

COELHO, F. A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ananias Agostinho da Silva¹
Quésia da Silva Reis²

São muitas as publicações que, no universo acadêmico e, de maneira menos acentuada, no universo escolar, tematizam ou colocam em discussão o ensino de produção textual na educação básica brasileira. A maioria delas busca responder questionamentos de professores de língua portuguesa acerca das dificuldades de se ensinar o aluno do ensino fundamental e do ensino médio a produzir textos de qualidade na escola e fora dela. O livro *Ensino de Produção Textual*, organizado pelo professor Fábio André Coelho e pela professora Roza Palomanes e publicado recentemente pela editora *Contexto*, lança-se no mercado editorial como mais um desses livros destinados a professores de língua portuguesa, sobretudo os recém-formados, que enfrentam a angústia de não saber como desenvolver com seus alunos a prática de produção textual desejada.

Organizado em sete capítulos que abordam questões essencialmente relacionadas ao ensino de produção textual, o que atesta uma unidade temática necessária, o livro conta com a colaboração de professores e pesquisadores de importantes centros de pesquisa do país, com experiência nos níveis educacionais básico e superior e comprometidos com investigações voltadas para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao trabalho com o texto. Por causa disso, na tentativa de contribuir para um ensino mais eficaz da produção textual, os capítulos não se limitam à resenha ou à apresentação de referenciais teóricos, mas, para além disso, apresentam descrição de experiências e reflexões sobre propostas práticas com o trabalho com a produção de texto em sala de aula, visando a auxiliar professores de língua portuguesa nessa tarefa.

O primeiro capítulo, de autoria da professora Irandé Antunes, apresenta uma reflexão sobre práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de competências em escrita. De acordo com Antunes (2016), em detrimento da pluralidade cultural e do desenvolvimento tecnológico provocados pelo crescente processo de urbanização a que foi submetido o mundo

¹ Docente do Curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu (IEX), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNFISSPA), *Campus* de São Félix do Xingu. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). São Félix do Xingu, Brasil, e-mail: ananias.silva@unifesspa.edu.br

² Docente da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Lucrécia, RN. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (ISEL). Lucrécia, Brasil, e-mail: quesialucrecia@gmail.com

atual, temos presenciado um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de informação. Essa realidade atesta a necessidade de se desenvolver competências em escrita, especialmente no espaço escolar, onde as práticas são monitoradas. Dentre as principais competências enumeradas pela autora, convém citar a competência para a autoria, para a interação, para a funcionalidade comunicativa, para a escrita como atividade multimodal e para a escrita do mundo virtual. Por último, a autora empenha-se em apresentar situações pedagógicas que, no espaço escolar, podem promover o desenvolvimento dessas competências. Trata-se de situações didáticas que tanto podem ser copiadas como adaptadas às salas de aula de língua portuguesa, considerando, obviamente, as especificidades de cada turma.

No segundo capítulo, as autoras Leonor Werneck dos Santos e Claudia de Souza Teixeira discutem aspectos relacionados às atividades de correção e avaliação de textos por parte de professores de língua portuguesa. Com base em conceitos elementares da Linguística do Texto, as autoras propõem critérios de correção e de avaliação de textos narrativos e argumentativos que buscam levar em conta a complexidade que recobre esses dois processos que envolvem o ensino de produção textual. Os critérios sugeridos pelas autoras são agrupados por competências, uma vez que a proposta busca verificar a capacidade do aluno de mobilizar e articular os recursos e os conhecimentos de que dispõe para realizar as tarefas satisfatoriamente. A primeira competência relaciona-se ao uso das normas do registro linguístico padrão; a segunda refere-se ao uso dos recursos expressivos da língua para construir um texto coeso e coerente; e a terceira diz respeito ao entendimento da proposta e ao conhecimento dos elementos e da estrutura do tipo e do gênero textual solicitado. Na proposta apresentada, cada competência pode ser avaliada em cinco níveis (excelente, bom, regular, insuficiente e cópia), para os quais são atribuídos pontos em uma escala de zero a três (nas duas primeiras competências) e de zero a quatro (na terceira). Ao final, as autoras ressaltam que a proposta compreende uma sugestão de critérios que podem e devem ser adequados pelo professor conforme seus objetivos, o nível da turma e o gênero textual abordado.

O capítulo que se segue, o terceiro, escrito por Roza Palomanes e Lygia Maria, busca responder a uma questão que intitula o próprio texto: como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. Em resposta, as autoras recorrem a um enfoque metodológico metacognitivista para o ensino do texto argumentativo, sugerindo ser esse um dos caminhos possíveis de trabalho, por permitir momentos de reflexão por parte dos alunos, de seu próprio pensamento, do conhecimento que possuem sobre o assunto e de sua capacidade de articular os

conhecimentos linguísticos para comunicar suas ideias. A metacognição é uma área de estudos pertencente ao campo das ciências cognitivas e tem como premissa viabilizar a consciência do indivíduo acerca de seu processo de aprendizagem. Segundo as autoras, no trabalho com o texto argumentativo, quando o professor parte de uma metodologia metacognitivista, os alunos serão capazes de compreender o que é ou não uma boa argumentação, bem como refletir a respeito de suas habilidades acerca desse tipo de atividade. Ao fim do texto, Palomanes e Maria (2016) apresentam um relato de experiência realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, em uma turma de oitavo ano, e mostram, por meio de uma sequência didática e de sugestões práticas de atividades, como o professor pode aplicar a proposta em sala de aula durante o trabalho com o texto argumentativo.

No próximo texto, o quarto capítulo, Maria Teresa Gonçalves Pereira reflete sobre ideias e práticas para a produção textual na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além de uma descrição precisa do público atendido nesta modalidade de ensino, apontando suas especificidades e particularidades, a autora busca refletir sobre experiências práticas e propostas de trabalho com a produção textual para alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Defende que, na Educação de Jovens e Adultos, pelas suas próprias especificidades, a produção textual deve ser entendida como um indício de inclusão social. Não se trata de ensinar a escrever uma crônica, um conto, um relatório, enfim, uma forma de um determinado gênero, mas de solicitar ao aluno que escreva para contar o que viu, como viu, como viveu a experiência e para nos mostrar como acha que deveríamos ter vivido aquilo se também tivéssemos visto. É partindo desse pressuposto que Pereira (2016) narra uma experiência com alunos de Educação de Jovens e Adultos, no curso noturno do Colégio Santo Inácio, em Botafogo, no Rio de Janeiro, considerando a perspectiva político-cultural de Paulo Freire e os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Na experiência narrada, a autora apresenta várias estratégias de trabalho com a escrita, organizando o processo de produção textual em fases (pré-escrita, escrita e pós-escrita), as quais podem nortear o trabalho do professor com a produção de textos na Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo cinco, escrito por Darcília Simões, apresenta sugestão de prática pedagógica para o desenvolvimento do repertório discente e sua preparação para a produção de textos eficientes. A autora critica a velha prática da redação com tema livre ou sobre temas “tirados da manga”, porque, em geral, tem resultado ora na falta de interesse do estudante em relação às aulas de língua portuguesa, ora na memorização mecânica do chamado “nariz de cera” – um esquema de começo-meio-e-fim que se aplica a qualquer tema e confere ao texto

uma feição de pré-moldado, despersonalizado, ou mesmo de não texto, por ausência de coesão, progressão, dentre outros elementos necessários. Lançando mão de subsídios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional – especialmente para compreender a noção de iconicidade verbal –, da Semiótica e da Semântica Estrutural de Eugênio Coseriu, Simões (2016) mostra que é possível realizar atividades que, além de ampliar o domínio lexical dos alunos, podem também conscientizá-los da importância das escolhas conscientes, quando da formulação de um texto, uma vez que o domínio vocabular (ou lexical) é condição indispensável para a comunicação eficiente.

O penúltimo texto do livro, o sexto capítulo, de autoria de Luiz Carlos Travaglia, focaliza o planejamento para a produção do texto, mais especificamente na estrutura composicional, com ênfase particular na organização tópica necessária para produção de um texto de qualidade e sua importância na metodologia de ensino de escrita de textos. Apesar do foco no planejamento da organização tópica, ao longo do capítulo, há inter-relações entre os diferentes aspectos do planejamento da produção de texto, como os aspectos cognitivos, por exemplo. Depois de se debruçar sobre conceituações teóricas a respeito da organização e estrutura tópica (tópico discursivo) dos textos, Travaglia (2016) apresenta, a título de ilustração, a análise da organização tópica de um texto informativo de divulgação científica, tendo como foco o planejamento feito pelo autor do texto para organizar o que decidiu dizer, já que um texto sempre tem um planejamento seguido por seu produtor. Ao final do capítulo, o autor reflete sobre o ensino de produção de texto e a necessidade de um planejamento da estrutura tópica para a produção, mostrando, inclusive, qual o papel do professor de língua portuguesa nesse processo.

Por último, no sétimo capítulo, Fábio André Coelho discute sobre o ensino reflexivo da língua e da produção textual a partir de perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O autor apresenta o documento e desconstrói alguns mitos que, apesar de passadas quase duas décadas de sua publicação, ainda parecem persistir nas escolas brasileiras. Esclarece que a pretensão dos PCNs não é ser uma espécie de roteiro para o professor ou de apontar soluções práticas para as situações de sala de aula, como se fosse um manual de instruções de aprendizado da língua portuguesa. Na verdade, os esclarecimentos dos PCN oferecem aos professores as diretrizes para conhecerem os fundamentos teóricos da prática linguística e da adequação de determinados conceitos (texto, discurso, gênero) na elaboração dos objetivos das etapas de ensino. Ao longo do texto, Coelho (2016) retoma sugestões do documento para o trabalho com a leitura, a produção de texto, as variações

linguísticas e a gramática, tendo em vista conduzir o aluno de forma produtiva para atuação nas situações de comunicação.

Este é o teor da obra apresentada. Como se percebe, o mérito maior do livro está no fato de não se prender apenas à reflexão teórica, mas antes apresentar e explorar, por meio de linguagem clara e de fácil entendimento, práticas (e sugestões de práticas) e experiências com o ensino de produção textual que podem, tanto pela cópia, quanto, principalmente, pela adaptação, podem ser imitadas por professores de língua portuguesa da educação básica brasileira, especialmente do ensino fundamental. Não se trata, evidentemente, de desprezo à teoria, mas, antes, de um cuidado em preencher a lacuna existente no mercado editorial das letras de publicações voltadas para o relato de experiências práticas com o ensino da língua portuguesa, haja vista que grande parte das publicações existentes busca apresentar ou difundir teorias que fundamentam ou contribuem para com o ensino. Assim, unindo pesquisa científica à experiência aplicada, os autores dos capítulos do livro ora resenhado procuram cumprir com o objetivo pretendido – tentar oferecer respostas para vários questionamentos que professores apresentam no exercício de atividades voltadas à escrita.

No entanto, algumas críticas podem ser feitas ao livro. Não como forma de demérito, mas apenas no sentido de revelar alguns aspectos que poderiam ter complementado a obra. A primeira delas envolve o próprio título do livro: o termo produção textual parece restringir-se apenas à produção textual escrita, ignorando a produção textual oral. Esse problema se desloca também para o foco dos capítulos do livro, que está estritamente na escrita. Nisto consiste, na verdade, outra crítica ao livro, o desprezo a experiências e práticas com a produção do texto oral. Apenas no último capítulo há referência ao trabalho com o texto oral, como sendo orientação dos PCN para o ensino de língua portuguesa. Porém, não há descrição ou relato de nenhuma proposta de trabalho com a oralidade em sala de aula. Além disso, há quase uma polarização das propostas e dos relatos de experiências com gêneros argumentativos, desprezando outros gêneros comumente trabalhados no ensino fundamental.

Como dito, esses aspectos não desqualificam o livro e nem questionam o seu mérito. Reforçamos a importância da obra no cenário educacional, especialmente para professores de língua portuguesa em início de carreira ou mesmo para alunos de graduação em Letras, futuros professores de língua portuguesa, como instrumento de orientação e direcionamento da prática com o ensino de produção de texto em sala de aula.

Data de recebimento: 21 de fevereiro de 2017

Data de aceite: 20 de junho de 2017.