a maioria dos cursos é marcada pela desarticulação e pela descontinuidade – honestamente, o

melhor nome para esses cursos seria “formação continuada descontinuada”. Incomoda-nos muito o fato de irmos a uma cidade, darmos um curso de uma semana e dizermos “boa sorte e adeus”. Abandonamos – não vamos sequer usar aspas, a fim de marcarmos a carga de literalidade que pretendemos dar a essa palavra – os professores, em constante pressão, frente a uma instabilidade desconcertante, embora movidos de grande preocupação em melhorar sua ação didática, à própria sorte⁶⁹. A maioria dos cursos de formação só encontra tempo – quando encontra – para apresentar aos professores os novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa, o que não significa prepará-los para as mudanças. Nos cursos, não há tempo ou interesse de fazer com que os professores compreendam, crítica e teoricamente, o que a eles é proposto – ou seria imposto? – como parâmetro. Tudo isso a despeito de se saber que a formação inicial do professor não possibilitou a ele autonomia para, de fato, trabalhar em sala de aula em um cenário de mudança de paradigma.

Diante do exposto, só nos resta, então, concluir que é necessário e urgente repensar a formação continuada de professores, que deve ser pautada pela prática reflexiva, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. Diante desse novo paradigma para o ensino de português, é necessário muito mais que um punhado de documentos oficiais se quisermos, de fato, efetivar essa mudança. É preciso, mais do que nunca, repensar a relação teoria-prática através da transposição didática – isso, no nosso entendimento, vale também para os cursos de graduação.

3.1.2 Os professores e suas concepções

No capítulo 2, apresentamos uma discussão sobre concepções de língua, texto, gênero e tipo, o que estamos chamando de ‘gramática do texto’ e ensino da escrita. Além disso, procuramos esclarecer quais concepções desses fenômenos que envolvem a produção textual orientaram este trabalho. Agora, vamos apresentar esses fenômenos, segundo as concepções dos professores. Antes, porém, apresentaremos uma síntese dos princípios da abordagem sociointeracionista na produção de textos. Faremos isso porque, no nosso entendimento, ela é importante

⁶⁹ Por isso, escolhemos para esta pesquisa professores que participaram de cursos que demandaram mais de um encontro.

para que se entenda por que escolhemos essas cinco concepções como fundamentais no ensino da produção textual na escola.

Como já declaramos, ao longo dos cursos de formação continuada, no bojo dos quais esta pesquisa se desenvolveu, buscamos insistentemente, a partir de um paradigma reflexivo, contemplar a relação teoria/prática. Dito de outra maneira, isso implica, concomitantemente, a mobilização do saber conceitual, relacionado ao conhecimento científico sobre o objeto de formação, e do saber sobre o ensino, representado pela reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem desse objeto.

No que se refere ao saber conceitual sobre produção de textos escritos, é necessário que o professor, no atual estágio em se encontram os estudos linguísticos, compreenda a “natureza enunciativa da escrita, presente em numerosas reflexões teóricas que tematizam a relação entre a linguagem, a sociedade e a interação, do que tem resultado um conjunto de noções necessárias à explicação do ato de produzir texto” (Reinaldo e Sant’Ana, 2005, p. 102). Como já assinalamos, no contexto atual, a contribuição teórica sobre produção de texto que consideramos mais relevante para as questões de ensino-aprendizagem é o sociointeracionismo discursivo do grupo de Genebra. Retomaremos, resumidamente, por necessidade, alguns pontos desse modelo.

Na perspectiva sociointeracionista, a produção de um texto empírico resulta da observação de algumas condições que, nos termos de Bronckart (1999, pp. 91-195), formam uma base de orientação constituída de dois componentes: i) a definição de parâmetros sobre a situação de comunicação, constituída pela mobilização de representações dos mundos físico (o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor) e sócio-subjetivo (a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais representados pelos interlocutores e o objetivo da interação); e ii) a definição do conteúdo temático (conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social que o produtor atualiza quando escreve). A construção dessa base de orientação pelo produtor de texto controla as formas de gestão e verbalização do texto, que está vinculado a um gênero (forma relativamente estável de escrever, elaborada sócio-historicamente por cada esfera das atividades humanas). O planejamento se apresenta, assim, como a operação central e inicial de gestão e verbalização de um texto. Atreladas ao planejamento se encontram as operações infraestruturais do texto, compreendendo a escolha da organização

sequencial e dos mecanismos locais de textualização (coesão, conexão e modalização), todas em função do gênero representativo da interação social em curso. Esse modelo teórico traz fortes implicações para o ensino da produção escrita. A principal delas é que a orientação para produção de texto não deve acontecer como um procedimento único e global, aplicável a qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas para cada gênero.

Nos cursos de formação continuada, quando falamos sobre isso enquanto explicamos como funciona a sequência didática elaborada pelos pesquisadores genebrinos, é a primeira vez que observamos os professores, de fato, “desacomodados”. Muitos expressam essa “desacomodação” com falas do tipo “Quer dizer que, para cada novo gênero, eu tenho que elaborar uma nova sequência?”. A nosso ver, essa “desacomodação” acontece porque esse é o momento em que os professores começam a tomar consciência de que os conhecimentos teóricos são suportes para as práticas.

Para tentarmos averiguar o que o professor sabia a respeito desses conceitos, a nosso ver, centrais para o ensino da produção de texto na escola, nós aplicamos um questionário, com função diagnóstica, na segunda parte da primeira manhã dos cursos de formação. Desse questionário constavam as seguintes perguntas:

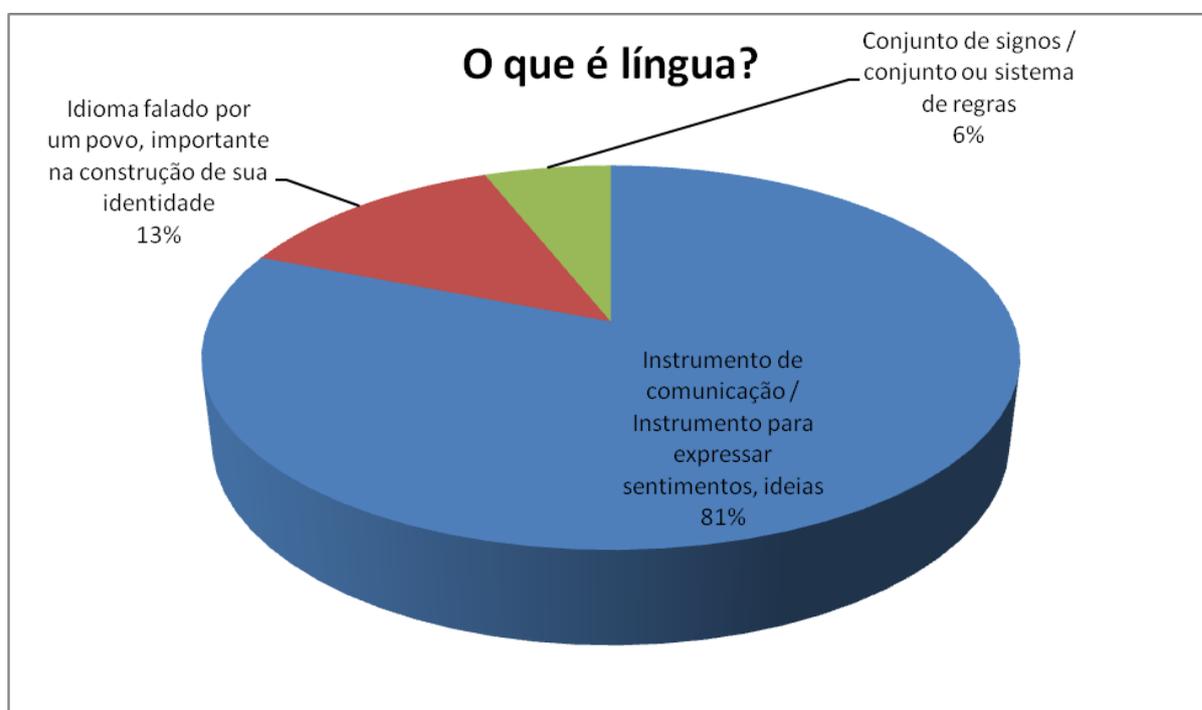
- O que é língua?
- O que é texto?
- O que é gênero textual?
- O que é gramática do texto?
- O que é ensinar a produzir textos?

Interessa-nos investigar, principalmente, até que ponto os modos de ensinar prevalentes entre os professores refletiam suas concepções dos fenômenos apontados.

3.1.2.1 O que é língua, segundo os professores

De certa maneira, as três definições de língua apontadas pelos professores são muito próximas dos modos como os leigos costumam defini-la. Isso pode

sinalizar falhas na formação desses professores, já que, no contexto do curso, são pressupostos interlocutores especialistas e, por isso, pressupõe-se também o uso de terminologias próprias da área de conhecimento. O gráfico a seguir indica as definições e o percentual de professores que optou por cada definição, que, a nosso ver, privilegia cada um dos planos da língua.



A definição mais recorrente entre os professores concebe a língua como instrumento, ou de comunicação ou de expressão de sentimentos e de ideias. Se compararmos a definição hegemônica entre os professores com a definição acatada por este trabalho – a língua é um sistema que se organiza simultaneamente nos planos gramatical, semântico-cognitivo e discursivo, sujeita à ação e às condições dos usuários e que, por isso, muda no tempo e varia no espaço e na hierarquia social – seremos levados a concluir que a definição proposta pelos professores é insuficiente. Além de sugerir a língua como algo acabado, pronto para ser usado, que não sofre alterações ao longo de seu uso, contempla apenas o plano semântico-cognitivo da língua e seu caráter “comunicativo”. No nosso entendimento, esse modo de conceber trará consequências, que explicitaremos mais à frente, nos modos como os professores encaminham o ensino da produção escrita em sala de aula.

Definir a língua como idioma falado por um povo, importante na construção de sua identidade não é necessariamente um equívoco. No entanto, essa concepção

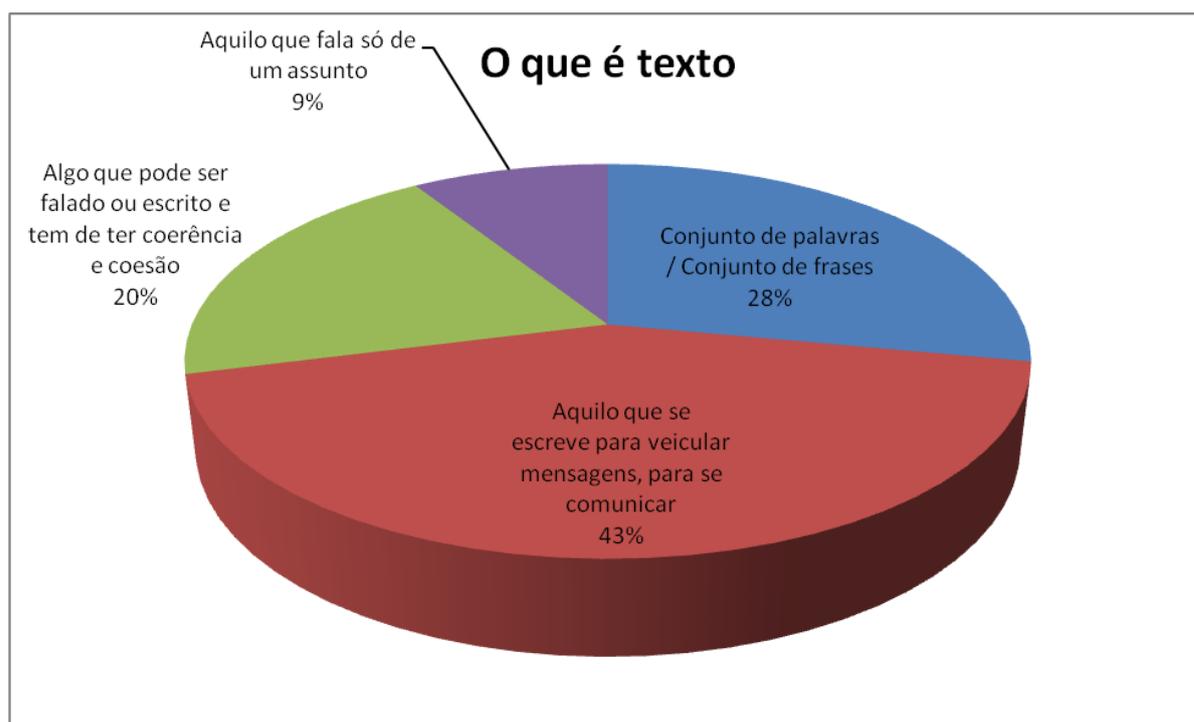
não nos parece favorecer, assim como as outras duas, uma operação de transposição didática. Além disso, ao tomar a língua como idioma falado por um povo, ela privilegia, em detrimento dos outros dois componentes, a dimensão social da língua.

A concepção de língua como um conjunto de signos ou sistema de regras deixou-nos como herança o ensino baseado no estudo descontextualizado da gramática, o que significa desprezar os aspectos relacionados ao nível semântico-cognitivo e ao nível discursivo. É importante destacar que esse sistema de regras ao qual seis por centos dos professores se referem ao definir língua não encontra equivalência no nível gramatical da língua, citado por Franchi, Castilho, Costa Val, dentre outros, mas às regras da língua padrão. Tanto é assim que todos os professores que falaram em sistema de regras deram, como exemplo de uma regra desse sistema, a concordância verbal. A tendência é que professores que tenham essa concepção de língua valorizem, nas produções de seus alunos, o uso da língua padrão, em detrimento de aspectos propriamente textuais – mas isso será abordado também mais à frente, quando formos apresentar o que os professores consideram mais importante quando ensinam a escrever.

Em suma, podemos dizer que cada uma das definições parece remeter, exclusivamente, a um componente da língua, o que, a nosso ver, compromete não só o ensino da produção escrita, mas o ensino de língua portuguesa em geral, como, aliás, já defendemos anteriormente. Nisso, as três definições propostas pelos professores se distanciam significativamente da concepção defendida por este trabalho, que integra os três componentes, além de considerar os processos de variação e de mudança como inerentes à língua. Mas o que importa, de fato, é analisar se cada uma dessas concepções interfere nos modos de encaminhamento no ensino da produção escrita – essa análise será feita a partir das atividades que os professores realizaram.

3.1.2.2 O que é texto, segundo os professores

As respostas para “o que é texto?” foram variadas, por isso foi preciso agrupá-las pela proximidade no sentido. O gráfico indica as definições e o percentual de professores que optou por cada definição, que, para nós, guarda significativa relação com as concepções de língua apresentadas.



Assim como já aconteceu com a concepção de língua, as definições de texto propostas pelos professores revelam pouco uso de terminologias próprias de especialistas, excetuando-se aquela que concebe texto como “algo que pode ser falado ou escrito e tem de ter coerência e coesão”.

A concepção mais recorrente é a que vê o texto como “aquilo que se escreve para veicular mensagens, para se comunicar”. Uma primeira informação que se pode pressupor dessa concepção é que, para 43% dos professores, equivocadamente, só pode ser considerado texto o que se escreve. Outra informação que se pode depreender do que disseram os professores é que essa concepção está vinculada à concepção de texto como produto: o texto é o portador do sentido. Também é possível relacionar essa concepção àquela prevalente de língua: “instrumento de comunicação, instrumento para expressar sentimentos, ideias”. Em ambas, o foco recai sobre os aspectos semântico-cognitivos.

A concepção de texto como “aquilo que fala só de um assunto”, apontada por 9% dos professores, é tão restritiva quanto a primeira que comentamos, pois o foco recai apenas sobre o nível semântico-cognitivo e ela também pode ser relacionada à concepção de língua como “instrumento de comunicação”. Podemos ser perguntados: “por que, então, essa definição não foi agrupada com a primeira?”. Não fizemos isso, porque a concepção de texto como “aquilo que fala só de um assunto”

destaca, a nosso ver, um dos aspectos importantes na definição de texto, a unidade de sentido – o que remete à metarregra de repetição, de Charolles, renomeada por Costa Val como metarregra de continuidade, que se refere à unidade temática do texto ou à manutenção do “fio da meada”.

A concepção de texto para 28% dos professores é de “conjunto de palavras, conjunto de frases”. Ela está, explicitamente, relacionada à concepção de língua como “conjunto de signos ou sistema de regras” e, de fato, não considera a unidade significativa ‘texto’ – em outras palavras, ela desconhece a unidade texto e só contempla, como faz a gramática tradicional, a frase e a palavra como unidades linguísticas. Essa compreensão do que é texto se alinha a um momento anterior ao da Linguística Textual. A avaliação que muitos professores fizeram de um conjunto de propostas de produção de texto, extraídas de livros didáticos ou formuladas por outros professores, evidencia a crença nessa concepção.

A concepção de texto como “algo que pode ser falado ou escrito e tem de ter coerência e coesão”, embora assinala que a coerência e a coesão sejam propriedades do texto e não princípios a serem processados, é, para nós, significativa, pois, além de revelar um olhar mais específico sobre o objeto, sinaliza que, de alguma maneira, os estudos de linguística do texto alcançaram eco nas escolas de ensino básico. Essa concepção destaca tanto aspectos semântico-cognitivos (coesão) quanto gramaticais (coerência). Outro ponto que vale ressaltar é que, para esses professores, o texto “pode ser falado ou escrito”. Ainda quanto ao que pode ser considerado texto, é importante dizer que alguns professores fizeram questão de declarar que produções não-verbais também “podem ser consideradas textos”.

Se compararmos as concepções de texto hegemônicas entre os professores à concepção acatada por este trabalho – “todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado” – concluiremos algo similar ao destacado quando comparamos as concepções de língua expressas pelos professores à concepção de língua para este trabalho: o que os professores propõem é insuficiente, as definições se mostram fragmentárias, por não

contemplarem, no bojo de cada uma, as dimensões social, semântico-cognitiva e gramatical do texto.

3.1.2.3 O que é gênero textual, segundo os professores

Entre os professores a noção de gênero textual é muito confundida com a de tipo. Como já assinalamos anteriormente, diferentemente de Bronckart, nesta tese, entendemos “tipo textual como um conceito que reúne os componentes forma composicional e estilo do conceito bakhtiniano de gênero, considerando que o tipo define tanto um determinado padrão de organização geral do texto como também características linguísticas do nível léxico-gramatical, como os tempos, modos e aspectos verbais, os articuladores, os recursos anafóricos etc. A forma composicional, de Bakhtin, encontra certa correspondência à concepção de sequência em Bronckart; já o conceito de estilo bakhtiniano corresponderia ao conceito de tipo nos estudos de Bronckart.

Na verdade, nenhum dos cem professores formulou propriamente uma definição para gêneros – até porque essa não é mesmo uma tarefa fácil. Todos optaram por apresentar exemplos do que eles consideravam gêneros textuais. Por isso, no gráfico, apenas relacionamos o percentual de professores que deu exemplos de gêneros e o que deu exemplos de tipos.



Os dez gêneros mais citados pelos professores foram: carta, receita, poema, história em quadrinhos, conto, bula de remédio, notícia, reportagem, entrevista e crônica, nessa ordem. A título de curiosidade, podemos comparar a lista dos dez gêneros mais citados pelos professores com a lista dos dez gêneros mais recorrentes nas propostas de produção textual dos livros didáticos aprovados no PNLD 2001 – poema, conto, crônica, reportagem, artigo de opinião, anúncio publicitário, entrevista, notícia, história em quadrinhos e peça de teatro. Oito gêneros frequentam as duas listas: poema, conto, notícia, reportagem, história em quadrinhos, crônica, reportagem e entrevista. Isso nos faz supor que, embora a maioria utilize o livro didático de forma assistemática em suas aulas, um percentual significativo acaba por utilizá-lo como instrumento de formação. Isso, no nosso entendimento, é mais uma justificativa para que o PNLD seja rigoroso na análise das coleções didáticas.

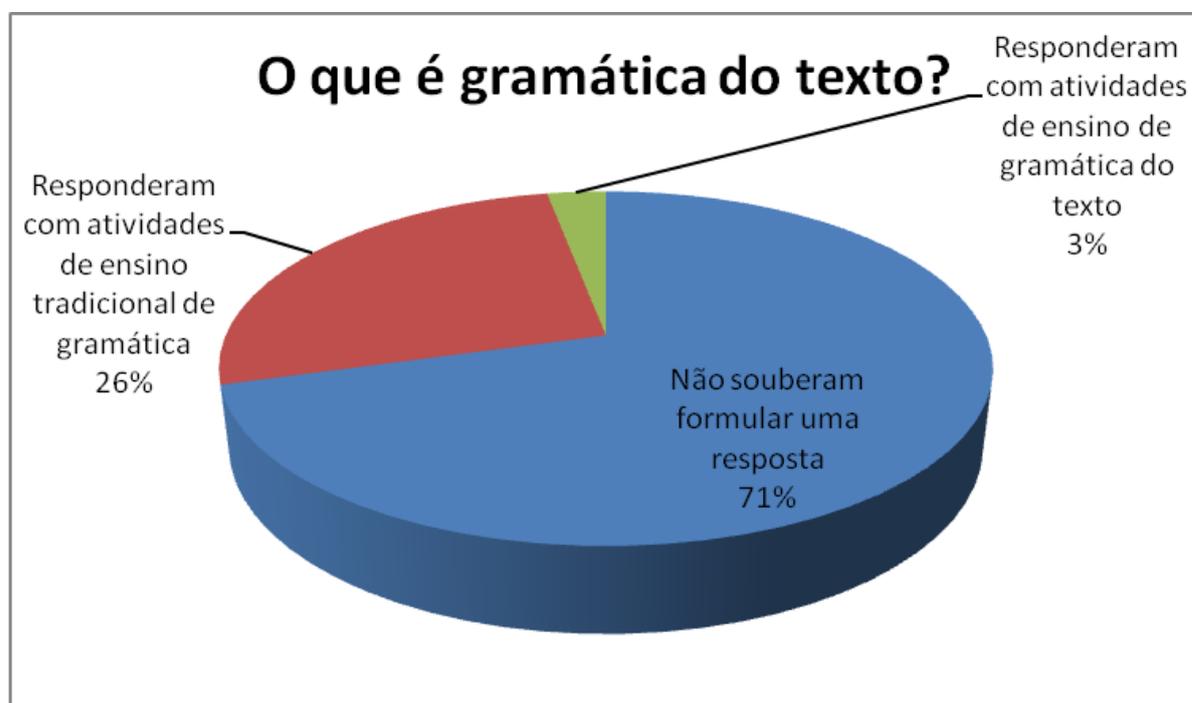
Voltamos a dizer que elementos definidores do gênero, como forma composicional, estilo, conteúdo temático, função social não foram mencionados em nenhuma “definição”. É possível que elas tivessem aparecido se nós tivéssemos feitos um segundo item para a pergunta o que é gênero: “como você distingue um gênero do outro?”. No entanto, só quando iniciamos a análise do questionário, nos demos conta de que uma segunda pergunta poderia ter encaminhado melhor as respostas dos professores.

Quanto aos tipos, considerando as categorias mencionadas neste trabalho – narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, poético, dialogal, expositivo, relato – apenas o relato não foi citado. Os destaques ficaram com o narrativo e o descritivo, citados nas listas dos 76% de professores que, ao definirem gênero, deram exemplos de tipos.

3.1.2.4 O que é ‘gramática do texto’, segundo os professores

Essa pergunta traz o seguinte desdobramento: “Se você não sabe ‘o que é gramática do texto’, pelo menos já ouviu falar em ‘gramática do texto’?”. Os resultados estão no gráfico, que aponta que o trabalho com a gramática contextualizada é, ainda, uma incógnita para a maioria dos professores. Entre os que não souberam formular uma resposta para a pergunta, mais de 80% admitiram

nunca ter ouvido falar em gramática do texto. Os poucos professores que responderam à pergunta com exemplos de atividades que correspondiam ao trabalho com a gramática do texto haviam cursado licenciatura em Letras.



O que estamos classificando como atividades de ensino tradicional de gramática pode ser representado pela resposta desta professora de Belo Horizonte: **“Os alunos leem o texto, depois a gente discute sobre o assunto do texto. Aí, eu tiro algumas frases desse texto e peço aos alunos para sublinharem os adjetivos, por exemplo, se a turma for de 6º ano, que é quando a gente estuda as classes de palavras. Se a turma for de 8º ano, aí eu já peço para os alunos grifarem o sujeito de uma frase tirada de um texto que eles leram, classificarem o sujeito, porque o conteúdo já é análise sintática. Lá na minha escola é isso que a gente chama de ‘gramática do texto’”**. Ao selecionarmos esse relato, não estamos dizendo que os professores fazem essa “confusão” de “má fé” – eles fazem convictos de que estão ensinando aos alunos a gramática do texto, tanto é que pedem para descrever o modo como ensinam. Já o que estamos classificando como atividades de ensino de gramática do texto pode ser representado pela resposta desta professora de Campo Grande: **“Depois que os alunos leem o texto, eles fazem as atividades de interpretação e as de gramática estão nesse ‘bolo’. A gente pede para o aluno identificar o adjetivo**

numa parte do texto ou até diz que aquela palavra é um adjetivo, pra depois perguntar o que a gente quer saber mesmo, que é se aquele adjetivo é importante para o sentido do texto. Mas isso a gente ainda está começando, é uma coordenadora nova que chegou cheia de novidades. E ela falou que tem que fazer isso na hora em que o menino vai produzir os textos dele também, mas a gente ainda não chegou nessa parte não”.

Assumindo-se que saber gramática, conforme Costa Val (2002, p. 4), é “interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades de língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso.”, o estudo da gramática deveria vir integrado às atividades de leitura e de produção, pois, fora desse contexto (do gênero e do texto), estudar gramática pouco contribui para a compreensão dos processos discursivos. Se fazemos perguntas como as sugeridas por Mendonça (2007) – Por que os títulos de notícias são frases curtas? Por que se usa ‘coloque’ e não ‘coloquei’ nas receitas? –, damos um sentido ao estudo da gramática, que deixa de ter um fim em si mesmo e passa a ser visto como um componente importante tanto na construção dos sentidos do texto (quando escrevemos) quanto na reconstrução dos sentidos do texto (quando lemos).

Independentemente de nomenclatura – “gramática do texto, no texto”, como diz Costa Val (2002), ou “análise linguística”, como diz Mendonça (2007) –, as respostas dos professores nesse quesito sinalizam, a nosso ver, que qualquer curso de formação docente, seja em nível de graduação seja continuada, não pode dispensar um lugar menor aos estudos gramaticais. Considerando-se que a construção da materialidade linguística se dá, entre outras coisas, pela seleção e manipulação deliberada de recursos morfossintáticos, é preciso que o professor seja preparado para trabalhar com a gramática que funciona nos textos.

O que nos causa particular preocupação é o fato de apenas três professores terem demonstrado alguma compreensão do que é a gramática que se quer ver ensinada nas escolas básicas. E por quê? Porque, a nosso ver, uma nova concepção de gramática já teve tempo para se firmar – não podemos viver eternamente um momento de mudança de paradigma. Caso o cenário não mude com alguma agilidade, consideramos que se pode abrir um espaço perigoso para os diversos interessados no retorno à tradição do ensino da gramática. É a velha

máxima: se o novo não se afirma, o antigo tende a retornar, e, em alguns casos, com ainda mais força. Se não “combatermos” o discurso, já muito presente entre os professores, que pretende explicar o fracasso no ensino de língua portuguesa pela ausência de um ensino de gramática nos moldes tradicionais, é possível, e mais que isso, provável, que se opte pelo retorno à tradição. De certo, é que os professores já se detectaram em um cenário confuso e anseiam muito sair dele, seja por que lado for – da inovação ou da tradição.

3.1.2.4 O que é ensinar a produzir textos, segundo os professores

Ao contrário do que supúnhamos, as respostas dos professores não foram muito variadas, além de haver um número representativo que não soube ou não quis formular uma resposta. Os dados percentuais são apresentados no gráfico.



Para 34% dos professores de nossa pesquisa, ensinar a escrever se restringe a ensinar as convenções da língua escrita. Isso se explica, a nosso ver, porque essa é a parte cujas regras são menos flexíveis – quase sempre, ou está certo ou está errado, o que torna a regra mais fácil de ser observada. Na perspectiva dos professores, ensinar a fazer parágrafo se restringe a ensinar a deixar o recuo na margem quando “você muda de assunto” – a própria instrução do professor contraria um elemento importante na definição de texto, a unidade de sentido. A pontuação

também é tratada muito mais como convenção do que como recurso sintático-semântico-discursivo: o foco está sobre o uso dos pontos (final, de exclamação, de interrogação, reticências), mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental – para uma professora de português de Ponta Porã, **“é impossível ensinar a colocar vírgula; isso aí o aluno aprende lendo; se não gostar de ler, não tem jeito”**. Escrever corretamente, para todos que responderam, implica, principalmente, usar a ortografia padrão (entre os professores do Fundamental I) e, além da ortografia, usar as regras de concordância e de regência (entre os professores do Fundamental II). A lógica, entre os professores, é de que a sintaxe da língua é uma parte que só deve ser estudada nos anos finais do Ensino Fundamental – comentaremos sobre essa indesejada compartimentação mais à frente, quando formos apresentar as avaliações que os professores fizeram de textos de alunos.

Os 19% que responderam que ensinar a escrever é ensinar a colocar as ideias no papel têm grande convicção de que “os meninos não sabem escrever porque não têm muitas ideias”. O relato de um professor de Manaus, que mais parece um desabafo, evidencia essa crença: **“Professora, eu prestei muita atenção no que a senhora falou, mas uma coisa ninguém me tira da cabeça: o que falta aos nossos alunos é ideia, eles não têm ideia. Alguém escreve sem ter ideia? E como é que a gente consegue ter ideias? Lendo! Eles querem ler? Não! Então, não tem jeito. Todo dia que eu dou produção, eu falo com eles: ‘sabe por que vocês estão aí apavorados? Porque não leem. Se lessem, pegariam a caneta e, num instante, encheriam uma, duas, três folhas de papel, nem ia precisar eu ficar falando que o texto tem que ter no mínimo trinta linhas”**.

3.1.3 Os professores e os textos que escrevem

Em artigo intitulado “Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa”, Leffa (2000) destaca que *“a literatura sobre a escrita de professores de língua portuguesa é praticamente inexistente”* (p. 2). O pesquisador faz algumas observações sobre os debates em torno dessa polêmica, que consideramos importantes para darmos nossos primeiros passos nessa verdadeira teia.

O que se encontra nas conversas de corredores e de sala de professores, às vezes em debates exaltados, pode ser resumido na seguinte frase: Os professores de língua portuguesa deveriam escrever, mas não escrevem por que não têm tempo.

A meu conhecimento, os dois únicos trabalhos que tratam do assunto são Fiad (1989) e Menegassi (1997), ainda assim, incluindo professores de outras disciplinas. Para Fiad, é importante que o professor tome consciência de que para ensinar a escrever é preciso escrever: "...considero que a chance de os professores trabalharem sobre a própria escrita proporciona um acesso a esse conhecimento" (p.78). Já Menegassi mostra, entre outros aspectos, as dificuldades que os professores encontram quando solicitados a escrever: como definir o leitor de seu próprio texto, como encontrar o gênero textual adequado, como organizar as idéias dentro do texto, e mesmo como se expressar adequadamente.

(LEFFA, 2000, pp. 2-3).

Os professores com os quais trabalhamos em cursos de formação continuada resistem muito quando são convidados a fazer alguma atividade por escrito. É sempre a mesma solicitação: “Não dá pra gente falar não?”. Para não cairmos na tentação de simplesmente repetir o que se ouve em corredores de escolas e salas de coordenação sobre a relação do docente com a escrita, decidimos pedir aos professores sujeitos desta pesquisa que, antes de participarem de uma atividade intitulada “Vivenciando uma sequência didática”, respondessem a um questionário com as seguintes perguntas:

- Você gosta de escrever?
- Em geral, que gêneros você mais escreve? Aponte 3.
- Sobre quais assuntos você mais escreve textual?
- Para você, escrever é: muito difícil, difícil, mais ou menos difícil, fácil, muito fácil?
- Qual é a sua maior dificuldade quando você escreve?
- Quais são as principais qualidade de um bom texto? Aponte 3.

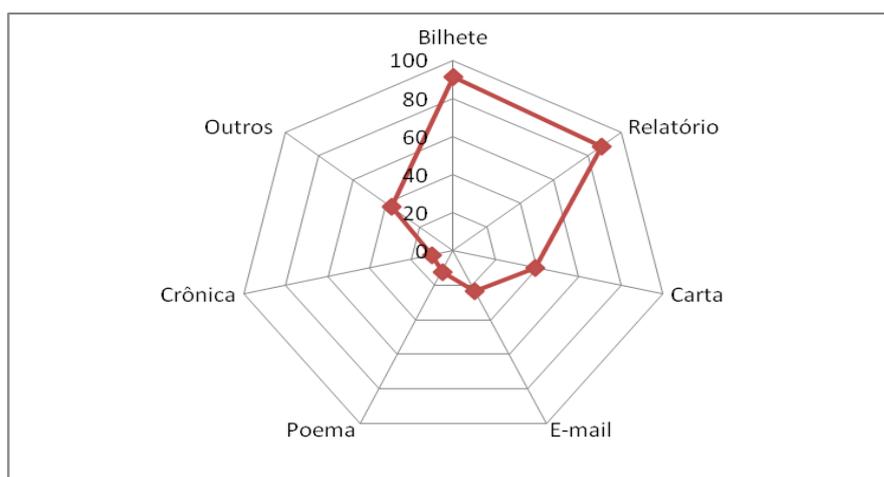
Os professores responderam ao questionário com agilidade e, parece-nos, sinceridade, pois foi bastante expressivo o número de professores que assumiu não gostar de escrever ou gostar pouco dessa tarefa.

Você gosta de escrever?



Se somarmos os que responderam “gosto pouco” aos que responderam “não gosto”, teremos um número bastante expressivo (82%) e, diríamos, até surpreendente, por se tratarem de professores que lidam com o ensino da produção escrita.

Quanto aos gêneros que mais escreviam, cada professor indicou três, o que deu um total de trezentas indicações. Em números absolutos, obtivemos os seguintes resultados: bilhete (indicado por 91 professores), relatório (por 88), carta (por 39), e-mail (por 23), poema (por 12), crônica (por 10) e outros gêneros (por 37). Nessa lista, só foram arrolados os gêneros que recebem dez ou mais indicações. É o que se vê no gráfico:



Escolhemos esse modelo de gráfico, porque ele nos permite visualizar duas grandes esferas em oposição, a que conjuga os gêneros utilitários (bilhete, relatório, carta, e-mail) e a que conjuga os gêneros literários (poema e crônica). Quando formos falar sobre os professores e seus modos de ensinar, veremos que o bilhete e a carta são também dos dois gêneros mais solicitados pelos professores nas atividades de sala de aula. O relatório é, hoje, segundo a maioria dos docentes, o gênero mais produzido pelos educadores; nas palavras de uma professora de Montes Claros, “há relatório de tudo quanto há”. A título de curiosidade, na esfera literária, além do poema da crônica, foi citado o conto; na esfera utilitária, além dos já mencionados, o mais citado foi a lista de compras. Fica fácil concluir que o professor escreve, sobretudo, para cumprir objetivos no âmbito da família e da escola.

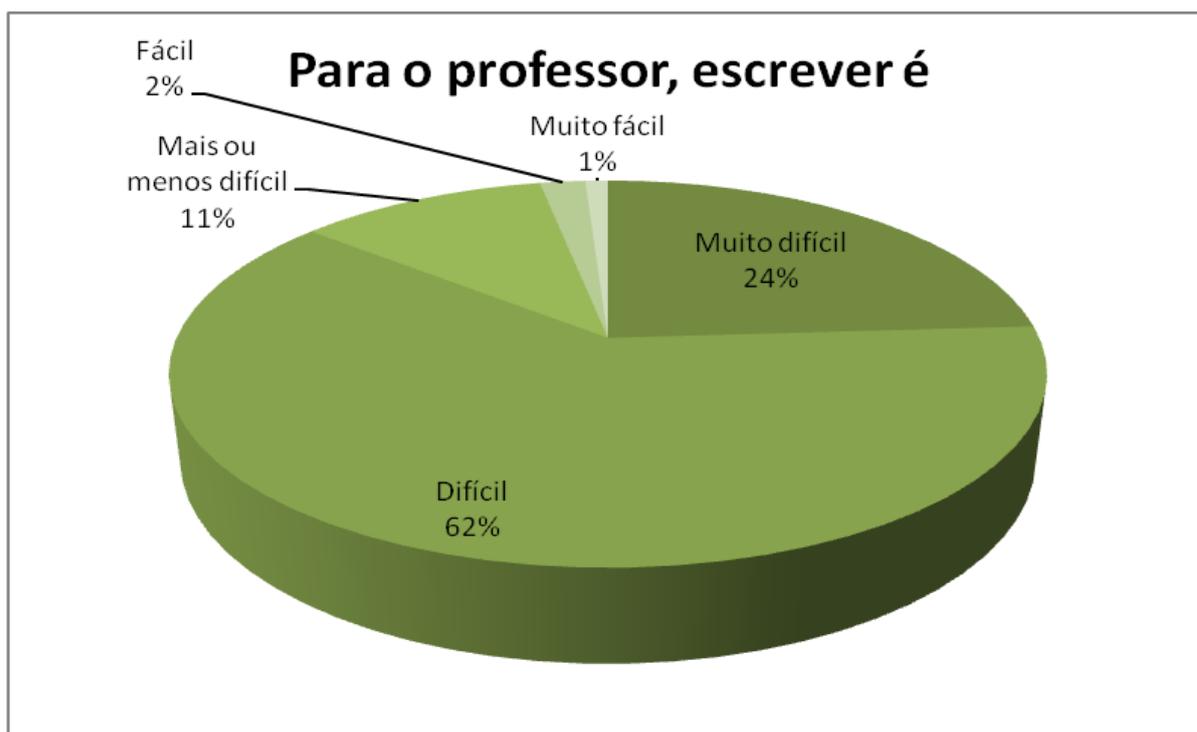
As respostas dos professores à pergunta sobre quais assuntos mais escreviam reforçam a evidência de que eles escrevem quase que exclusivamente para cumprir tarefas no âmbito doméstico e da escola: os assuntos, quase sempre, estão relacionados ao cumprimento de exigências e demandas da instituição, como atestam os números do gráfico.



Uma professora de Belo Horizonte se mostrou indignada: **“Ah, professora, hoje em dia na escola, a gente não tem tempo para mais nada não, nem para preparar uma aula direito. É só escrever sobre desempenho de aluno. Eu não**

sei o que os coordenadores fazem com aquele tanto de papel: é relatório porque o menino tirou nota baixa (como se ninguém mais pudesse tirar nota baixa), é relatório porque o menino está triste, é relatório porque ele está alegre demais... Eu estou errada, gente?”. Entre os temas diversos, apareceram “coisas de família, recados para filhos”, “notícias para parentes que moram longe”, “as coisas que eu não posso esquecer na compra de supermercado” etc.

Perguntados se eles consideravam escrever uma tarefa muito difícil, difícil, mais ou menos difícil, fácil, muito fácil, os resultados foram os seguintes.



Reforçamos nossa crença de que a máxima da sinceridade foi levada bem a sério pelos professores ao participarem desta pesquisa, pois mais de 80% admitirem que têm dificuldades com a escrita, um dos eixos que lhes cabe ensinar, não deixa de ser surpreendente.

Essas dificuldades são variadas, como apontam os dados do próximo gráfico.



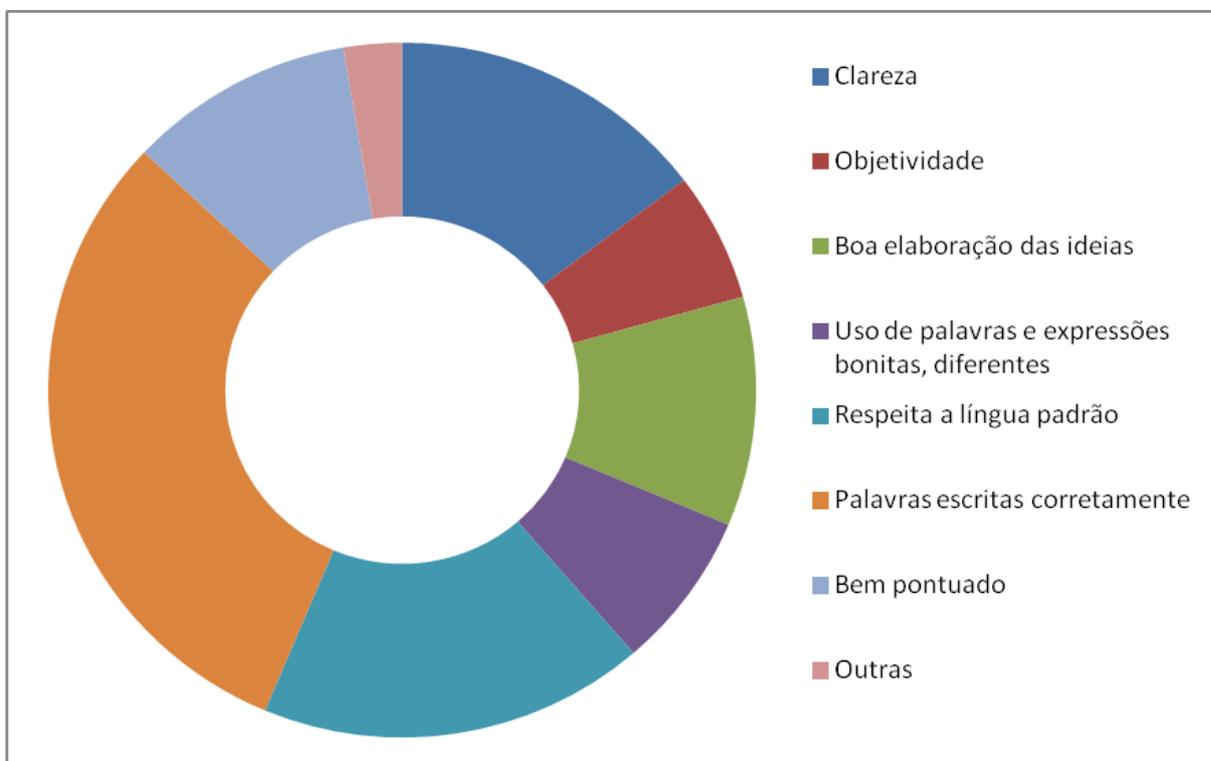
Consideramos que, mais uma vez, vale a pena chamar a atenção para a quase ausência de uma terminologia que se espera de especialistas da área. Se parte significativa dos docentes considera que seus alunos não escrevem porque lhes falta inspiração, é razoável usar a mesma justificativa para sua dificuldade. Nós vamos propor que “começar o texto”, “falta de inspiração” são dificuldades muito próximas e que, a nosso ver, têm estreita relação com um trabalho que não leva em conta os aspectos sociais envolvidos na produção de um texto. Já a resposta “saber qual texto que tem de escrever” tem a ver com a escolha do gênero textual, o que traz à tona a dimensão social da escrita. Qualquer pessoa teria enorme dificuldade para escrever diante de uma instrução do tipo “escreva um texto sobre o filme que viu”. É previsível que, em situações como essas, todos se perguntem: “mas que texto vou escrever?”. E se não sabe que gênero escrever (uma resenha, uma carta, um poema, uma propaganda, um resumo etc.), fica, de fato, difícil decidir como começar. O problema é que muitos professores confundem isso com falta de inspiração.

Outros professores reclamam mesmo é de não saberem articular as ideias, como esta professora de Manaus: **“Professora, eu tenho muitas ideias, mas não sei colocá-las no papel. Quando eu estou falando, eu sei que sou articulada,**

mas na hora de escrever é um desespero. Eu leio e sei que não está bom, mas sei fazer mudanças para ficar bom. Foi assim na minha graduação inteira. Os professores marcavam na minha prova e escreviam ‘não entendi o que você quis dizer’. Eu sempre passei porque tinha muito trabalho, se fosse depender só de prova, eu não tinha conseguido concluir meu curso”.

A nosso ver, de alguma maneira, “ser original, não ficar só repetindo” está também relacionado à “falta de inspiração”, pois alguns professores declaram que gostariam de escrever um texto “só com suas próprias ideias”. Há um desejo de ser inspirado.

A última pergunta do questionário queria saber sobre as qualidades de um bom texto. Cada professor apontou 3, o que fez um total de trezentas indicações.



Os resultados desse gráfico somados às avaliações que os professores fizeram de propostas de produção escrita e de textos de alunos (que serão mostradas mais à frente) atestam a coerência do trabalho dos docentes. Foram essas características que orientaram suas avaliações, como se poderá ver. Depois que responderam às perguntas desse questionário, que visava a entender como era a relação entre o professor e sua escrita, aplicamos a atividade “Vivenciando uma sequência didática”, em que pedimos aos professores cursistas que escrevessem uma resenha.

Quando solicitamos aos professores a escrita de uma resenha, não tínhamos como objetivo verificar como escreviam aqueles que ensinavam a escrever. Nosso objetivo era fazer com que os professores vivenciassem a aplicação de uma sequência didática na condição de alunos. Acreditávamos que a maneira mais eficaz de fazê-los compreender as partes e o funcionamento da sequência era realizando, no curso, uma sequência.

Descreveremos, resumidamente, as atividades realizadas. Na volta dos trabalhos no turno da tarde, apresentamos a “situação inicial”, dissemos que eles deveriam se colocar no lugar de um crítico do jornal da cidade (sempre escolhíamos o jornal de maior prestígio da cidade), para escrever uma resenha sobre o filme a que assistiriam, com o objetivo de recomendar, ou não, aos leitores que vissem o filme. Houve muitas reclamações nesse momento: **“Professora, mas eu nunca fiz uma resenha na minha vida”**, **“Eu não sei se vou dar conta de fazer isso. Vou fazer do jeito que der”**, **“Ah, meu deus, todo mundo vai ter que escrever?”** – diga-se de passagem, comportamento bem parecido com os dos nossos alunos do ensino básico. Depois da rápida apresentação da situação, fizemos, em conjunto, a leitura das resenhas de dois filmes, “Central do Brasil” e “Bicho de sete cabeças”. Em seguida, exibimos o filme sobre o qual a resenha deveria ser escrita, “Abril despedaçado”. Depois, cada professor escreveu sua primeira produção. Os textos foram recolhidos, a fim de que pudéssemos fazer algum diagnóstico até a retomada dos trabalhos na manhã seguinte.

Identificamos problemas no nível do gênero, no nível do texto e no nível das convenções da escrita⁷⁰. Por três razões, principalmente, escolhemos fazer uma oficina para ensinar a estrutura do gênero resenha: em geral, os textos se caracterizavam muito mais como resumos do que como resenhas; o pouco tempo de que dispúnhamos para fazer diagnósticos mais precisos e elaborar variadas oficinas; o objetivo primeiro da atividade – mostrar aos professores uma sequência didática em funcionamento e não propriamente ensinar a escrever.

Na realização da oficina, reutilizamos a resenha de “Central do Brasil”, já conhecida dos professores. Essa resenha favorecia o trabalho com a estrutura do gênero, pois apresentava todos os elementos da forma composicional de uma resenha prototípica: título, olho, assinatura da resenhista, juízos de valor,

⁷⁰ A título de curiosidade, muitos professores demonstraram dificuldade na compreensão do filme. Isso ficou evidente quando resumiram ou fizeram uma descrição resumida do enredo.

argumentos, descrição resumida, contexto, expansão do contexto e informações básicas (direção, elenco, ano de exibição, duração), chamada final (caso a resenha seja elogiosa). Na segunda parte da oficina, solicitamos aos professores que retomassem a resenha do filme “Bicho de Sete Cabeças”, também prototípica, para identificar os elementos da estrutura, assim como fizemos com a resenha de “Central do Brasil”. Para essa atividade, os professores deveriam utilizar lápis de cor para colorir cada “movimento” do texto. Na última parte da oficina, os professores deveriam retomar a produção inicial e identificar os elementos da estrutura do texto que escreveram. Caso o texto não apresentasse esses elementos, eles deveriam reescrevê-lo. Sabemos que devido à relativa estabilidade dos gêneros, para que um texto possa ser socialmente reconhecido como uma resenha não é necessário que ele apresente todos os elementos que listamos. No entanto, como estávamos simulando a introdução do trabalho com um gênero em sala de aula, reafirmamos que, a nosso ver, é importante que o texto selecionado para esse momento do trabalho seja prototípico.

De posse de tantos textos (recolhemos duas versões de cada professor), não resistimos à tentação de trazê-los como mais um instrumento a ser considerado neste estudo. Principalmente, porque consideramos que, de alguma maneira, como já dissemos, os modos como os professores escrevem podem ser reveladores dos modos como ensinam a escrever ou ainda mais, como bem assinala Fiad (1989), citada por Leffa (2000), a chance de os professores trabalharem sobre a própria escrita pode proporcionar um acesso ao conhecimento de como ensinar a escrever.

Os textos dos professores passaram por duas análises. Em uma primeira análise, a produção inicial foi observada com fins diagnósticos e os problemas detectados foram assim categorizados: problemas no nível do gênero, problemas no nível do texto e problemas no nível das convenções da escrita. Em uma segunda análise, a produção inicial foi comparada com a produção final, a fim de se detectar se a oficina feita tinha alcançado alguma repercussão.

Evidentemente, há problemas que tanto podem aparecer em uma categoria quanto em outra. No entanto, para os limites dessa análise, consideramos problemas no nível do gênero, quando o texto: não cumpriu seu objetivo, não apresentou pelo menos cinco dos dez elementos da estrutura de uma resenha prototípica e/ou contava o fim da “história”; não usou argumentos para justificar o

uso abusivo de afirmações categóricas; não marcou linguisticamente sua orientação argumentativa; e não foi escrito em uma linguagem mais formal, respeitando as regras do português culto, adequadas aos leitores do jornal de maior prestígio, como fora definido na etapa de apresentação da situação. Os problemas no nível do texto são aqueles que deixam o texto mais difícil de ser processado pelo leitor, como falta de articuladores entre as frases e entre os parágrafos, uso inadequado de conjunções na construção da orientação argumentativa, uso de pronomes anafóricos sem antecedentes, má construção sintática, inadequação na seleção vocabular, uso inadequado da pontuação. Os problemas no nível das convenções da escrita são aqueles que trazem prejuízo, sobretudo, à imagem do produtor de texto, como erros de ortografia, falta de recuo de parágrafo, uso incorreto de letra minúscula etc.

Os resultados da primeira análise dos cem textos foram estes:

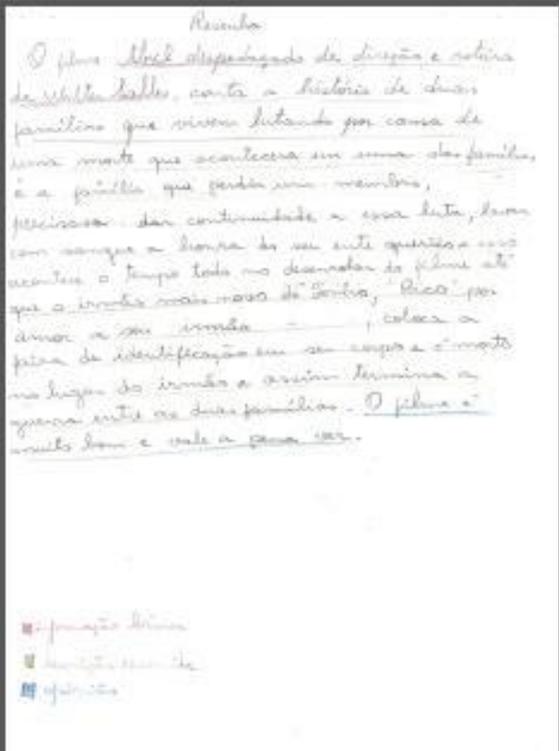
a) Textos com problemas apenas no nível do gênero	7
b) Textos com problemas apenas no nível do texto	29
c) Textos com problemas apenas no nível das convenções da escrita	0
d) Textos com problemas nos três níveis	28
e) Textos com problemas nos níveis “a” e “b”	33
f) Textos com problemas nos níveis “b” e “c”	3

Não seria precipitado concluir que, em geral, os professores cometem erros muito parecidos com os dos alunos, ainda que em escala menor. O número de textos com problemas que reunimos no nível das convenções da escrita é relativamente baixo, mas, ainda assim, maior do que esperávamos (31 se somadas as categorias “c”, “d” e “f”). Já as produções com problemas no nível do texto são muitas (93 se somadas as categorias “b”, “d”, “e” e “f”) – isso, no nosso entendimento, derruba o argumento de alguns professores de que **“foi depois da entrada dos gêneros que ficou muito mais difícil ensinar a produzir textos. Antes, a maioria dava conta do recado”**, pois os problemas nesse nível existiriam ainda que o ensino focalizasse exclusivamente a categoria ‘texto’, sem tratar do seu pertencimento a um gênero. Os textos com problemas no nível do gênero ficaram em uma posição intermediária (68 se somadas as categorias “a”, “d” e “e”). Retomaremos esses tópicos, quando formos falar sobre o que os professores avaliam nos textos dos alunos, já que, a nosso ver, há uma forte relação entre o que o professor demonstra ter mais habilidade ao produzir um texto e o que ele julga importante avaliar no texto do aluno.

Apresentaremos, agora, alguns textos⁷¹ – a primeira versão – classificados segundo as categorias que construímos. Desde já esclarecemos que, em momento algum, nosso intuito foi desmerecer a escrita do professor. Nosso objetivo é, mais à frente, poder demonstrar que há, como já assinalamos suspeitar, uma importante relação entre como o professor escreve e como ele ensinar a escrever.

O primeiro texto foi produzido por um professor dos anos finais do Ensino Fundamental, de Belo Horizonte, e reúne problemas nos três níveis: do gênero, do texto e das convenções da escrita.

Texto 1

<p style="text-align: center;">Resenha</p> <p>O filme Abril despedaçado de direção e roteiro de Walter Salles, conta a história de duas famílias que vivem lutando por causa de uma morte que aconteceu em uma das famílias e a família que perdia um membro, precisava dar continuidade a essa luta, lavar com sangue a honra do seu ente querido e isso acontece o tempo todo no desenrolar do filme até que o irmão novo de Tonho, Paco por amor a seu irmão, coloca a faixa de identificação em seu corpo e é morto no lugar do irmão e assim termina a guerra entre as duas famílias. O filme é muito bom e vale a pena ver.</p>	 <p>The image shows a handwritten version of the review text in cursive script. The text is written on a white background with a black border. The handwriting is somewhat messy and includes some corrections. At the bottom of the page, there are some small, illegible markings that appear to be a list or index.</p>
--	---

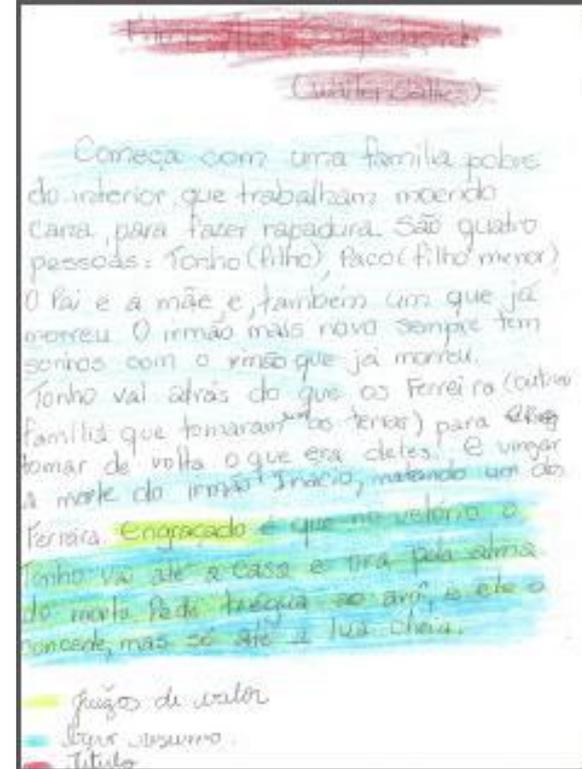
O texto ensaia apresentar alguns elementos da estrutura de uma resenha, como informações básicas (o título do filme e o diretor), chamada final, embora a ênfase recaia no resumo do enredo. Aliás, é nesse ponto que esse texto rompe com a função social do gênero em estudo, persuadir o leitor que não viu o filme a assisti-lo, ou não. Além disso, o produtor não sinaliza, para o leitor, a orientação argumentativa do texto. No que se refere aos problemas propriamente textuais, podemos citar os usos indevidos da vírgula e a existência de apenas dois períodos –

⁷¹ Os textos foram digitados exatamente como os professores escreveram. Abaixo deles, apresentamos a versão manuscrita digitalizada.

sendo o primeiro muito longo com uma construção sintática mal elaborada. O fato de o autor do texto não ter marcado com aspas ou grifos o título do filme também é outro problema.

O segundo texto, escrito por uma professora do 5º ano, de Campo Grande, também apresenta problemas nos três níveis. A impressão que se tem é que a autora do texto separa o filme em etapas e, então, passa a descrevê-las, mas encerra antes da etapa final, o que, do ponto de vista do gênero, é positivo, pois ela termina não revelando o final da história e, diríamos, até consegue até criar um meio clima de suspense com o último período: “Pede trégua ao avô, e ele o concede, mas só até a lua cheia”.

Texto 2

 <p>Filme: Abril Despedaçado (Walter Salles)</p> <p>Começa com uma família pobre do interior, que trabalham moendo cana para fazer rapadura. São quatro pessoas: Tonho (filho), Paco (filho menor), O pai e a mãe, e também um que já morreu. O irmão mais novo sempre tem sonhos com o irmão que já morreu. Tonho vai atrás do que os Ferreira (outra família que tomaram as terras) para tomar de volta o que era deles. E vingar a morte do irmão Inácio, matando um dos Ferreira. Engraçado é que no velório o Tonho vai até a casa e ora pela alma do morto. Pede trégua ao avô, e ele o concede, mas só até a lua cheia.</p> <p>— Juízo de valor — Significado — Título</p>	<p>Filme: Abril Despedaçado (Walter Salles)</p> <p>Começa com uma família pobre do interior, que trabalham moendo cana, para fazer rapadura. São quatro pessoas: Tonho (filho), Paco (filho menor), O Pai e a mãe, e, também um que já morreu. O irmão mais novo sempre tem sonhos com o irmão que já morreu. Tonho vai atrás do que os Ferreira (outra família que tomaram suas terras) para tomar de volta o que era deles. E vinga a morte do irmão Inácio, matando um dos Ferreira. Engraçado é que no velório o Tonho vai até a casa e ora pela alma do morto. Pede trégua ao avô, e ele o concede, mas só até a lua cheia.</p>
--	--

Os 28 textos que apresentam problemas nos três níveis têm uma configuração muito próxima da dos dois textos mostrados. No entanto, há textos (11) que, embora apresentem alguns problemas, têm um padrão bem diferente, como o que transcrevemos a seguir, escrito por uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental, de Campo Grande.

Texto 3

Abril despedaçado – 95 min.

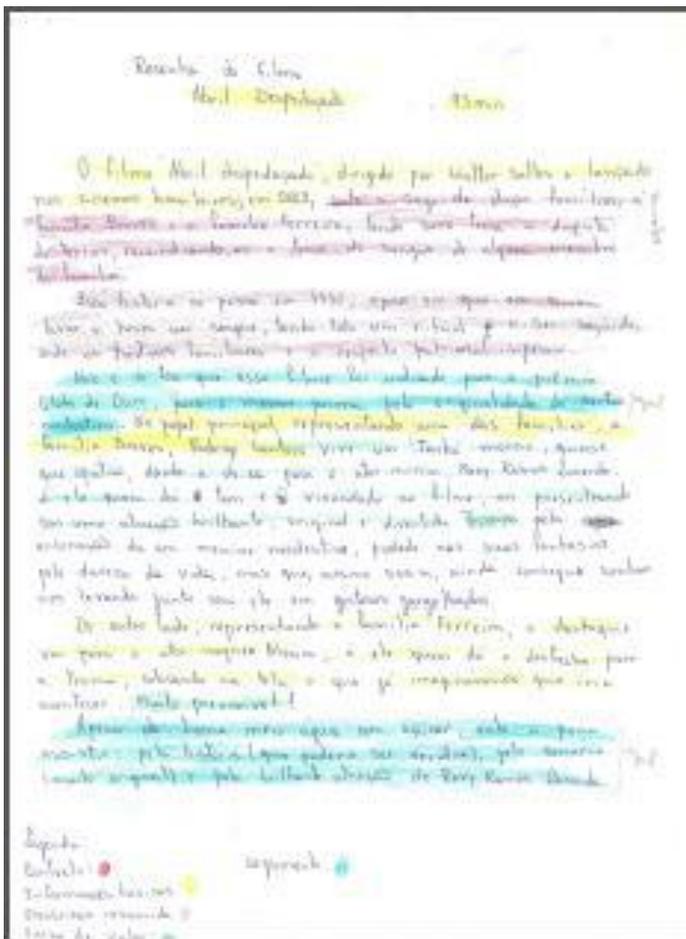
O filme “Abril despedaçado”, dirigido por Walter Salles e lançado nos cinemas brasileiros, em 2002, conta a saga de duas famílias, a família Breves e a família Ferreira, tendo como tema a disputa de terras, reivindicando-as a troco do sangue de alguma membro da família.

Essa história se passa em 1910, época em que era comum lavar a honra com sangue, tendo todo um ritual a ser seguido, onde as tradições familiares e o respeito patriarcal imperavam.

Não é à toa que esse filme foi indicado para o prêmio Globo de Ouro, pois o mesmo prima pela originalidade do sertão nordestino. No papel principal, representando uma das famílias, a família Breves, Rodrigo Santoro vive um “Tonho” morno, quase que apático, dando a deixa para o ator-mirim, Ravy Ramos Lacerda. É ele quem dá o tom e a vivacidade ao filme, nos presenteando com uma atuação brilhante, original e divertida. Primou pela encenação de um menino nordestino, podado nas suas fantasias pela dureza da vida, mas que, mesmo assim, ainda consegue sonhar nos levando junto com ele em gostosas gargalhadas.

Do outro lado, representando a família Ferreira, o destaque vai para o ator Wagner Moura; é ele quem dá o desfecho para a trama, colocando na tela o que já imaginávamos que iria acontecer. Muito previsível!

Apesar da trama meio água com açúcar, vale a pena assistir: pela história (que poderia ser verídica), pelo cenário (muito original) e pela brilhante atuação de Ravy Ramos Lacerda.



Não há dúvida de que o texto é uma resenha, pois apresenta a forma composicional e o estilo usuais, aborda o tema na medida, mostrando-se, assim, com potencial para cumprir a função social desse gênero. O mesmo acontece com o texto transcrito a seguir, produzido por uma professora do 4º ano, de Montes Claros.

Abril Despedaçado

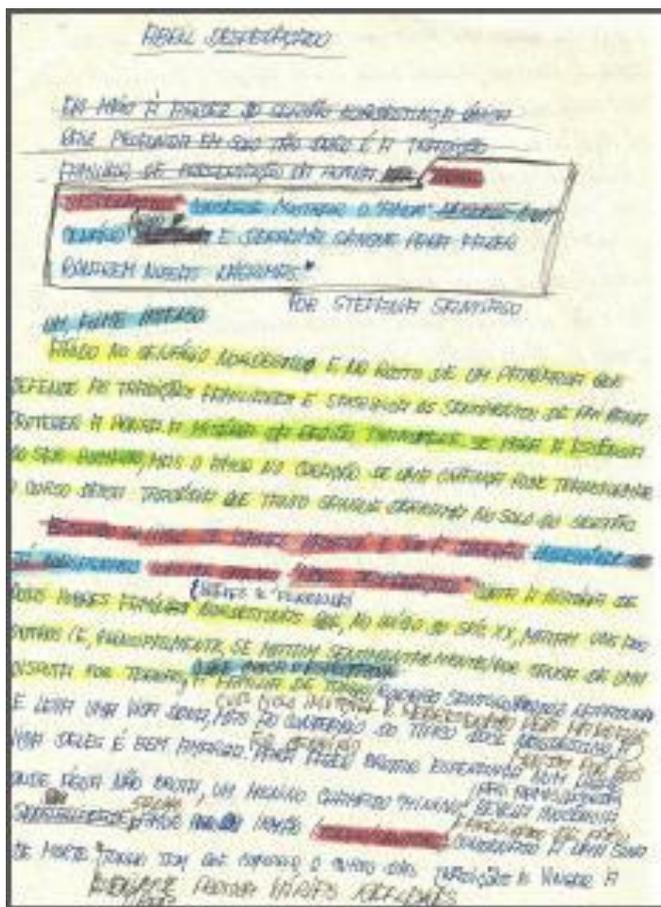
Em meio à aridez do sertão nordestino, a única raiz profunda em solo tão duro é a tradição familiar de preservação da honra. “Abril Despedaçado” consegue mostrar o “amor” naquele cenário sem vida e derrama sangue para fazer rolarem nossas lágrimas.

Por XXXXX YYYYY

Árido no cenário nordestino e no rosto de um patriarca que defende as tradições familiares e sacrifica os sentimentos de pai para proteger a honra. A miséria da região transfere-se para a essência do ser humano, mas o amor no coração de uma criança pode transformar o curso dessa tragédia que tanto sangue derrama no solo do sertão.

Baseado no livro de Ismael Kadaré e sob a direção impecável do já consagrado Walter Salles, “Abril Despedaçado” conta a história de duas famílias nordestinas (Breves e Ferreira) que, no início do séc. XX, matam uns aos outros (e, principalmente, se matam sentimentalmente) por causa de uma disputa por terras. A família de Tonho (Rodrigo Santoro) produz rapadura e eleva uma vida dura, mas ao contrário do típico doce nordestino, a vida deles é bem amarga. Para fazer brotar esperança num lugar onde água não brota, um menino chamado “Minino” (Ravi Ramos Lacerda) revela inocência, sensibilidade, amor pelo irmão (Tonho/Santor) condenado a uma sina de morte. Tonho tem de cumprir o curso das tradições e vingar a morte de Inácio, seu irmão mais velho. Ele cumpre tal percurso e mata o filho da família rival e, por sua vez, é jurado de morte. Mas Tonho não conserva os mesmos sentimentos do pai e é contagiado pelos nobres sentimentos do irmão mais novo e conhece o amor através de uma artista circense. Será possível contrariar o trágico destino? Todo isso torna o filme lírico e dramático.

Depois de esbanjar seu talento em “Bicho de Sete Cabeças”, Rodrigo Santoro brilha agora também em “Abril Despedaçado”. José Dumont prova que é um dos maiores atores brasileiros em uma atuação maravilhosa. E o que dizer da simpatia do jovem Ravi Ramos Lacerda? Ele nos encanta, nos emociona, nos arreata. Simplesmente brilhante. Some-se a isso uma direção de arte primorosa e uma fotografia perfeita. Eis um filme esplendoroso que combina dureza e sensibilidade, amor e sofrimento. Sem dúvida, um dos maiores filmes já produzidos pelo cinema brasileiro.



Há, ainda, que se acrescentar que, além de atender às características do gênero e de não apresentar problemas significativos nos níveis do texto e das convenções da escrita, que esse texto revela traços estilísticos da autora, principalmente no trabalho com a sintaxe e a seleção vocabular. A nossa hipótese é que tendo demonstrado que compreendem bem o funcionamento e a organização do texto escrito, os autores dos dois últimos textos reunirão melhores condições de ensinar os alunos a escrever.

A escolha do último texto para figurar neste trabalho também tem a ver com o depoimento de sua autora. Como os colegas ficaram muito impressionados com seu texto, ela pediu para falar “umas palavrinhas” que, felizmente, nós registramos: **“Gente, eu acho muito importante eu falar que eu tive uma excelente professora de português naquela etapa que antes era chamada de ginásio, a dona Célia – muita gente aqui deve conhecê-la ou pelo menos já deve ter ouvido falar dela. Ela ensinava mesmo e era impressionante que não era a gramática, como a gente faz ainda hoje. Ela gostava era de ensinar a escrever. Primeiro, que a gente só fazia redação em sala de aula; não tinha isso de fazer redação de para casa não. Enquanto a gente escrevia, ela pedia pra ir levando o texto à mesa dela. Então, fazia muitas observações, fazia muitas perguntas... Tudo isso fazia com que a gente refletisse sobre as partes que não estavam claras. Não tinha esse negócio de gênero, mas ela falava assim: ‘nós hoje vamos escrever pensando que a gente quer reivindicar que o prefeito conserte a praça principal, que está muito esburacada’. Depois que a gente trabalhava bem com esse texto, ela, então, falava o seguinte: ‘Olha, o prefeito consertou a praça, então, agora, a gente vai escrever pra ele agradecendo a obra’. Ela não era muito boa, professora?”**. Na turma, havia outra aluna da dona Célia⁷² e, embora seu texto não apresente as mesmas qualidades do texto comentado, também tem muitos méritos. Ele está transcrito a seguir.

⁷² Embora tenha iniciado a formação continuada em Montes Claros, a autora deste texto era coordenadora e não professora, por isso, ela foi forçada a interromper o curso no quarto encontro. Portanto, ela não é um dos cem professores sujeitos desta pesquisa. Resolvemos incluir seu texto porque ela era também aluna da dona Célia, citada como uma professora que sabia ensinar a escrever.

Texto 5

“Abril Despedaçado”

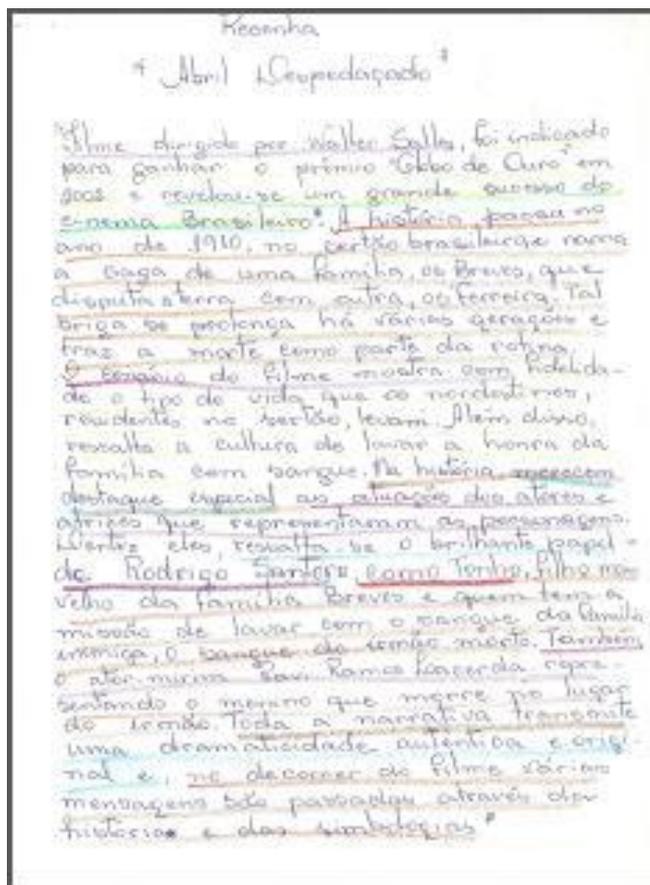
Filme dirigido por Walter Salles, que se destacou na direção do filme ocnorrente ao Oscar no ano de 1997, “Central do Brasil”, foi indicado para ganhar o prêmio “Globo de Ouro”, em 2002, e revelou-se outro grande sucesso do cinema brasileiro.

A história passa no ano de 1910, no sertão brasileiro, e narra a saga de uma família, os Breves, que disputa a terra com outra, os “Ferreira”. Tal briga se prolonga há várias gerações e traz a morte como parte da rotina.

O cenário do filme mostra com fidelidade o sofrimento que os nordestinos pobres, residentes no sertão, levam. Além disso, ressalta a cultura de lavar a honra da família com sangue.

Na história, merecem destaque especial as atuações dos atores. Dentre eles, ressalta-se o brilhante papel de Rodrigo Santoro, justificando inclusive sua fama nacional e internacional, como Tonho, filho mais velho da família Breves e que tem a missão de lavar, com o sangue da família inimiga, o sangue de um irmão morto. Também o ator-mirim Ravi Ramos Lacerda merece destaque: muito emocionante.

Usando de diversas simbologias, a narrativa transmite uma dramaticidade autêntica e provoca em que a assiste uma coletânea de emoções e sentimentos.



Vamos abrir um parágrafo para responder, nesta tese, à pergunta da aluna da dona Célia – “**Ela não era muito boa, professora?**”. Sim, a dona Célia era muito boa!

Os textos dos professores passaram, como já indicamos, por uma segunda análise: a produção inicial foi comparada com a produção final, a fim de se detectar se a oficina realizada tinha alcançado alguma repercussão juntos aos professores cursistas. Nessa comparação, apuramos que 100% dos textos adquiriram estrutura, “cara” de resenha. No entanto, os textos ditos, inicialmente, “fracos” continuavam “fracos”, como é o caso do texto 1 reescrito.

Texto 6

Abril despedaçado

Um filme muito triste e emocionante dirigido por Walter Salles.

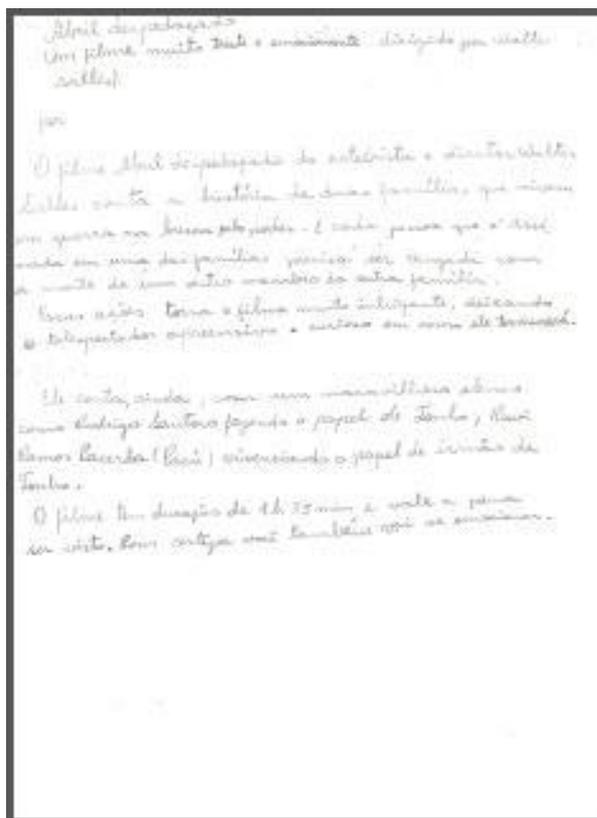
por AAAAA BBBB

O filme Abril despedaçado de direção e roteiro de Walter Salles, conta a história de duas famílias que vivem lutando por causa de uma morte que acontecera em uma das famílias e a família que perdia um membro, precisava dar continuidade a essa luta, lavar com sangue a honra do seu ente querido.

Essas ações torna o filme muito intrigante, deixando o telespectador apreensivo e curioso em como ele terminará.

Ele conta, ainda, com um maravilhoso elenco como Rodrigo Santoro fazendo o papel de Tonho, Ravi Ramos Lacerda (Pacú) vivenciando o papel de irmão de Tonho.

O filme tem duração de 1h 35 min e vale a pena ser visto. é muito bom e vale a pena ver.



Apreender a estrutura do gênero foi uma tarefa fácil para todos os participantes. Entretanto, não fizemos qualquer trabalho que pudesse colaborar na melhoria da organização linguística dos textos – o que certamente exigiria um diagnóstico mais refinado e mais tempo para a elaboração e a realização de oficinas. Dizer isso é importante porque o trabalho com o texto escrito, em sala de aula, não pode ficar restrito ao trabalho no nível do gênero. E, no nosso entendimento, isso já começa a acontecer, tanto com os professores que ensinam a escrever, segundo a abordagem sociointeracionista – ainda uma minoria – quanto, senão principalmente, nos livros didáticos de português. Na experiência que vivemos na elaboração de trinta e duas sequências didáticas de gêneros diversos ou do mesmo gênero em progressão, para alunos do 6º ao 9º ano, ficou evidente que as oficinas para o ensino de problemas no nível do texto eram sempre mais difíceis de serem elaboradas, despendiam mais tempo e ocupavam mais espaço no material.

Reiteramos que somos defensoras da perspectiva sociointeracionista, mas, agora, consideramos importante reiterarmos nossa preocupação com o lugar da organização linguística do texto no interior dessa abordagem. E, para nós, o fato de 93 textos escritos por professores apresentarem problemas na construção da organização linguística é uma demonstração de que nem uma apresentação da situação, ainda que bem feita, nem o trabalho com a forma composicional e com o estilo do gênero são suficientes para garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias a um produtor de textos proficiente.

3.1.4 Os professores e a escolha e o uso do livro didático

No capítulo 1 desta tese, nós esclarecemos que antes de iniciarmos a discussão sobre livros didáticos de português nos cursos de formação, pedimos aos professores que respondessem à questão que rerepresentaremos agora.

Eu

- a) uso inteiramente o livro didático, de preferência na sequência apresentada pelo autor.
- b) uso inteiramente o livro didático, numa ordenação que pode ser diferente da proposta pelo autor, a fim de adequá-lo às necessidades do grupo específico com que trabalho.
- c) uso eventualmente o livro didático, selecionando tópicos que considero importantes.
- d) uso o livro didático apenas nos dias em que não tive tempo para preparar as atividades.
- e) não uso livro didático, pois prefiro preparar o material didático que vou trabalhar com meus alunos.

Retomemos também os resultados. Dos cem professores sujeitos desta pesquisa, 2 responderam letra “a”, 6 responderam “b”, 34 responderam “c”, 11 responderam “d” e 47 responderam letra “e”. Como já esclarecemos, no nosso entendimento, na conjuntura atual, as letras “a” e “b” são preferíveis às demais.

Não vamos, nesta parte, nos ocupar de uma discussão que consideramos ter sido realizada no capítulo 1, sobre a polêmica se o livro didático tira, ou não, a autonomia dos professores. Agora, vamos discutir as consequências para o ensino da produção textual de os professores, preferencialmente, usem o LD,

eventualmente, selecionando os tópicos que consideram importantes; ou não usarem o LD, escolhendo preparar o material didático que vão trabalhar com os alunos.

Começaremos pelas consequências do uso “salteado” do livro. Em geral, como foi possível aferir nos cursos de formação, esse uso “salteado” favorece a utilização de muitos LDs. Isso, em princípio, poderia parecer uma vantagem, mas, a nosso ver, se constitui em um grave problema – explicaremos por quê. Comumente, os professores não selecionam tópicos a serem estudados, buscando atividades sobre esse mesmo tópico em mais de um livro, o que ainda seria problemático. Eles buscam capítulos de livros que se organizam em torno de uma mesma temática. Isso significa que, caso tenha ficado decidido que no trimestre será estudado o tema “alimentação”, capítulos de vários livros que falem desse assunto serão fotocopiados, na íntegra ou em partes, para os alunos. Caso não seja possível, por questões econômicas, a reprodução na íntegra, os professores reproduzem os textos e passam os exercícios no quadro. Quase todos os professores da turma de Montes Claros se mostraram praticantes desse “método”, que conta com muitas adesões nos demais lugares em que aconteceu a formação. Segundo uma professora do 4º ano, de Belo Horizonte, **“como não é mais para ensinar gramática, a gente nem faz xerox da parte de gramática do livro, manda xerocar apenas as perguntas de leitura”**. Quando perguntamos como ela fazia com o eixo da produção, a professora respondeu que **“fazer a proposta de produção era fácil, eu coloco o título no quadro mesmo. E isso também é de vez em quando, não é, professora?”**. Qualquer possível progressão que o autor do livro tenha tentado no tratamento do que se quer ensinar vai ser rompida pelo modo como o livro é usado. Nesse cenário, as aulas de língua portuguesa se configuram como aulas de discussão sobre temas. A opção por não usar o livro didático é, a nosso ver, complicada dadas as condições de trabalho a que são submetidos os professores no Brasil – as quais comentamos no capítulo 1 deste estudo, a partir de Magda Soares. No entanto, muitos docentes afirmam, como esta professora dos anos finais do Ensino Fundamental, de Manaus, que **“só uso o livro didático em último caso, quando não tem jeito mesmo. Ainda mais livro que quem manda é o governo”**. No nosso entendimento, a fala dessa professora, além de revelar resistência ao uso do LD, também sinaliza uma desconfiança a respeito

do próprio PNLD. Aliás, como já consideramos anteriormente, para que o professor se sentisse persuadido a usar o livro didático, o MEC e as secretarias de educação precisariam fazer um trabalho de divulgação de todo o processo transcorrido entre a divulgação do edital para as editoras até a chegada do livro à escola. Como já dissemos, embora seja um programa de décadas, o PNLD não passa de um “ilustre desconhecido” para os professores, o que, certamente, aumenta a resistência aos livros que ele distribui.

Quanto às especificidades do eixo da produção escrita, se as últimas avaliações do PNLD têm mostrado que, a despeito de problemas que ainda perduram – comentados no capítulo 1 –, os livros didáticos melhoraram significativamente nesse quesito, o mesmo não se pode dizer do trabalho em sala de aula, em função de usos indevidos, motivados por razões variadas, que os professores fazem do material.

3.1.5 Os professores e os PCNs

Os PCNs de Língua Portuguesa foram elaborados em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para orientar a prática docente rumo a pretendida reforma do modelo educacional brasileiro. Esses documentos pautam seu discurso na formação do cidadão crítico e apontam para a necessidade de mudança no ensino "atual". Entretanto, a análise que apresentamos nos fez constatar que, apesar de ter se passado mais de uma década desde a sua publicação, os PCNs ainda são “estranhos” para muitos professores, que ou não tiveram a oportunidade de lê-los, ou não tiveram a oportunidade de estudá-los, analisá-los e compreendê-los.

Os PCNs propõem que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento, tendo a função de mostrar ao aluno o *papel* que o "outro" assume numa relação dialógica. Cabe ao docente dinamizar a interação entre os estudantes, para favorecer trocas de experiências e crescimento intelectual. A orientação desses documentos coaduna-se com as ideias de que o desenvolvimento do indivíduo se dá na interação com o outro, conforme Vygotsky (2007). De acordo com a teoria defendida por esse autor, existem dois níveis de desenvolvimentos, o real e o potencial, a partir dos quais ele define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (2007, p. 97), ela é a distância entre o nível de desenvolvimento

real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Conforme Vygotsky, um aspecto essencial do aprendizado é trabalhar com a ZDP do aluno. O docente pode propor aos aprendizes atividades grupais em que os alunos que apresentarem maior domínio sobre o conteúdo em questão colaboram com os demais. Com a abertura da ZDP, o aluno terá um suporte a mais que o ajudará a construir, a modificar e a interpretar os sentidos, de um texto, por exemplo. Nessa perspectiva, o estudante é considerado um sujeito ativo no processo de construção do saber, e o docente, também, assume uma função essencial, como um sujeito mais experiente e como um par mais avançado. Logo, no ensino-aprendizagem, é preciso considerar o que os alunos já sabem, os conhecimentos que eles trazem de casa e a suas habilidades, pois, na perspectiva de Vygotsky, o docente e os alunos formam um grupo, que trocam e constroem conhecimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem representar o ideal de ensino no Brasil, porém a realidade é que a transposição e a sua prática concreta em sala de aula ainda são um desafio para o docente, que não demonstra muita familiaridade com tais documentos. Sendo assim, nota-se a necessidade (urgente) da implantação de medidas públicas que possibilitem ao professor um estudo contínuo, efetivo, que vá além da implantação de um programa - educação continuada -, o qual, muitas vezes, é instalado somente para cumprir uma exigência do Ministério da Educação, ou usado para garantir/contar pontos na carga horária do professor. É preciso cuidar da qualidade dos cursos de formação continuada, que precisam ajudar o professor a articular teoria e prática.

Parece-nos que o professor ideal delineado nos PCNs é de um professor que, como um dos mediadores do desenvolvimento do aluno: reflita sobre sua própria prática, demonstre incômodo com a realidade do ensino atual e busque ampliar seu conhecimento através de pesquisas científicas, leituras, seminários, discussões teóricas e metodológicas. No entanto, a nosso ver, a relação entre professor e PCNs é marcada pela instabilidade. Explicaremos por quê.

A nosso ver, primeiramente, porque a maioria das teorias que dão sustentação a essa publicação do MEC ainda é desconhecida pelos professores – sobretudo aquelas que se relacionam ao trabalho com os gêneros textuais –, o que

dificulta uma proposta de trabalho mais eficiente e mais eficaz. Em segundo lugar, porque muitos docentes nunca tiveram a oportunidade de fazer uma leitura crítica desse documento.

Entre os professores sujeitos desta pesquisa, apenas 13 disseram nunca ter lido os PCNs, apesar de já “terem ouvido falar” neles. Os outros 87 declararam já ter lido os PCNs. Eles declararam tê-lo feito ou nos cursos de graduação ou nas escolas em que exercem a docência ou em cursos promovidos pelas secretarias de educação ou em cursinhos preparatórios para concursos.

Embora a maioria dos professores tenha lido os PCNs, nas discussões em sala sobre os documentos, as respostas eram marcadas, principalmente, pela imprecisão, como “a escola precisa conhecer os PCNs”. Perguntados por que eles consideravam importante conhecer os PCNs, a resposta, em geral, era o silêncio ou “porque ele é importante para a escola” ou “porque sem saber alguma coisa dos PCNs a gente não passa em nenhum concurso para professor”. Alguns docentes disseram que consultam sempre os guias para desenvolver seus planos de aula, seus projetos e suas capacitações.

Sabemos que a realização de leituras e estudos dos PCNs, a atualização, o engajamento em novas práticas promovidas por novas reflexões teóricas requerem do professor tempo e dedicação. É fácil constatar a existência de inúmeros empecilhos ao exercício adequado da docência no Brasil. Não queremos dizer, com isso, que somos condescendentes com professores que se negam a enxergar que, no atual cenário, é preciso “renovar” suas práticas, mas que compreendemos os docentes quando eles assinalam as dificuldades, resultado, muitas vezes, de longas e cansativas rotinas. Talvez, uma saída para o impasse seja a transformação da escola em um ambiente no qual aconteçam discussões que, realmente, contribuam para a formação continuada do professor, promovendo o aperfeiçoamento de competências pedagógicas necessárias a uma melhor atuação profissional.

Há muitas diferenças entre o que preconizam os PCNs e as práticas dos professores, dada a instabilidade na relação entre as partes. Os professores foram quase unânimes em responder que os alunos têm dificuldade de usar a forma “certa”. Uma professora exemplificou que “uma das causas do mau uso certamente é a Internet, que molda a conversação numa linguagem muito breve e muito

descuidada”. O mito de que a língua padrão estabelecida na gramática é a certa e as outras formas da língua são incorretas ou sofreram desvios é combatida nos PCNs.

(...) a Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.
(PCN, 1998, p. 81).

Não é apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita
(PCN, 1998, p. 82).

No que se refere especificamente à produção textual, uma das grandes diferenças entre o que diz o documento e o que faz o professor está no tratamento desse eixo no ciclo de alfabetização. Os professores creem, como já assinalamos, que o trabalho com a produção textual não pode ser exercitada antes da consolidação do processo de alfabetização. A explicação para essa crença vem, no nosso entendimento, de outra crença que serve de base para o trabalho com a produção escrita, a de que para escrever bem é preciso ter desenvolvido o hábito da leitura – se não sabem ler, como as crianças iriam construir modelos? –. No entanto, como bem mostram os PCNs, esse tratamento linear pode e deve ser abandonado.

No início da escolaridade, é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito — portanto, em linguagem que se usa para escrever — para que alguém grafie. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente.
(PCN, 1997, p. 69).

Entre tantos pontos conflitantes, professores e PCNs divergem ainda no que diz respeito à correção dos textos dos alunos. Na escola, quem corrige as produções textuais é o professor. Alguns, como veremos mais à frente, depois de detectar as

dificuldades dos alunos, escrevem no quadro e explicam a forma padrão segundo a gramática normativa. Outros apenas assinalam os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários, nem sempre compreendidos pelos alunos. Os PCNs assinalam que o professor deve propor que o aluno reescreva seu texto.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.
(PCN, 1998, p. 78).

Momentos de revisão e reescrita permitem que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente. Eles fazem parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (PCN, 1998, p.77). Esse processo tem ainda o mérito de possibilitar ao professor a elaboração de atividades que forneçam os instrumentos para o aluno revisar o texto, construindo a autonomia na produção textual escrita.

Esse distanciamento entre o que dizem os PCNs e as práticas dos professores requer análise, discussão e tratamento em, pelo menos, duas direções: uma voltada para a metodologia de ensino e para a seleção de material a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa (o que, no nosso entendimento, o PNLD pretende cumprir, com a melhoria da qualidade dos livros didáticos) e outra voltada para a formação, tanto inicial como continuada, de professores dessa área.

Levando-se em conta que o cerne do trabalho com Língua Portuguesa proposto nos PCNs é o gênero textual, podemos assegurar que os professores ainda não têm clareza dos objetivos de um ensino organizado a partir dos gêneros. Para aqueles que defendem que já houve tempo e trabalho suficientes para que esse quadro se alterasse e que isso ainda aconteceu por falta de vontade de “engajamento” dos professores com a “causa”, é razoável considerar a herança do ensino baseado exclusivamente na força homogeneizante da gramática tradicional.

3.1.6 Os professores e suas práticas

Três instrumentos foram utilizados na produção deste item: um questionário que foi aplicado aos professores no início do trabalho com o eixo da escrita; a análise, pelos professores, de propostas de escrita; e a avaliação diagnóstica de textos de alunos, seguida de propostas de intervenção pelos professores.

O questionário foi inspirado num conjunto de reflexões proposto por um dos três cadernos da coleção “Alfabetização e Letramento” que abordam a produção escrita, *Produção de Textos Escritos: construção de espaços de interlocução*⁷³.

O questionário trazia as seguintes perguntas.

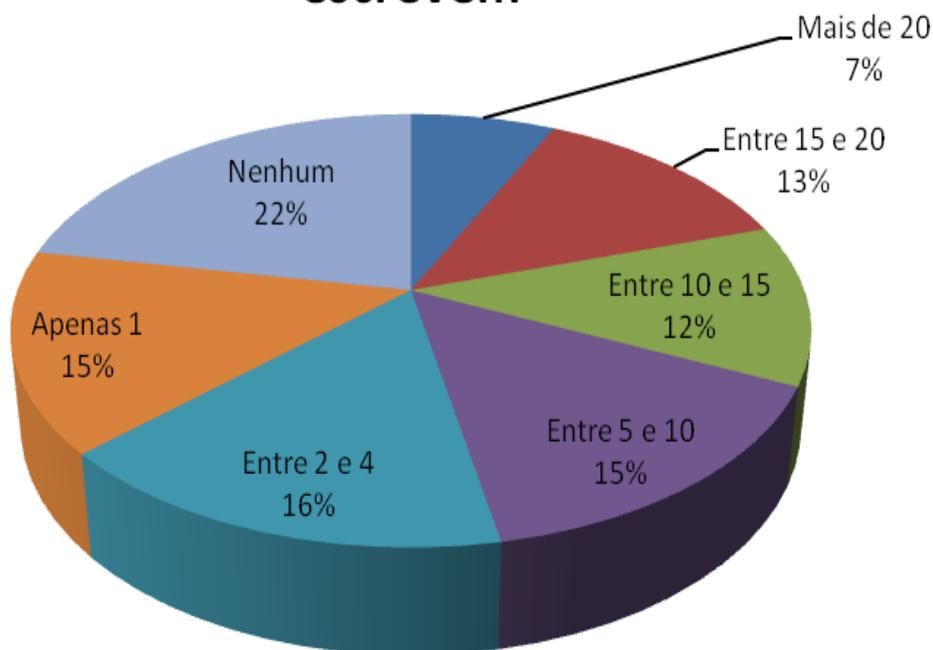
- Quantos textos, em média, seus alunos produzem por mês?
- Sobre o que eles costumam escrever? Aponte três.
- Quais gêneros textuais eles escrevem com maior frequência? Aponte três.
- Para quem eles mais escrevem (o professor, os colegas, alguém da família, pessoas da comunidade)?
- As atividades de produção textual que você propõe possibilitam que seus alunos se coloquem como enunciadores diferentes (como se fossem uma professora, ou um juiz de futebol, ou um motorista de ônibus etc.)?
- Para que eles escrevem (objetivos)?
- Quais são as principais dificuldades que você, professor, encontra no trabalho com produção de textos?

3.1.6.1 A frequência com que os alunos escrevem

A frequência com que os professores solicitam produções textuais de seus alunos é bastante variada – de nenhum a mais de 20 por mês – e não aparece ancorada em justificativas muito sólidas, como quase tudo que se refere à produção textual no contexto escolar. Esclarecemos aos professores que nosso objetivo não era contar o número de versões de um texto; interessava-nos quantos textos novos. O gráfico a seguir apresenta os dados construídos a partir das respostas dos docentes.

⁷³ Já foi feita referência a este caderno em outras partes desta tese.

A frequência com que os alunos escrevem



Para interpretarmos esses números, nós os organizamos em quatro blocos: i) as práticas que desconsideram o trabalho com a produção textual (os 22% que responderam “nenhum”); ii) as práticas com pouca probabilidade de oferecer aos alunos qualquer tipo de instrução, além de “mandar escrever” (os 7% que responderam “mais de 20”, os 13% que responderam “entre 15 e 20”, totalizando 20%); iii) as práticas com alguma probabilidade de haver instruções além de “mandar escrever” (os 15% que responderam “entre 5 e 10”); iv) as práticas com boa probabilidade de oferecer instruções além de “mandar fazer” (os 16% que responderam “entre 2 e 4” e os 15% que responderam “apenas 1”, totalizando 31%).

Em geral, os professores pertencentes ao primeiro grupo (22%) exercem a docência no ciclo de alfabetização e, como já dissemos, são fortemente alimentados pela crença de que não se pode ensinar a escrever para crianças que ainda não consolidaram a aquisição do sistema de escrita. Mas há também nesse grupo alguns poucos professores que trabalham com alunos alfabetizados e que justificam o não-ensino do eixo da escrita pela falta de tempo, como esta professora de Campo Grande: **“Professora, se eu for dar produção, eu vou ter que, no mínimo,**

corrigir e eu não tenho tempo. Antes eu até dava, mas agora que trabalho dois turnos não tenho tempo de ficar corrigindo texto de aluno, infelizmente. Eu desisti depois que pedi uma produção e fiquei com ela mais de dois meses até ter tempo de corrigir e devolver. Os alunos “ficaram no meu pé”, querendo o texto de volta, e eu sem tempo para corrigir. Depois disso, eu decidi que não dava mais produção de texto”.

Os professores pertencentes ao segundo grupo (20%) correspondem àqueles que o trabalho com o eixo da escrita dificilmente vai além da instrução de mandar fazer. Muitas falas de professores evidenciam a ausência de ensino e a crença de que se aprende a escrever escrevendo e, em função disso, apresentam muitas propostas do tipo “escreva um texto sobre...”. A expectativa é de que o aluno exercitando a escrita, aprenda a escrever. Vejamos o que diz este professor do 2º ciclo, de Manaus: **“Meus alunos escrevem quase todo dia. Eu não recolho mais os textos, porque como uma colega minha que está fazendo especialização falou, ‘o professor não pode ficar corrigindo os textos dos alunos, pois isso inibe o aluno, ele acaba ficando com medo ou vergonha de escrever’ – não é isso, professora? Então, ele escreve sobre um tema diferente que eu coloco no quadro, acabou esse negócio de ‘minhas férias’.** Depois, eu dou o visto, para evitar que alguns fiquem sem escrever. Outro dia que muitos alunos não escreveram, eu falei ‘olha, gente, se continuar assim, eu vou passar a recolher os textos, aí vai ser pior para vocês, e todo mundo entrou no eixo de novo”.

A nosso ver, um trabalho assim caracterizado não está nem na perspectiva do processo nem do produto. Ele se caracteriza, principalmente, pela ausência de ensino. Ninguém, nem professor nem alunos, tem condições de identificar se aconteceu algum progresso. Mesmo os professores que recolhem os textos, o fazem simplesmente para dar um visto, como se pode atestar por este relato de uma docente de Ponta Porã: **“Professora, embora meus alunos escrevam muitos textos por mês, eu recolho e levo para casa. É claro que não dá tempo de ler todos aqueles textos, mas o fato de recolher faz com que eles tenham mais cuidado. Aí, quando eles vão fazer a próxima produção, eu devolvo o texto anterior com minha assinatura. Eu também peço que eles mandem os pais assinar, para as famílias saberem que, na nossa escola, a gente já está**

trabalhando nessa perspectiva nova que a secretaria de educação está cobrando da gente”.

Os professores pertencentes ao terceiro grupo (15%) conseguem fazer algo além de “mandar escrever”: a correção dos textos no nível das convenções da escrita. O relato desta professora do Fundamental II, de Belo Horizonte conta, como ela própria disse, “tintim por tintim” como ela trabalha com o eixo da escrita: **“Professora, eu coloco um tema no quadro e mando escrever um texto sobre aquele tema – em geral, é um tema que já foi discutido em sala; só de vez em quando que eu peço para eles escreverem sobre um tema diferente, para ver se eles estão lendo jornais e revistas. Depois que eles escrevem, eu recolho e marco todos os erros. Comigo não tem esse negócio de não marcar de vermelho não, eu marco é de vermelho!”⁷⁴ É uma quantidade de textos sem parágrafos, com erros de ortografia, de concordância nem se fala. Ai, eu devolvo os textos e mando reescrever. Eu não quero criticar não, mas eu não sei o que esses professores dos anos iniciais fazem, que os meninos não aprendem a escrever direito. E tem mais, professora, comigo não tem esse negócio ‘de não quero reescrever’. Se não fizer, eles já sabem que vão ficar com nota baixa, mesmo a coordenadora fazendo de tudo para a gente não dar bomba. Cada texto vale 2 pontos, e eu vou descontando 0,1 décimo para cada erro de parágrafo, de concordância, de ortografia, de letra maiúscula. Tem menino, no final, que fica me devendo”.**

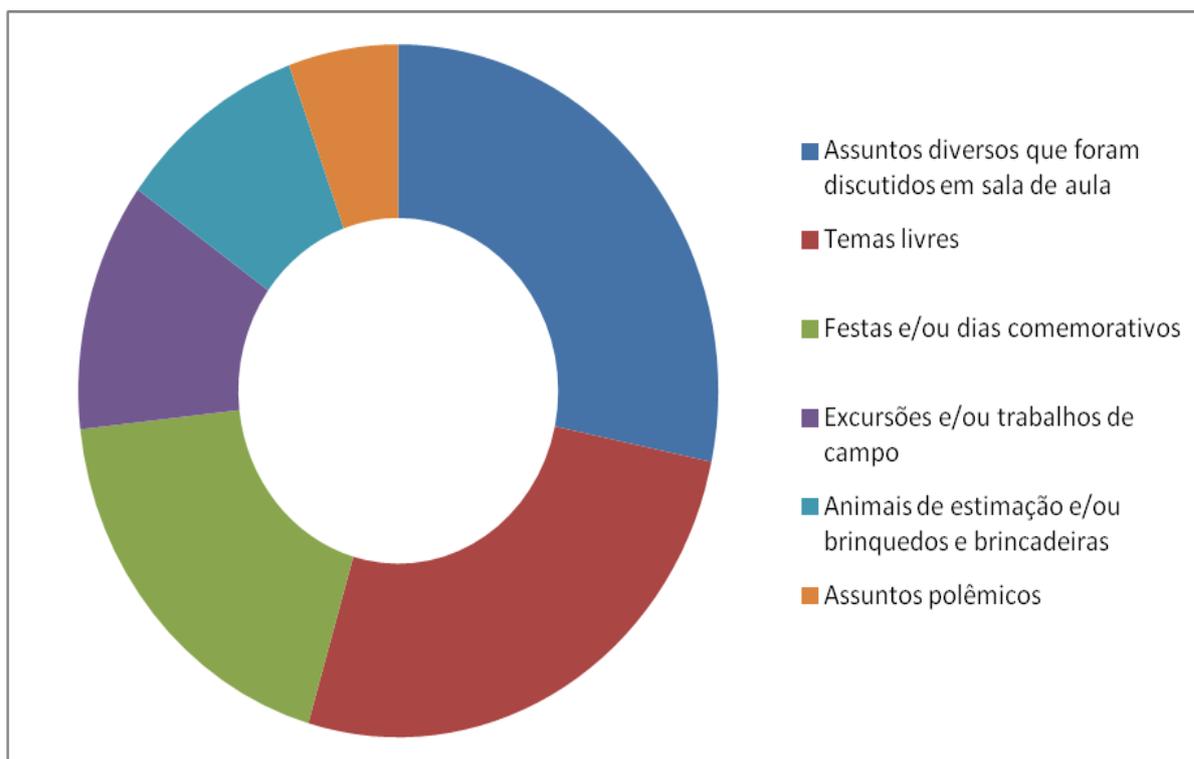
Entre os professores pertencentes ao quarto grupo (31%) estão aqueles, ainda uma minoria, que ensaia um trabalho com os gêneros textuais. Em suas propostas, eles indicam um gênero e, embora não ensinem propriamente a construção do gênero em seus aspectos composicionais, estilísticos e funcionais, já sinalizam para os alunos, em suas correções, coisas do tipo “isso não ficou parecido com uma notícia”. A nosso ver, eles ainda oscilam entre o ensino do texto e o ensino do gênero. Esses professores são capazes de notar e até fazer algumas intervenções de sucesso na resolução de problemas no nível da coesão e da coerência. O relato desta professora de Campo Grande evidencia este tipo de

⁷⁴ Surpreendeu-nos como a questão da cor da caneta usada na correção dos textos era polêmica entre os professores. Muitos mencionaram que, em muitas reuniões com o “pessoal da secretaria”, eram passadas instruções para não corrigir os textos dos alunos com caneta vermelha, pois isso destacava os erros e inibia, no aluno, a vontade e o desejo de escrever.

trabalho: “Professora, além dos problemas de ortografia e de concordância, tem a questão da falta de clareza. Então, eu marco os pontos em que o texto do aluno não está claro e peço a ele para reescrever. Em geral, eu mando prestar atenção ao uso das conjunções, na escolha de algumas palavras, mas é muito difícil ensinar essas coisas, principalmente para nós que fomos acostumados a só enxergar os problemas de ortografia, não é mesmo? Por isso, eu optei por dar só uma produção por mês, para dar tempo de fazer um trabalho melhorzinho. Eu prefiro *xerocar* algumas propostas de produção que considero boas nos livros didáticos, porque o livro que o pessoal escolheu lá na escola é muito fraco nesse aspecto”.

3.1.6.2 Sobre o que os alunos costumam escrever

Cada professor indicou três assuntos frequentes em suas propostas de escrita, o que totalizou trezentas respostas. Os números do gráfico sugerem que, embora esses temas sejam muito mais diversos do que na época do tradicional “Minhas férias”, a orientação metodológica na escolha dos temas ainda não mudou significativamente no seu cerne.



Na categoria “assuntos diversos que foram discutidos em sala de aula”, incluímos uma gama bem diversa de temas: desde “O planeta Terra” até “A criação do universo”, passando por “As novelas de maior sucesso”. O critério definido parece ser o interesse do professor e o suposto interesse dos alunos pelo tema, como destaca uma professora do Fundamental II, de Belo Horizonte: **“Sabe, professora, eu sempre gostei muito de novela e dei aula numa turma em que a maioria também se interessava pelo assunto. Então, mandei os alunos escreverem um texto sobre as novelas de maior sucesso ou as novelas de que eles mais gostaram”**.

Os temas livres estão quase sempre associados ao discurso de que é preciso deixar o aluno “soltar a imaginação”, como atesta o relato desta professora do Ensino Fundamental II, de Ponta Porã: **“Eu sempre gostei de escrever, mas isso porque minha professora nunca falou sobre o que eu tinha de escrever. Ela falava ‘escrevam sobre o que vocês quiserem, soltem sua imaginação’ Professora, a gente que trabalha com adolescente, passa muito aperto. Adolescente não gosta de ser controlado não. Se a gente mandar ele escrever sobre um determinado assunto, ele vai ficar revoltado. Então, é melhor deixá-los escrever sobre o que quiserem. Tem uns que inventam umas coisas legais; outros escrevem cada coisa sem sentido. Mas não falam para a gente respeitar as diferenças?...”**.

No nosso entendimento, a temática “festas e/ou dias comemorativos” não se diferencia do tema “Minhas férias”, como já assinalamos anteriormente, altamente rejeitado pelos professores, embora ainda presente⁷⁵. A concepção teórico-metodológica é a mesma: o texto é visto como um conjunto de informações sobre um dado tema; a perspectiva de abordagem é a do produto, o que justifica a opção por apenas delimitar o assunto sobre o qual se escreverá.

Outra prática comum é pedir aos alunos que escrevam sobre trabalhos de campo ou excursões. O problema é que, na maioria das vezes, a excursão não é precedida de quaisquer informações sobre o que será escrito. No retorno, em geral,

⁷⁵ A título de curiosidade, em Montes Claros, pedimos aos professores que já tinham escrito uma redação com o título “Minhas férias” levantassem a mão. Todos levantaram a mão, inclusive uma criança de 9 anos que precisou acompanhar a mãe no curso naquele dia. Perguntamos à criança quando ela havia escrito e ela respondeu que foi no início do ano. A mãe não titubeou e brincou com a professora de sua filha que também era uma das cursistas. Houve muitos risos, mas o episódio deixou claro que o tema “Minhas férias”, ao contrário do que sustentam os professores, não foi banido da sala de aula.

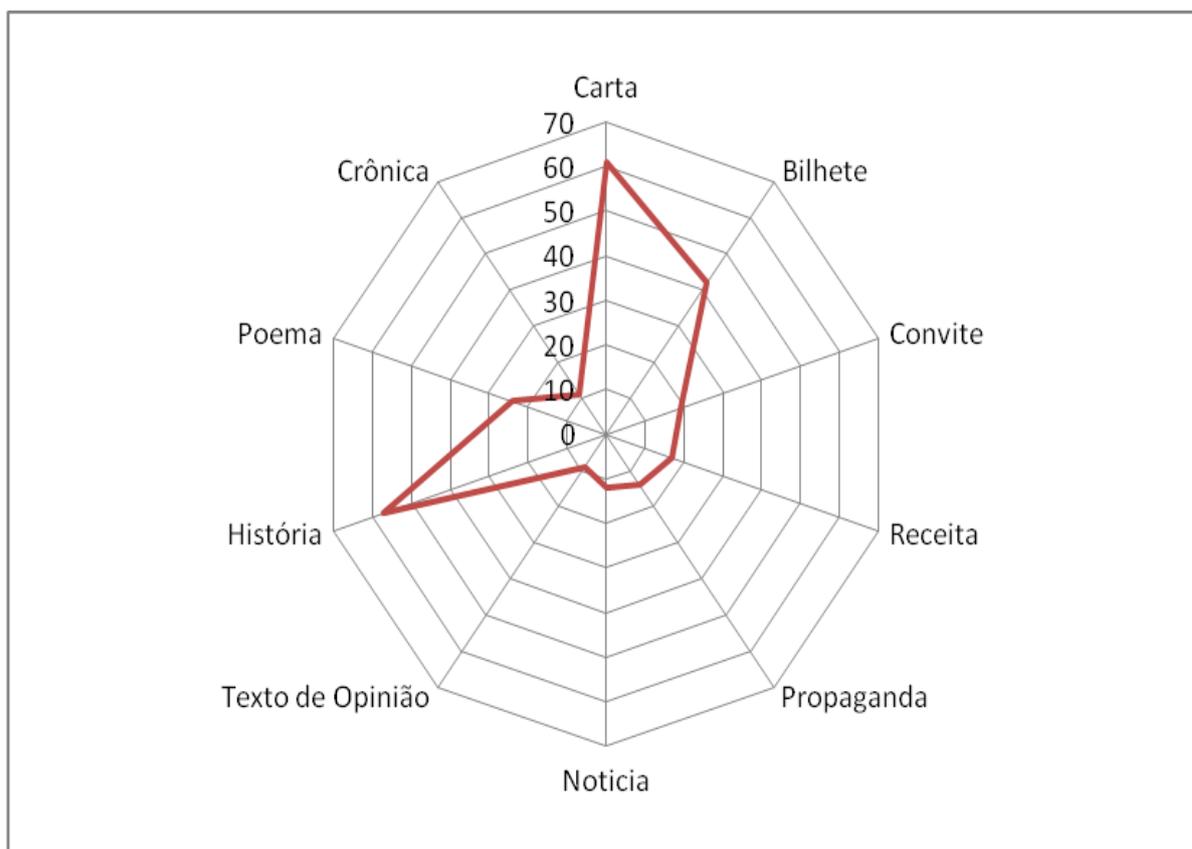
os alunos são surpreendidos com a solicitação de escrever um texto sobre o “passeio”. Seria mais fácil e produtivo se, antes de saírem para a atividade, os alunos fossem informados de que, ao retornarem, teriam que escrever um texto, com indicações para que prestassem atenção aos aspectos que se esperava serem abordados nesse texto.

O tema “animais de estimação e/ou brinquedos e brincadeiras” é comum até o 6º ano. Em geral, a escrita de textos com essa temática é solicitada quando os professores propõem a leitura de textos que falam desse assunto. Além disso, os docentes consideram que esses temas têm potencial para atrair a atenção de jovens aprendizes. Como é forte a crença de que estar bem informado e se sentir atraído por um tema é suficiente para escrever, os professores costumam apostar em temáticas como essa.

O trabalho com assuntos polêmicos na produção textual só está presente no último ciclo do Ensino Fundamental II, o que está bem de acordo com a progressão, já mencionada, prevista para o ensino da escrita, com base nos tipos: no ciclo de alfabetização, como as crianças ainda não leem nem escrevem, não se trabalha; no segundo e terceiro ciclo, ênfase na descrição e na narração; no quarto ciclo, inicia-se o trabalho com a argumentação.

3.1.6.3 Gêneros textuais que os alunos mais escrevem na escola

Cada professor apontou até três gêneros, o que totalizou trezentas indicações. Em números absolutos, obtivemos os seguintes resultados: carta (61 professores), história (57), bilhete (42), poema (24), convite (19), receita (17), propaganda (14), notícia (12), crônica (11) e outros (43). No gráfico a seguir, apresentamos os dez gêneros mais recorrentes no trabalho em sala de aula – só foram nomeados os gêneros que receberam mais de cinco indicações.



Assim como quando apontamos os gêneros que os professores mais escrevem, escolhemos esse modelo de gráfico, porque ele nos permite visualizar o agrupamento por esferas. A esfera utilitária atinge seu ápice com a carta e o bilhete, gêneros de forma composicional bem marcada, organização linguística bastante livre e função social conhecida pelos alunos, o que, a nosso ver, facilita o trabalho de ensino-aprendizagem. O ápice da esfera literária é atingido com a história e, em segundo lugar, o poema. Como contar e ouvir histórias faz parte da tradição oral, as crianças chegam à escola, em geral, já tendo internalizado conhecimentos importantes sobre o funcionamento e a organização desse gênero. Já o poema preferencialmente trabalhado em atividades escolares é aquele que se organiza em estrofes, apresenta rimas e abre espaço para a imaginação. No nosso entendimento, esses fatores também contribuem para que esses sejam os gêneros da esfera literária eleitos pelos professores. Resumidamente, a carta e o bilhete, por suas características, são fáceis de ensinar; a história e o poema dispensam o ensino sistematizado, pois são o lugar da criação.

Se fizermos um recorte na esfera utilitária, teremos o predomínio de gêneros do cotidiano (carta e bilhete) e do jornalismo (notícia, texto de opinião e, de certo

modo, a propaganda se considerarmos que a maioria das propagandas é veiculada em suportes como revistas e jornais). A presença representativa da esfera jornalística não nos surpreendeu, tendo em vista que muitos professores se mostraram interessados no trabalho com gêneros dessa esfera⁷⁶.

Falta-nos, ainda, observar que a carta, o bilhete, o poema e a crônica estão entre os gêneros textuais que os professores mais escrevem. Também vale lembrar que a carta (presente em 19 coleções), o poema (presente em 23 coleções) e o texto de opinião (presente em 16 coleções) estão entre os gêneros mais solicitados nas 24 coleções aprovadas na edição de 2010 do PNLD. As respostas dos professores indicam que, assim como é problema para autores de livros didáticos, atender o critério da diversidade textual no trabalho com a escrita não é problema para os docentes que se propõem a trabalhar a partir dos gêneros – ainda que esse trabalho se mostre ainda bastante incipiente.

3.1.6.4 Para quem os alunos mais escrevem

Trabalhar o texto/gênero a partir de uma abordagem sociointeracionista implica, sobretudo, entender de que modo diferentes agentes tomam parte do processo de produção textual. Definir o leitor a quem se destina o texto é especialmente importante, porque é o perfil desse leitor que vai orientar uma série de escolhas.

Em uma lista que incluía “o professor”, “os colegas”, “alguém da família”, “pessoas da comunidade”, “o professor” foi o apontado por 100% dos entrevistados como o principal destinatário dos textos que os alunos produzem. O segundo colocado foi o item “os colegas”.

Esse resultado deixa claro que apenas eventualmente os textos dos alunos conseguem ir além da mesa do professor. Além disso, evidencia que a perspectiva sociointeracionista apenas “engatinha” no chão da sala de aula. A escola acostumou-se a definir apenas os objetivos pedagógicos das atividades que os alunos realizam. Por isso, quase sempre, o professor é definido como o único

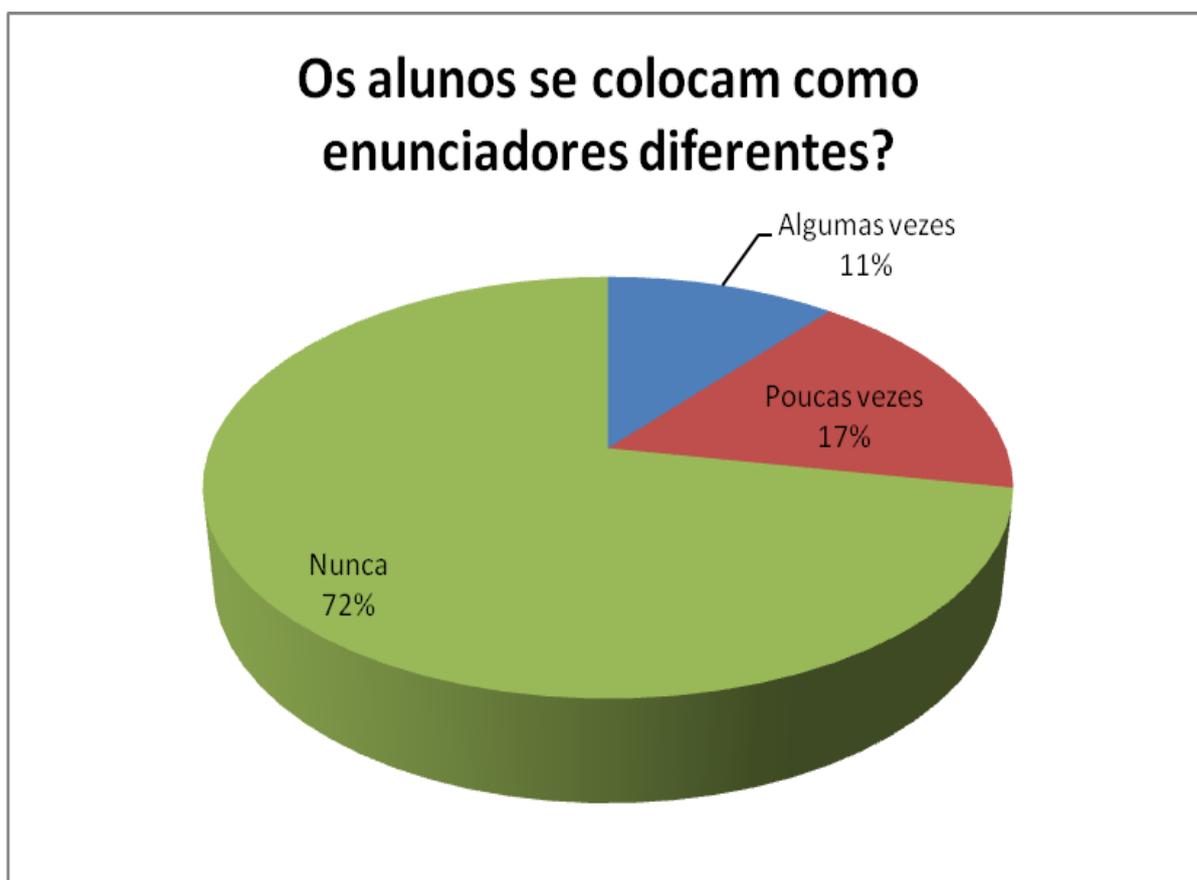
⁷⁶ Esse interesse pode ser medido inclusive pelo número de professores que declarou ter lido o livro *O Jornal na Sala de Aula*, de Maria Alice Faria. Essa obra, cuja primeira edição é de 1989, é um verdadeiro *best seller* entre os professores sujeitos de nossa pesquisa: em lista de 30 textos sobre produção textual (tanto manuais teóricos como práticos) que apresentamos aos professores para que assinalassem os que tinham lido, o livro de Faria ficou em 1º lugar, com 37 indicações.

destinatário dos textos dos alunos. Ele é um destinatário real – no nosso entendimento, indispensável para que o processo pedagógico se desenvolva com eficácia. No entanto, o aluno precisa que também seja definido o destinatário que chamaremos aqui de virtual: aquele a quem de fato o texto se destina, no sentido de que foi pensando nele que o autor do texto tomou decisões que vão do modo como o tema será abordado até que recursos linguísticos serão utilizados.

3.1.6.5 Os alunos e a ação de se colocarem como enunciadores diferentes

A presença de vocabulário mais técnico – o uso da palavra “enunciadores – fez com que essa questão despertasse muitas dúvidas nos professores. No entanto, depois que entenderam, eles não hesitaram em responder que pedem que seus alunos escrevam como se fossem uma professora, um árbitro de futebol, um motorista de ônibus etc. “só de vez em quando”.

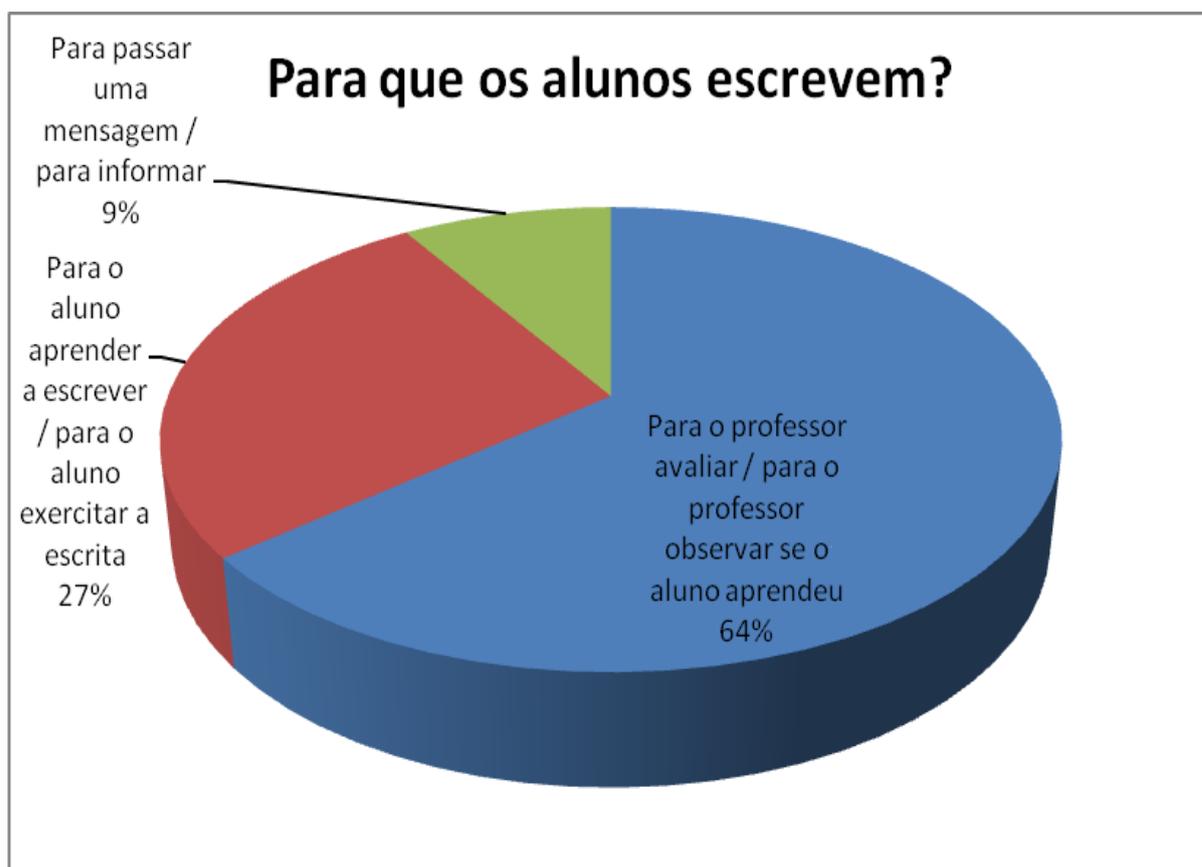
Os números estão no gráfico a seguir.



Este t3pico tem estreita rela33o com o anterior. E tamb3m atesta a pouca pr3tica ou nenhuma pr3tica que os professores t3m de trabalhar segundo a abordagem sociointeracionista. Assim como o aluno n3o projeta um leitor virtual quando escreve, assumindo que o professor 3 o 3nico leitor do seu texto, o aluno tamb3m n3o se projeta como algu3m que pode assumir pap3is sociais. Em outras palavras, no trabalho com a produ33o escrita na escola, n3o h3 “jogo de imagens”, n3o h3 “encena33o”. O aluno escreve sempre no papel de aluno, talvez por isso n3o estranhe o fato de o professor ser o 3nico leitor e seu texto n3o circular al3m da mesa do professor ou dos muros da sala de aula.

3.1.6.6 Para que os alunos escrevem

Ao produzirmos um texto, uma condi33o fundamental 3 a defini33o dos objetivos que v3o direcionar a produ33o. Segundo os professores, tr3s objetivos envolvem a produ33o de textos no contexto escolar. Os n3meros est3o no gr3fico.



Dois dos objetivos apontados pelos professores – “para o professor avaliar / para o professor observar se o aluno aprendeu” e “para o aluno aprender a escrever / para o aluno exercitar a escrita – definem apenas os objetivos pedagógicos, mas não os objetivos da escrita do texto, já que somente na escola se escreve para um professor avaliar e para aprender a escrever. A função social do texto é apagada em nome do ensino-aprendizagem e, contrariamente ao que se esperava, exatamente em virtude desse apagamento, o ensino-aprendizagem da produção textual acaba não alcançando a eficácia almejada.

O outro objetivo apontado pelos professores – “para passar uma mensagem / para informar” – também não sinaliza preocupação com a função social do texto, pois, em tese, todo texto “passa alguma mensagem”⁷⁷, “informa alguma coisa”. A questão é que as informações ou “mensagens” são materializadas de diversas maneiras, dependendo do gênero selecionado. A nosso ver, dizer para o aluno que vai escrever um texto “para passar uma mensagem” não é diferente de não delimitar o objetivo.

3.1.6.7 As principais dificuldades dos professores no trabalho com a escrita

Os professores não encontraram muitos problemas para apontar aquelas que, segundo eles, são as principais queixas e reclamações dos alunos quando são propostas atividades de produção textual. Segundo os professores, os alunos costumam dizer que: “Escrever é muito difícil”, “Produzir texto é a coisa mais chata do mundo”, “Hoje, eu não tô inspirado”, “Todo mundo escreve errado pelo menos umas 4 ou 5 palavras por texto”, “A coisa mais difícil é começar o texto”, “É muito difícil expressar as idéias da gente no papel”, “Colocar vírgula é a coisa mais difícil que já vi”, “Eu nunca sei quando tenho que começar um outro parágrafo”.

Entretanto, quando foram perguntados sobre suas dificuldades, os professores mostraram-se surpresos com a pergunta e muitos alegaram que “nunca haviam parado para pensar nisso”. Apesar de nós termos solicitado que os professores se esforçassem para registrar suas dificuldades, muitas vezes, eles não conseguiram tirar o foco dos alunos, como nos casos em que o problema enfrentado pelo professor é “a má vontade dos alunos, a falta de interesse na hora de escrever”.

⁷⁷ Avaliamos desnecessário, a essa altura, fazermos considerações sobre a impropriedade do uso da expressão “passar uma mensagem”.

As principais dificuldades, nas palavras dos próprios professores, são: a) “Corrigir todos aqueles textos; não dá tempo.”, b) “Como ensinar mesmo; não adianta só marcar os erros. Isso, a maioria faz; Difícil é fazer com que os textos deles melhorem.”, c) “Ensinar aquele tanto de gêneros que a secretaria manda.”, d) “Ensinar aquilo que eu não sei. Como é que se ensina o que não se sabe?”, e) “O mais difícil é ensinar como é que os alunos podem articular melhor suas ideias.”, f) “Apresentar uma proposta boa; eu só sei fazer do jeito tradicional, colocando o título no quadro e mandando escrever.”.

Os itens indicados nos fizeram pensar que seria importante, não só para a pesquisa, mas principalmente para o curso de formação, que encontrássemos uma maneira de tornar visível o professor em atuação. Por isso, solicitamos que os professores fizessem três coisas, sobre as quais passaremos a falar a partir de agora: a avaliação de propostas de produção textual, a avaliação diagnóstica de textos produzidos por alunos e a sugestão de intervenções a partir desses textos.

Inicialmente, nós pedimos aos professores que, em dupla, avaliassem três propostas de produção textual; depois, que avaliassem dois textos escritos pelos alunos, buscando atender a essas propostas. O objetivo era dizer se a proposta era adequada ao ensino-aprendizagem da produção escrita. Caso entendessem que a proposta era boa, eles deveriam justificar por que a consideraram adequada; caso entendessem que não era boa, eles deveriam apresentar sugestões para melhorá-la, justificando cada decisão tomada na reformulação. A seguir, apresentamos a primeira proposta, pensada para uma turma de 3º ano⁷⁸.

PROPOSTA 1

A) Observe a figura e responda as perguntas:



1. Quem comprou a bola?
2. A bola era de que tamanho?
3. A bola era de que cor?
4. A bola era feita de que material?
5. A bola foi comprada em que loja?
6. Quem ganhou a bola?
7. Quem brinca com a bola?
8. A bola gosta de seu dono?

B) Agora copie as respostas e monte um texto.

⁷⁸ Essa proposta faz parte dos arquivos de uma formadora do CEALE, que cedeu o material para a formação e para a pesquisa.

Antes que as duplas procedessem às análises, informamos o contexto em que a proposta foi aplicada: ao final de uma unidade cujo tema era “brinquedos e brincadeiras”.

Cerca de 90% das duplas avaliaram que essa proposta era ótima, pois trazia boas orientações sobre um tema simples, que havia sido desenvolvido com as crianças em sala de aula; além disso, ela foi considerada ótima porque, segundo os professores, “guiava” passo a passo o que as crianças deveriam fazer, o que eles julgaram muito adequado, já que se tratava de alunos ainda muito jovens. Muitos professores do Ciclo de Alfabetização fizeram questão de ressaltar que esse era o modelo de proposta preferido por eles, pois, “com uma proposta como essa, todo mundo tem condições de escrever”.

Os que avaliaram a proposta negativamente o fizeram, em geral, com base nas seguintes alegações: “ela guia demais os passos do aluno, não deixando espaço para a criatividade”; ou “ela traz uma pergunta que não faz sentido – ‘ela gosta de seu dono?’ –, pois bola não gosta nem desgosta de ninguém”.

Nenhuma dupla observou a ausência do componente discursivo (a proposta não apresenta quaisquer indicações para quem e para que o aluno vai escrever nem traz informações sobre a destinação final de seu texto). A nosso ver, a proposta 1 foi elaborada segundo a concepção de texto “como um conjunto de frases”. Isso se evidencia, sobretudo, em sua instrução final, “Agora, copie as respostas e monte um texto”. Ela parece alinhada, do ponto de vista teórico-metodológico, ao período pré-Linguística do Texto. Além disso, aposta na crença de que definir elementos referentes ao tema é suficiente para que o aluno escreva um texto. A técnica utilizada está vinculada à abordagem retórico-lógica, o desenvolvimento a partir de perguntas.

Vejamos, agora, o texto produzido por um aluno para essa proposta e a avaliação que os professores fizeram desse texto.

TEXTO PRODUZIDO POR ALUNO DO 2º ANO PARA A PROPOSTA 2

Meu pai comprou uma bola. Meu pai compro uma bola grandi uma bola do tamanho de bola oficial. A bola era branca e azul. A bola era feita de couro. Meu pai comprou a bola foi na loja do Sandi. Eu ganhei a bola de couro. Eu brinco com a bola de couro. A bola gosta de seu dono.

Cerca da metade dos professores considerou o texto ruim, a outra metade considerou o texto bom, principalmente, levando-se em conta que era “um texto escrito por um aluno do 3º ano”. No entanto, todos avaliaram que o aluno cumpriu o que fora solicitado na proposta, o que colocou aqueles que haviam considerado a proposta boa diante de uma situação-problema: se o aluno fez exatamente o que fora pedido, por que, ainda assim, o texto escrito por ele não era bom?

Diante desse impasse, perguntamos aos professores que intervenções eles sugeririam para melhorar o texto do aluno. Surpreendemo-nos, positivamente, com a resposta de muitas duplas: “como o texto do aluno não ficou bom, apesar de ter atendido à proposta, seria mais correto alterar a proposta”. Outras duplas indicaram que era necessário trabalhar com a “escrita correta dos verbos no passado, pois o aluno ainda não havia consolidado esse conhecimento”. Poucas duplas disseram que era preciso “fazer alguma coisa para diminuir as repetições”. Perguntadas sobre como fariam isso, todas as duplas indicaram o mesmo procedimento: “a gente pode grifar o que está muito repetido e colocar, ao lado, uma palavra que resolva o problema”.

Agora, vamos à segunda proposta avaliada pelas duplas de professores – eles deveriam fazer a mesma coisa que fizeram com a proposta 1. A proposta foi cedida pela mesma formadora do CEALE e foi aplicada em uma turma do 6º ano.

PROPOSTA 2

Escreva um texto abordando a temática “O desequilíbrio ecológico e suas consequências”. Atenção: lembre-se das informações obtidas nas pesquisas feitas sobre o avanço do desmatamento em nosso país e a consequente diminuição da água potável. Lembre-se também da palestra feita pelo professor de Geografia, da UFMG.

Antes de as duplas procederem às análises, informamos que a professora do 6º ano apresentou depois de os alunos terem feito muitas pesquisas sobre meio ambiente e terem participado de uma palestra com um professor da UFMG. O interesse e o envolvimento dos alunos foram grandes, a ponto de a palestra se estender mais do que o previsto, por causa das muitas perguntas.

Aproximadamente 30% dos professores responderam que essa proposta era ótima ou boa, enquanto cerca de 70% não a aprovaram. É interessante, no entanto, observar as justificativas de cada grupo.

Dos cerca de 70% que rejeitaram a proposta, quase todos o fizeram por considerar que o tema era excessivamente complexo para alunos do 6º ano – muitos

disseram que “se essa proposta fosse para alunos do 8º ou do 9º ano, ela estaria muito adequada” –; os poucos restantes avaliaram que a proposta era “muito genérica, não delimita bem o tema – o que pode causar dificuldades para os alunos”. Apenas duas duplas disseram que a proposta não era boa porque “não indica o gênero, nem diz para quem o aluno deve escrever”.

Os que avaliaram a proposta como boa o fizeram por considerar que a professora orientou bem os alunos: “mandou que eles pesquisassem sobre o tema, promoveu uma palestra com uma autoridade no assunto e lembrou os alunos que eles deveriam utilizar as informações obtidas nas pesquisas e na palestra”.

O primeiro ponto a se observar é que caso essa proposta tivesse sido aplicada para alunos de turmas mais avançadas e se tivesse feito um melhor recorte do assunto, seria aprovada por quase todos os professores. Isso nos faz concluir que, para a maioria dos professores, vale a crença de que orientações consistentes no nível temático são suficientes para que o aluno escreva bem. Esses dados se mostram coerentes com concepções de língua – “língua como expressão dos sentimentos, das ideias, do pensamento.” – e de texto – “aquilo que se escreve para veicular mensagens, para se comunicar” – recorrente entre os professores.

Vejamos, agora, o texto produzido por um aluno para a proposta 2 e a avaliação que os professores fizeram desse texto.

TEXTO PRODUZIDO POR ALUNO DO 6º ANO PARA A PROPOSTA 2

O meio ambiente

A natureza é muito boa pra nós. A natureza precisa conservar sem ela agente morre, num pode jogar lixo na água, num pode po fogo nas florestas, num pode matá os animais. Hoje ate as agua do subiteranio polui. O Brasil tem muita agua no subiteranio que vai daqui ate na argentina ele e muito como o subiteranio e muito grandí vai ate Argentina.

Cerca de 90% dos professores responderam que esse não era um bom texto, pois “não era bem elaborado”, “não era claro”, “faltava articulação” e, sobretudo, “tinha muito erros de ortografia para um aluno do sexto ano”. Por outro lado, os professores também concluíram que o aluno que escreveu esse texto parecia muito informado sobre o tema, pois “ele fala as coisas que não podemos fazer se quisermos preservar a natureza, fala da poluição das águas do subterrâneo”.

Nesse ponto, os professores se viram diante de outra situação-problema: se o aluno parecia tão bem informado sobre o tema, por que ele não dera conta de redigir

um bom texto? Embora seja condição vital para a escrita, ter muitas informações sobre o assunto está longe de ser suficiente para se produzir um bom texto – investir apenas no componente semântico não basta.

Diante dessa situação-problema, solicitamos aos professores que sugerissem intervenções para melhorar o texto do aluno. Praticamente todas as sugestões se limitaram a indicar a necessidade de trabalhar com os problemas de ortografia. Como na avaliação do texto anterior, alguns poucos professores reclamaram da repetição. Perguntadas sobre como fariam isso, todas as duplas indicaram o mesmo procedimento da atividade anterior: grifar o que repetia ou estava escrito incorretamente e colocar, ao lado, uma palavra para resolver o problema. Solicitamos, então, aos professores, que “passassem o texto do aluno a limpo”, corrigindo os problemas ortográficos e as repetições. Depois, solicitamos que eles avaliassem se o texto do aluno havia ficado melhor com as alterações. A maioria respondeu que não, o que criou um novo impasse e uma oportunidade para que retomássemos, a partir de uma atividade prática, o que já havia sido dito aos professores no decorrer da formação: a ortografia não é uma questão propriamente textual, mas principalmente resultado de um acordo entre os usuários da língua. Portanto, a correção dos problemas ortográficos não resolve os problemas de “má elaboração”, de “falta de clareza” e de “falta de articulação” que eles haviam apontado. Nenhum professor sugeriu intervenções para tentar solucionar esses problemas.

Agora, vamos à terceira proposta avaliada pelas duplas de professores – eles deveriam fazer a mesma atividade que fizeram com as propostas 1 e 2. A proposta foi elaborada por uma professora do município mineiro de Piranga e aplicada em sua turma de 7º ano.

PROPOSTA 3⁷⁹

Escreva uma carta aberta ao prefeito de nossa cidade, solicitando providências para o problema do buraco na estrada, que tem impedido a circulação de ônibus e outros veículos. Essa carta será publicada no Jornal “Grito de Piranga”.

⁷⁹ A proposta foi elaborada pela professora durante um curso do CEALE, e, de fato, a carta que os alunos escreveram coletivamente foi publicada no jornal da cidade. A escrita dessa carta se justificativa tendo em vista que a cidade de Piranga enfrentava muitos problemas por causa das fortes chuvas – o maior deles, um imenso buraco que se abriu na rodovia, única que dava acesso a Belo Horizonte. Embora o buraco trouxesse sérios prejuízos à população (aulas na zona rural foram suspensas, produtos agrícolas não podiam ser escoados, tráfego de passageiros ficou dificultado), as autoridades não tomavam as devidas providências e os moradores da cidade já conviviam com o problema por quase quatro meses.

A carta deve ter os seguintes itens:

- 1) A saudação inicial: Senhor Prefeito ou Prezado Prefeito.
- 2) Um pedido de recuperação da estrada, que foi destruída por um enorme buraco.
- 3) Um argumento que justifique o que está sendo pedido – destaque a importância da estrada para os moradores da cidade.
- 4) A solicitação de uma resposta.
- 5) Uma despedida: Cordialmente ou Atenciosamente, ou uma outra forma adequada escolhida por você.

Como a análise das propostas aconteceu na ordem em que elas foram apresentadas neste trabalho, todas as duplas apontaram essa como a melhor proposta. Muitos identificaram que a proposta explicitava o gênero textual a ser escrito, para quem e para que os alunos escreveriam a carta. Uma dupla usou termos técnicos na avaliação da proposta: “ela é a melhor porque tem instruções que orientam os alunos discursivamente, semanticamente e gramaticalmente”.

No entanto, houve algumas duplas que, embora tivessem identificado essas diferenças, defenderam que essa proposta não era adequada para uma turma de 7º ano, por ser muito difícil de ser desenvolvida.

3.2. Primeiras conclusões

Para concluir este trabalho, retomaremos uma a uma as perguntas que nos propusemos a responder. Desde já, declaramos que não existe qualquer pretensão de que elas sejam “as respostas”. Elas são apenas uma dentre as muitas tentativas na busca de uma melhor compreensão de como funciona o ensino da produção textual nas escolas de Ensino Básico. Passemos, então à primeira pergunta.

Quais as orientações e/ou informações dadas aos alunos nas propostas de produção textual oferecidas pelos professores? Em geral, as propostas apresentadas pelos professores se restringem a indicações do componente temático. Elas não trazem muitas referências ao componente discursivo. Vez ou outra, a proposta indica o gênero (principalmente carta, história, bilhete e poema). O mesmo acontece quanto à indicação de para quem e para que escrever. As propostas também não costumam fazer referência à necessidade, ou não, de uso da língua padrão. As propostas a seguir foram apresentadas pelos professores, quando

solicitamos que elaborassem propostas de produção para a turma que trabalhavam – mais de 90% têm o mesmo perfil.

Proposta 1: para o 6º ano

Faça um texto, em prosa ou em verso, com este título: Ano novo, vida nova?

Proposta 2: para o 2º ano

Produza um texto, contando alguma coisa sobre seu animal de estimação.

Proposta 3: para o 7º ano

Observe a foto ao lado. Escreva um pequeno texto imaginando quem são essas pessoas, o que as deixou ansiosas, preocupadas, e o que cada uma delas está pensando. Solte sua imaginação.

Algumas propostas podem até desenvolver mais a temática, mas não extrapolam esse componente, como a próxima, elaborada por uma professora de Belo Horizonte.

Proposta 4: para o 9º ano

Faça um texto sobre o tema “Alimentação saudável”. Coloque no texto as informações mais importantes que você conseguiu com a leitura dos textos extraídos do livro de Ciências e da internet.

Outro tipo de proposta muito frequente é aquele que pede ao aluno para dar continuidade à história, considerando as imagens, como a seguir elaborada por uma professora de Ponta Porã.

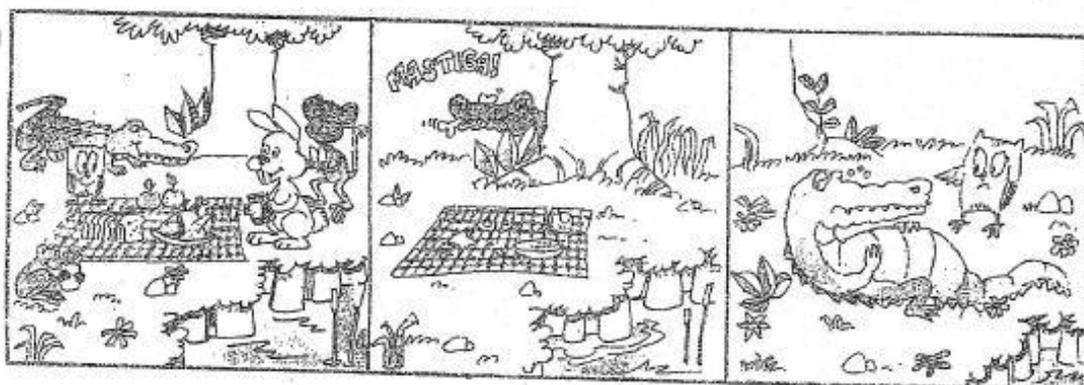
Proposta 5: para o 5º ano

Professora
Aluno(a)
5º ano "A" - matutino

Produção Escrita.

O coelho Pula-Pula teve uma idéia genial. Resolveu comemorar o "Dia dos Bichos".

O jacaré Come-Tudo, seu melhor amigo, achou a idéia muito divertida. Como eles precisavam de ajuda, resolveram conversar com Dona Coruja Sabida. Foi aí que...



Quais as intervenções mais recorrentes feitas pelos professores nos textos dos alunos? No Ensino Fundamental I, as intervenções mais recorrentes são as referentes às convenções da escrita, sobretudo as relacionadas à ortografia, ao uso de letras maiúsculas e à paragrafação. No Ensino Fundamental II, as intervenções mais recorrentes são as referentes à ortografia; no entanto, ocupam também um lugar privilegiado as que se referem aos usos da língua padrão, sobretudo a concordância verbal. Vejamos os problemas apontados pelos professores no texto escrito por um aluno para atender à proposta 5.

O Coelho pula-pula

Eles pegaram as frutas e colocaram na cesta e foram para o piquinique na floresta. estenderam a tualha na beira do rio colocaram a as comidas.

- Ecomeram bastante o jacare come tudo comeo os sanduiches as maças os frangos as bananas e os sucos e comeo o oço e volto La no piquinique e nantinha ningem e depois de comer tudo foi pegar uma soneca e daí a coruja apareceu e chigou tudo o jacare e ele pidio desculpa e falou que nunca mais iria fazer isso e todos ficaram felizes comendo e bebendo felizes.

O Coelho pula-pula
Eles pegaram as frutas e colocaram na cesta e foram para o piquinique na floresta. estenderam a tualha na beira do rio colocaram a as comidas.
- Ecomeram bastante o jacare come tudo comeo os sanduiches as maças os frangos as bananas e os sucos e comeo o oço e volto La no piquinique e nantinha ningem e depois de comer tudo foi pegar uma soneca e daí a coruja apareceu e chigou tudo o jacare e ele pidio desculpa e falou que nunca mais iria fazer isso e todos ficaram felizes comendo e bebendo felizes.

A professora que aplicou a atividade em sala de aula deu conceito “O”, de ótimo, para o texto. Segundo ela, “para um aluno do 5º ano, o texto está ótimo, pois tem basicamente problemas de ortografia, o que é comum nessa idade”. Os professores apontaram os problemas de ortografia e a maioria concordou com o conceito dado pela professora. Eles não sugeriram, de fato, indicações de intervenção. Os professores se limitaram a grifar os erros e a escrever a forma correta ao lado. Isso sinaliza que os professores não operam, no ensino da produção escrita, com uma categorização dos erros ortográficos. O mais indicado seria que se trabalhasse, de forma sistemática, com uma categoria de cada vez, a fim de que os alunos superassem suas dificuldades – isso se justifica porque muitas das categorias podem corresponder a uma regularidade ortográfica, que, se bem ensinada e bem aprendida, leva o aluno a compreender e generalizar a regra e, assim, não errar mais. Os problemas de ordem sintático-semântica, que deixam o texto confuso, não foram abordados pelos professores. Além disso, o texto também apresenta problemas de ordem textual e discursiva: como é que, no final, “todos ficaram comendo e bebendo” se o “jacaré” já tinha comido tudo e todos? Esse final implica uma afronta à metarregra da não contradição, o que pode levar à rejeição do texto.

Quais as abordagens teóricas tomadas como principais referências pelos professores na construção de uma metodologia de trabalho com a produção de textos escritos? Só é possível assinalarmos, com certeza, que a abordagem sociointeracionista não deu ainda seus primeiros passos nas salas de aula do Ensino Básico no Brasil – como dissemos anteriormente, ela “engatinha”. Os professores não seguem propriamente uma abordagem, mas usam, a nosso ver, de modo aleatório ou pouco sistemático, etapas e técnicas advindas das várias abordagens, com predominância das técnicas da abordagem retórico-gramatical. As concepções de língua e de texto são aquelas alimentadas pela tradição do senso comum. A concepção de gramática do texto (análise linguística) é equivocada, pois confunde a classificação metalinguística de partes extraídas do texto com a exploração dos recursos linguísticos na construção de efeitos de sentido. Também pode se dizer que prevalece ainda entre os professores o ensino da escrita do texto e não o ensino da escrita do gênero. Causou surpresa aos professores, por exemplo, o fato de, a cada novo gênero, ser necessário elaborar uma nova sequência didática. Perguntados sobre o que é ensinar a escrever, 47% não souberam formular uma resposta. Os outros 53% responderam que “é ensinar a colocar as ideias no papel” (19%) ou que é “ensinar a fazer parágrafos, pontuar, escrever corretamente” (34%).

Quais conhecimentos/habilidades e quais dificuldades os professores manifestam no ensino da produção escrita? Os professores manifestam ter conhecimento, principalmente, das etapas e de algumas técnicas da abordagem retórico-lógica. No entanto, as técnicas são usadas apenas em favor do exercício da escrita, um pretense ensino do texto. Quanto às etapas – definição do tema, levantamento de ideias, elaboração de rascunho, correção do texto, “passar a limpo” e correção pelo professor – elas acontecem, muitas vezes, sem que tenham transcorrido, de fato, atividades de ensino. Isso significa que, mesmo entre os professores que conhecem essas etapas e até as aplicam em sala de aula, a cultura predominante ainda é a do “mandar fazer”. Ao apontarem suas dificuldades no ensino da produção escrita, a maioria teve problemas para tirar o foco do aluno: “a má vontade dos alunos, a falta de interesse na hora de escrever” é, segundo os professores, sua maior dificuldade. A segunda dificuldade mais apontada pelos

docentes foi a falta de tempo para corrigir os textos. A natureza das principais dificuldades apontadas, a má vontade dos alunos e a falta de tempo para corrigir os textos, nos fazem supor que, provavelmente, muitos professores não se dão conta de suas dificuldades teórico-metodológicas no ensino da produção textual.

Existe coerência entre os pressupostos teóricos com os quais os professores dizem trabalhar e suas práticas de ensino do texto escrito?

Não encontramos, por exemplo, professores que tenham se declarado sociointeracionistas e que façam um trabalho que não esteja de acordo com essa perspectiva. Pelo contrário, as práticas dos professores se mostram coerentes com as concepções de língua, texto, gênero, gramática do texto e ensino da produção escrita declaradas no questionário “O professor e suas concepções”. O que, no nosso entendimento, força-nos a refletir sobre a formação, tanto inicial como continuada, de professores, que, no geral, não oportunizam uma compreensão satisfatória da relação teoria-prática – muitos professores, inclusive, fizeram questão de declarar sua insatisfação e sua frustração com sua formação, inicial e continuada (concordamos com eles em suas críticas!). Portanto, a despeito de discordarmos tanto das concepções teóricas prevalentes entre os professores como de suas práticas, a nosso ver, existe coerência entre os pressupostos teóricos com os quais os professores dizem trabalhar e suas práticas de ensino do texto escrito.

Há diferença entre as orientações e as intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura há mais de dez anos e as orientações e intervenções ministradas por professores que concluíram seus cursos de licenciatura mais recentemente? Ao contrário do que supúnhamos inicialmente, não há diferença. Entre os professores sujeitos de nossa pesquisa, havia pessoas que concluíram seus cursos em pelo menos quatro décadas diferentes (1970, 1980, 1990 e 2000). Isso, no entanto, não implicou alterações em suas concepções ou em suas práticas. Dentre todos, a professora que mais nos impressionou, pelo conhecimento que demonstrava de língua, texto, gênero, gramática do texto e ensino da produção escrita, e pelos relatos que fez de sua prática, foi uma docente de Língua Portuguesa, de Ponta Porã, que se aposentará em 2013 – um estudo de caso seria interessante, para entendermos por

que essa professora consegue pensar e fazer diferente. Essa homogeneidade entre as concepções teóricas e as práticas dos professores formados em diferentes décadas, mais uma vez, nos obriga a refletir sobre os planos curriculares e a organização das licenciaturas que, no nosso caso, são Pedagogia e Letras.

Os alunos aprendem o que os professores ensinam sobre produção de textos escritos? Apesar de haver um consenso em torno da necessidade de se mudar a educação no Brasil, este trabalho nos faz concluir que, na maioria das vezes, professores e alunos são “bons”. Explicaremos esse aparente paradoxo: no geral, os alunos aprendem o que os professores ensinam no trabalho com a produção de textos. Os professores ensinam o recuo do parágrafo, o uso de letra maiúscula depois de ponto, e assinalam os problemas de concordância e ortografia. Muitos podem argumentar “ora, mas os textos dos nossos alunos estão cheios de palavras escritas incorretamente e de erros de concordância”. Sim, há muitas incorreções, considerando-se esses dois aspectos, entretanto, há muito mais acertos, ainda que peguemos textos de alunos com mais dificuldade, como “O Coelho pula-pula”, transcrito anteriormente. O problema, a nosso ver, parece estar em “o que” o professor ensina. E, por pensarmos assim somos obrigadas a, pela terceira vez, convidar à reflexão sobre os planos curriculares dos cursos de Pedagogia e de Letras. Reconhecemos o esforço que o Governo Federal e alguns governos estaduais têm realizado para melhorar a educação nas séries iniciais e, confessamos, antes de realizarmos este trabalho, concordávamos com os argumentos de quem defendia que o esforço para se construir uma escola de qualidade deveria começar pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, no entanto, pensamos diferente. Talvez, o mais correto tivesse sido começar pelos cursos de licenciatura, já que eles são formam os profissionais responsáveis pelas mudanças que tanto desejamos.

Como, para tentar cumprir seus objetivos, uma das principais estratégias deste estudo foi dar voz aos professores, escolhemos, para encerrar este capítulo, a fala de uma professora de Montes Claros, que, a nosso ver, propõe uma boa pergunta àqueles que, como nós, são interessados no ensino de língua materna: **“Professora, o problema é que eles ‘inventaram’ mudar a educação pelo Ciclo de Alfabetização. E como é que eles acharam que poderiam fazer essa**

mudança? Chegando para nós, professores dos anos iniciais, e dizendo 'mudem', pois do jeito que vocês fazem não está bom. Ora, até eu que não sou lá muito estudada, fiz só a minha graduaçãozinha, sabia que tinha tudo para não dá certo. E não é porque eu sou pessimista não ou porque eu não queria me engajar nesse projeto de mudança, como a própria secretária de educação falou, mas é porque ninguém é Deus, pra dizer faça-se a coisa e a coisa se faz. Antes de qualquer coisa, eles deveriam ter feito mudanças no curso de Pedagogia, pois ele, do jeito que está, não forma pessoas preparadas para fazerem essa mudança. Hoje, as famílias pensam que os incompetentes somos nós, professores. Mas, na minha opinião, que eu sei que não vale muito, mas eu preciso pelo menos falar, é de quem formou a gente. Eu não sou burra, minhas colegas não são burras, por que, então, a gente é tão despreparada? Talvez, se colocarmos nossas vaidades de lado e nos propusermos a encontrar respostas para a pergunta desta professora, tenhamos mais sucesso na implementação das mudanças que todos anseiam no cenário educacional brasileiro.

Considerações finais

Duas perguntas compõem o título deste trabalho: “o que o professor ensina quando ensina a produzir textos?” e “por que ele ensina o que ensina?”. Na busca de encontrar alguma resposta para essas perguntas, foram muitas horas de cursos de formação continuada e algumas tantas leituras. O desejo de poder, ao final, fazer algum tipo de generalização, fez com que escolhêssemos trabalhar com professores de várias partes do Brasil: Belo Horizonte, Montes Claros, Campo Grande, Ponta Porã e Manaus.

Os sujeitos da pesquisa, professores do Ensino Básico que cursaram a formação do Ceale, trabalharam muito para que este estudo pudesse se concretizar: responderam a muitos questionários (sobre sua formação, sua relação com o texto escrito, suas concepções, suas crenças, suas práticas de ensino); relataram os modos como ensinam a produzir textos, da apresentação da proposta à correção; avaliaram e construíram propostas de produção de textos; avaliaram e fizeram sugestões de intervenção em textos de alunos; realizaram atividades de escrita e reescrita de textos. Se as respostas não foram dadas a contento, esses professores não têm qualquer responsabilidade quanto a isso.

Optamos pela abordagem sociointeracionista e consideramos a sequência didática, proposta pelo círculo de Genebra, o melhor modelo, no momento, para o ensino da produção textual na escola. Principalmente, por sua organização (apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção), que favorece o emprego, sistemático, pelo professor, de muitas técnicas advindas de outros modelos de ensino da escrita, como a abordagem retórico-lógica e a textual comunicativa. A nosso ver, o uso dessas sequências no Brasil enfrenta, sobretudo, um dificultador: em geral, os professores se declaram sem a devida competência para a elaboração das sequências e se veem forçados a utilizar as que já estão prontas. Em função disso, um dos pontos importantes da sequência não é respeitado: o professor deve selecionar em função das necessidades de seus alunos o que vai ensinar nos módulos – no atual cenário, elas são elaboradas *a priori*. Ainda assim, consideramos que seu uso no ensino da produção textual pode trazer ganhos significativos ao trabalho do professor e, por consequência, para a aprendizagem do aluno.

Feitas essas considerações, pensamos ser chegada a hora de concluir nosso trabalho. A primeira conclusão não traz novidade alguma e só confirma o que tantas outras pesquisas já afirmaram e de que até o senso comum já suspeita: a escola não forma produtores de texto proficientes; em outras palavras, não se aprende a escrever bons textos na escola. Resta-nos, então, saber por quê. Para encontrar essa resposta, acreditamos ser necessário responder a duas perguntas, as do título deste trabalho: o que o professor ensina e por que ele ensina o que ensina.

O Padre Antônio Vieira, em seu célebre *Sermão da Sexagésima*, busca a adesão do auditório à sua tese principal: se não havia conversões em massa ao catolicismo na sua época era por culpa dos pregadores de então. Para defender a sua tese, Vieira levanta uma proposição para saber a quem atribuir a culpa pelo pouco fruto que, segundo ele, a palavra de Deus produzia no mundo. Essa proposição investigará três possíveis culpados: o pregador, o ouvinte ou Deus. O próximo passo do Padre Vieira é indicar qual seria o papel de cada um dos três investigados na conversão. O pregador, com a doutrina (palavra), deve persuadir; o ouvinte, com o entendimento, deve perceber (crer); Deus, com a graça, deve iluminar. O Padre acaba concluindo que a falha era do pregador.

As habilidades argumentativas do Padre Antônio Vieira o tornaram “inimitável”. Isso, entretanto, não nos impede de aplicarmos suas estratégias ao tratarmos de outro tema. No nosso caso, por que, em geral, a escola não forma bons produtores de texto.

A nosso ver, considerando-se os discursos da academia e do senso comum, estes são, em geral, apontados como os possíveis responsáveis pelo fracasso no ensino da produção escrita: os alunos, os professores, os livros didáticos, o próprio objeto em si (a escrita) e as instituições formadoras de professores (tanto as que se ocupam da formação inicial como as que trabalham na formação continuada).

Investiguemos, primeiramente, os alunos. O mito de que o aluno deve ser responsabilizado pelo fracasso no ensino é antigo. Quando da democratização da Escola Básica no Brasil, por exemplo, não foi difícil culpar os alunos advindos das “camadas populares” pelo fato de muitos não conseguirem chegar ao final da 1ª série não tendo consolidado a aquisição do sistema de escrita. Responsabilizá-los, agora, seria só dar prosseguimento ao que já fizéramos anteriormente. Considerando-se o que dizem os professores, que em uma turma de quarenta

alunos, em geral, temos “uns dois ou três” que escrevem bem, seríamos forçados a concluir, caso apontássemos os alunos como os responsáveis pelo fracasso, que cerca de 90% de crianças e adolescentes brasileiros não têm a capacidade de aprender. Isso, mais do que improvável, parece-nos impossível. Qualquer um que assistisse a esses jovens jogando *videogame* ou usando com desenvoltura programas de computador, derrubaria esse argumento.

Passemos ao segundo possível responsável pelo fracasso: o professor. Se houve um tempo em que os alunos eram facilmente carimbados como culpados, hoje, quem mais sente o peso dessa culpa são os professores. Em seus relatos, isso ficou evidente. Quando ensinam a produzir textos, os professores, em geral, descartam os componentes discursivo e gramatical do texto, e fixam-se no componente semântico – e isso não se dá por acaso. A maioria dos professores, como mostraram os instrumentos utilizados nesta pesquisa: não “descobriu” ainda o sociointeracionismo, portanto, o gênero não é tomado, de fato, como objeto de ensino na sala de aula. Os docentes só concebem o trabalho com a gramática na perspectiva tradicional, portanto, “fora” do texto; defende a crença de que para escrever um texto é tão somente necessário ter acumular informações do tema sobre o qual vai escrever. Assim, na elaboração de proposta de produção textual, os professores não se ocupam da definição de um projeto de comunicação – vez ou outra apenas indicam o gênero, e raramente delimitam os interlocutores e os objetivos do texto a ser escrito; o trabalho no nível do texto prevalece sobre o no nível do gênero. Na correção dos textos dos alunos, limitam-se, em geral, a assinalar os problemas de ortografia e de concordância, desprezando o trabalho com aspectos de ordem sintático-semântica, como o paralelismo, que, como bem assinalou uma professora de Belo Horizonte, “Paralelismo? Aposto como ninguém nunca ouviu falar disso”. Em suma, os professores parecem se apegar ao que, em uma época (não sem preconceito), convencionou-se chamar de “higienização do texto”, enquanto aspectos da dimensão discursiva, que podem conduzir à rejeição do texto são desprezados. Até o momento, os professores parecem-nos os mais merecedores da culpa pelo fracasso no ensino da produção escrita.

O terceiro acusado de ser responsável por esse fracasso é o livro didático de português. Antes de 1996, não haveria muita polêmica em torno dessa discussão. No entanto, na era pós-avaliação pelo PNLD, tornou-se complicado não notar o

quanto os livros evoluíram, na busca de atenderem às exigências e critérios do Programa. Os livros ainda não cuidam igualmente dos componentes discursivo, semântico e gramatical. No afã de se mostrarem vinculados à abordagem sociointeracionista, desprezam, a nosso ver, aspectos da “gramática do texto”, que reúne saberes essenciais à formação de um produtor de textos proficiente. No entanto, ficamos com a impressão de que, se o livro fosse utilizado com maior sistematicidade em sala de aula, as coisas poderiam estar em melhores patamares. Atualmente, responsabilizar os livros didáticos pelo fracasso, seria, no nosso entendimento, deixar de reconhecer o quanto eles avançaram depois que passaram a ser avaliados sistematicamente pelo MEC.

O quarto acusado pela responsabilidade do fracasso é a própria escrita, como sustentam tanto professores quanto alunos, “muito difícil, escrever é muito difícil”. Não é possível negarmos que desenvolver capacidades variadas – a aprendizagem da escrita demanda isso – até poder ser considerado um bom produtor de textos proficiente exige “muito trabalho” e “muita transpiração”. Aprender a escrever bem é difícil, mas consideramos a escrita fácil de ser absolvida da acusação, tendo em vista que há muitas outras coisas igualmente difíceis, e que nós as aprendemos, apesar disso.

O quinto e último acusado são as instituições formadoras de professores. A maioria dos professores não se sente mais envergonhada ao dizer que não sabe ensinar a escrever. Segundo eles mesmos, “a vergonha passa depois que a gente descobre que o problema é geral, que a dificuldade no ensino da escrita não é só da gente”. Continuamos citando os professores, maiores testemunhas do seu próprio ‘fracasso’: **“Se eu ensino assim é porque eu aprendi desse jeito. Eu aprendi a escrever assim, vai ver que é por isso que eu escrevo mal. Se alguém acha que a gente não faz diferente é porque não quer, está muito enganado. Qual o professor que não quer que seus alunos escrevam bem? Mas eu não sei e nunca apareceu alguém para me ensinar nem a escrever, quem dirá a ensinar a escrever. Professora, o dia em que aparecer alguém da secretaria que, ao invés de mandar fazer, ensinar a fazer, eu vou fazer com o maior gosto. Eu não queria ensinar o que eu ensino, do jeito que eu ensino não, ainda mais depois que nós consertamos os erros ortográficos do texto do menino e vimos que o texto continuou muito ruim. Mas, agora, a senhora vai me ensinar então? Ou**

eu vou ficar ainda mais frustrada pensando que o que eu faço, na verdade, não ajuda o texto do meu aluno melhorar? E tem mais, professora, não adianta falar que a dificuldade é só dos pedagogos não. É só ir lá na minha escola para ver que tem muito professor especialista, formado em Letras, que faz igualzinho a mim. Pronto, já desabafei, já falei tudo que eu tinha para falar”. Se, quando falávamos sobre os professores, apontamos o que eles, em geral, ensinam quando ensinam a escrever, acreditamos ter instrumentos suficientes para dizer que, muito provavelmente, os professores ensinam o que ensinam porque foi assim que aprenderam. Isso, no nosso entendimento, absolve os professores de qualquer culpa, considerando-se que não se ensina o que não se sabe. Portanto, pela terceira ou quarta vez, nesta tese, somos levadas a concluir, só que, agora, com mais convicção, de que a responsabilidade pelo fracasso no ensino da produção textual é das instituições que se ocupam da formação de professores.

A nosso ver, embora não tenhamos nos debruçado na análise de currículos dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, só temos um caminho: investir na reformulação organizacional e, mais que isso, conceitual das licenciaturas em Letras e Pedagogia. Se já sabemos que professor queremos formar, é preciso, agora, formá-los, segundo esse perfil. É preciso, como bem sinaliza Juliana Assis, que as instituições formem professores capazes de dominar *“um conjunto de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição de conhecimento sobre a língua(gem) para os diferentes níveis de ensino e os mais diversos contextos de aprendizagem”* (Assis, 2006, p. 1). Só assim ninguém mais será cobrado a ensinar o que não aprendeu.

No nosso entendimento, esta pode ser a grande contribuição desta pesquisa: sinalizar que qualquer mudança no Ensino Básico tende a ser muito dolorosa se se tenta empreendê-la sem a necessária preparação de quem é o principal responsável por executá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza e ABAURRE, Maria Bernadete. *Produção de Texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, A. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1988.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas. **Letra Magna**, n. 6, 1º. Sem. 2007, pp. 1-17.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

ASSIS, Juliana. *Aprender a ensinar: a correção de textos por professores em formação*. I **Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, nov. de 2006, Florianópolis/SC.

BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9a. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARRETTO, Elba S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE** – v. 27, n. 1, jan./abr. 2011, p. 39-52.

BARROS, Fernanda. O trabalho com a Produção de Textos Escritos nas coleções aprovadas no PNL D 2010. Trabalho apresentado no **16th European Conference on Reading and the 1st Ibero-American Forum on Literacies**, Braga, 2009.

BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BATISTA, Antônio A. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas. In: *Gêneros textuais, tipificação e*

interação. Tradução e organização de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-46.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman, 1981.

BENFICA, Maria Flôr de M. B. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre texto oral e texto escrito*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BENTES, Ana C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. (org.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

BONINI, Adair. Metodologias do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **PERSPECTIVA**. Florianópolis: v.20, n.01, jan./jun. 2002, p. 23-47.

BOTTEGA, Rita. A produção de textos na escola: pressupostos e possibilidades. **EDUCERE – Revista de Educação**. Curitiba: v.2, n.2, jul/dez. 2002, pp. 173-182.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: 2006.

BRITTO, Luis Percival L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997 (1983), pp. 117-126.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 11 jun, 2010.

BUNZEN, Clécio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE et al. (org.). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-257.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

_____. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARDOSO, Cancionila J. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudo Linguísticos**. São Paulo: mai-ago, 2009, pp. 123-133.

CASTILHO, Ataliba. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *O ensino de leitura e a produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1992, p. 23-30.

_____. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 / 1991.

_____. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. *O que é produção de texto na escola?* **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 20, mar./abr. 1998, p. 83-87.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 1999 / 2000. p. 34-51.

_____. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n.2, jul./dez. 2002, p. 107-134.

_____. Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5a. a 8a. séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. E BATISTA, A. A. (org.) *Livro*

Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. e BARROS, Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 135-166.

_____. e VIEIRA, Martha. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. Et al. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

COUTINHO, Antônia. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 101-110.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

_____. & NASCIMENTO, E. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

DAHLET, P. A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais. *Trabalhos de Linguística Aplicada* (23), Jan/Jun. 1994.

DIONÍSIO, Ângela P. Palestra proferida no *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*, em Brasília, 15 a 19 de novembro de 2001.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Études de Linguistique Appliquée*, 1993, 102, p. 23-37.

EMEDIATO, Wander. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. In: **II SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO**, 08 a 10 de maio de 2002, Belo Horizonte. *Discurso, ação e sociedade*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 01 CD-ROM.

EVANGELISTA, Aracy A. Martins et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE-UFMG/Ed. Formato, 1998.

FARACO, Carlos. e MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1986.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.

FÁVERO, Leonor; Koch, Ingedore. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____; PASCHOAL, Mara; SOFIA Z. (org.). *Linguística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC-Editora da PUCSP, 1985. (Série Cadernos PUC, nº 22).

FERREIRA, Norma. S. C. (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003. Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista Ibeb**. *O ensino de língua portuguesa*. Revista IBEP, jul. 2001.

FIAD, Raquel S. *Escrever é Reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANCHI, Eglê P. *E as crianças eram difíceis... (a redação na escola)*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?. In: GIMENEZ, T. (org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e a formação continuada do professor*. Londrina: Editora da UEL, 1999.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GATTI, B.; NUNES, M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GERALDI, João. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. pp. 59-79.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GUIA PNLD 2007. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2006.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1987.

JOLIBERT, Josette. *Além dos Muros da Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006 / 1998.

JURADO, S. & ROJO, R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

KOCH, Ingedore. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. e ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Leiva de F. V. *Trajatória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal*. 1999, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

LEFFA, Vilson. Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria: n.17, 2000, pp. 67-92.

MACIEL, Francisca. Setor de Documentação e Memória do Ceale/FAE/UFMG: espaço de pesquisa e socialização. In: *Ceale Ceale/FAE/UFMG: espaço de pesquisa e socialização*, 2005.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: Os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B.(org.). *A formação do professor perspectiva da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Beth. e CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. G. e MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, pp.19-36.

_____. 2008. Processos de produção textual. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 48-143.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Textualização ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 51-64.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MEURER, José L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORAIS, Artur G (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOTTA-ROTH, Desirée. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Florianópolis, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?*. São Paulo: Contexto, 2003.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez: 2005.

PLATÃO, Francisco e FIORIN, José Luiz. *Lições de Texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

PRETI, O. (Coord.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

REGO, Lúcia B. *A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico*. *delta*. São Saulo, abralin/educ, v. 2, n. 2, ago. 1986. p. 165-180.

REINALDO, Maria A. A Orientação para Produção de Texto. In: DIONÍSIO, Ângela e BEZERRA, Maria A. (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. SANT'ANA, Tatiana. Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. *Linguagem e Ensino*. V.8, n.2, 2005, pp. 97-120.

REZENDE, Lucineia. *A produção de texto no contexto escolar: o que os alunos dizem sobre o processo de produção escrita e o que eles escrevem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ROCHA LIMA, L. C e BARBADINHO NETO, R. *Manual de redação*. Rio de Janeiro: Fename, 1979.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Prefácio. In: CARDOSO, C. *A Socioconstrução do Texto Escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Revisitando a produção de textos na escola. In: Costa Val, Maria da Graça e ROCHA, Gladys (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 185-205.

_____. e BUNZEN, Clecio. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G. e MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

_____. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2007.

SANTOS, Carmi F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 26-42.

_____ et al. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C., MENDONÇA, M., CAVALCANTE, M. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHENEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.

_____; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Gladis Sales Cordeiro. In: *Revista Brasileira de Educação*.

n. 11, p 5 – 16, maio a agosto 1999. Título original: *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseingement* (original de 1997).

_____; _____. Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 11, mai-ago. 1999, p. 5-16.

_____. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004(a).

SERAFINI, Maria. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 7.ed. São Paulo: Globo, 1995.

SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Ivaneide D. da. *Produção de textos escritos na escola: uma análise enunciativa e sócio-histórica*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SILVA, Jane Q. G. *Tipologias textuais e produção de textos na escola*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

_____. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. PUC/Minas, v. 2, n. 4, 1999, p. 87-106.

SILVA, Simone. A seleção do professor de português e suas relações com o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**. Florianópolis: v.8, n.2, mai-ago. 2008, pp. 229-263.

SOARES, Magda e NASCIMENTO, Edson. *Técnica de Redação*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 9-73.

_____. Que professor de Português queremos formar? *Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística*. Brasília: número 25, Ago., 2001.

_____. Português na Escola. In: BAGNO, M. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campina: Mercado de Letras, 2009.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. *Técnica de redação - O texto nos meios de informação*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

SWALES, John. The concept of genre. In: *English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.