

Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística

Adair Bonini

Resumo

Nos últimos anos, principalmente com o surgimento da noção de gênero textual/discursivo, tem se intensificado o debate em torno do ensino de Língua Portuguesa. Uma vez que a discussão sobre produção textual tem ocorrido sob a rubrica de posições específicas, este artigo procura recuperar o seu percurso histórico desde os anos 60, objetivando: i) levantar os núcleos metodológicos constituídos, pontuando áreas de contato e de rompimento; e ii) introduzir elementos para a discussão dos modelos psicolinguísticos na metodologia enunciativista.

Palavras-chave

- Língua portuguesa - escrita;
- Escrita;
- Redação - metodologia.

Professor do Mestrado em
Ciências da Linguagem da Uni-
versidade do Sul de Santa
Catarina - UNISUL.
Doutor em Linguística

1 Introdução

Muito embora haja atualmente abordagens de ensino de produção textual bem delimitadas em termos teóricos, toda a discussão em torno do assunto se desenvolve de forma bastante mesclada e complexa, tanto em virtude dos avanços da discussão acadêmica, em tendências diferentes, quanto em função de aspectos do desenvolvimento histórico da prática educacional relacionada à disciplina. Desse modo, existem dois processos em formação contínua, a discussão acadêmica sobre o assunto e a prática docente nas escolas, que se entrecruzam, mas de forma bastante assimétrica. 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 reciclagem dos profissionais conduzem a uma maior dificuldade de discernimento teórico. Ainda que o panorama acadêmico não seja extremamente claro quanto às diretrizes para o ensino de linguagem nas escolas, há mais de uma década, é consensual a tentativa de se vencer as práticas e concepções prescritivistas, que permanecem, ainda, extremamente fortes nas escolas brasileiras. Creio, então, seja produtiva uma revisão de todo o debate.

Em termos das orientações para o ensino de produção textual, há, na atualidade, duas fortes vertentes: a interacionista – que postula a produção textual com reprodução de um corpo de tradições de uma comunidade – e a enunciativista – que a entende como trabalho e exercício de subjetividade na linguagem. A segunda vertente tem tido maior acolhimento entre os professores de prática de ensino e mesmo como diretriz de documentos oficiais (propostas curriculares e parâmetros curriculares nacionais – PCN, entre outros). O encaminhamento de resultados da Psicolinguística junto a propostas enunciativamente orientadas, contudo, torna-se um problema na medida em que esta disciplina tem sido conduzida por uma perspectiva eminentemente logocêntrica e por uma concepção abstrata de sujeito.

Neste artigo, portanto, pretendo discutir os dois pontos acima levantados, a partir dos seguintes objetivos: i) recuperar o percurso histórico das metodologias de produção textual, desde os anos 60, buscando levantar os núcleos metodológicos historicamente constituídos e pontuar áreas de contato e de rompimento; e ii) introduzir elementos para a discussão do papel dos modelos psicolinguísticos na metodologia enunciativista, conforme delineada por Geraldini (1991, 1995).

A estrutura de exposição deste artigo compõe-se de três partes. Em um primeiro momento, procuro delinear sumariamente o quadro atual do ensino de produção textual nas escolas. Seguem-se uma tentativa de determinar as posições metodológicas firmadas e, finalmente, a discussão de dois pontos que tocam à posição enunciativamente orientada: a inclusão de resultados da Psicolinguística e o papel dos exercícios focais.

2 Problemas de redação: quadro atual

Em seu livro de 1981, Pécora aponta 13 problemas (quadro 1) comuns às redações de vestibulandos, mas que se mostram igualmente na redação escolar de um modo geral. Conclui que a presença destes problemas não decorre da ineficácia do tratamento didático empregado a cada um deles, mas da carência de uma concepção de linguagem que confira significação à produção escrita do aluno. O fracasso no ensino de produção textual não decorreria especificamente da inconsistência do conhecimento técnico por parte do aluno, mas da inexistência, no trabalho escolar, de parâmetros que possibilitem à produção textual desse aluno tornar-se um meio significativo. Entre esses parâmetros, seria central a presença de um interlocutor ativo. Inexistira, então, na produção textual escolar, um interlocutor que o aluno pudesse visualizar e a quem poderia dirigir sua voz.

QUADRO 1: Problemas de redação de Pécora (1981, p. 113) e exemplos de Faraco e Tezza (1992, p. 73).

N°	PROBLEMA DE REDAÇÃO	EXEMPLO
1	Acentuação	Ruim
2	Pontuação	... a competição, faz com que ...
3	Ortografia	Quídados
4	Norma culta	... quídados do qual deve tomar ...
5	Emprego lexical	A evolução acontece com mais apogeu ...
6	Incompletude associativa	Tenta relacionar "exploração do trabalhador" com "produção de armamentos" e "catástrofes de correntes da falta de cuidados". (ver nota de rodapé ¹) (a evolução) se concretizou ainda mais (a exploração) ... esquecendo do povo oprimido, deixando-os ... armamentos bélicos
7	Emprego de relatores	a técnica do desenvolvimento
8	Emprego de anafóricos	o homem; a máquina
9	Redundância	usar a máquina para pagar salário (ver nota de rodapé 2)
10	Emprego de noções confusas	desde os primórdios: o homem é insubstituível
11	Emprego de noções de totalidade indeterminada	
12	Emprego de noções semi-formalizadas	
13	Lugar-comum	

As conclusões de Pécora foram assimiladas pela comunidade acadêmica, passando a exercer forte influência na discussão posterior sobre ensino de produção textual. De um modo geral, contribuíram para a instauração de uma causa emblemática, a da “virada pragmática no ensino de língua materna”, que corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a lingüística textual. Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano).

Tal virada, contudo, não aconteceu e está ainda longe de acontecer, pois, de um modo geral, os estudantes chegam ao vestibular com os mesmos problemas de redação, o ensino continua, em sua maior parte, prescritivista e centrado em regras e as explicações do senso comum para o fracasso deste ensino continuam em vigor. Como aponta Fregonezi (1999), no bojo dos problemas estão: a formação deficiente dos professores (mesmo dos que estão saindo das faculdades) e a adoção do livro didático, ainda prescritivista, como guia de conduta.

Se, por um lado, a necessidade dessa mudança no ensino de português é consensual entre os estudiosos, por outro, há divergências quanto ao modo como ela deve ser conduzida e as lacunas teóricas ainda são muitas. Como salienta Fregonezi (1999, p. 28), colocando-se 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”.

Permanece, então, na prática docente do ensino fundamental e médio (e mesmo em muitas universidades), com relação à produção textual, um quadro que se compõe dos seguintes elementos:

- a) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) o texto literário como o modelo padrão (muitas vezes, por que, em uma metodologia predominantemente prescritivista,

é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);

- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a idéia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas.

3 As metodologias de ensino da produção textual

Dos anos 60 para cá, o panorama dos estudos lingüísticos se tornou altamente complexo e especializado, com o surgimento de inúmeros campos de pesquisa. Como desencadeadoras de metodologias de ensino de produção textual, contudo, três concepções tomaram o ponto central – a normativista, a texto-instrumental e a interacional (esta última voltando sua atenção para aspectos pragmáticos e enunciativos) –, estando todas as três, em medidas diferentes, na escola de hoje.

Nos anos 60 (embora já com certa influência dos estudos lingüísticos), a base da reflexão era a teoria tradicional da gramática, apoiada nas técnicas da retórica clássica. De postura prescritivista, pautava-se pela aplicação de regras do bem escrever. Desta linha de reflexão, parte o método retórico-lógico.

A partir dos anos 70, como procedimento para fugir à postura prescritivista, houve a tentativa de se fazer a aplicação do estruturalismo, especialmente da teoria da comunicação, com a ênfase em exercícios estruturais e na noção de criatividade. Decorreram desta tentativa a inclusão do ensino de Língua Portuguesa na área de “comunicação e expressão” e a re-introdução da redação nos concursos vestibulares. Em fins dessa década, com a veiculação dos estudos de Lingüística Textual, começam a aparecer novas propostas de ensino, baseadas nos mecanismos de estruturação de textos (principalmente a coesão e a coerência). São instituídas, nesta fase, duas linhas metodológicas para a produção textual: a textual-comunicativa e a textual-psicolingüística.

Nos últimos anos da década dos 80, começa a se sedimentar a concepção interacionista, composta de duas perspectivas bastante visíveis, mas têm em comum a ênfase na autonomia subjetiva do ato discursivo (seja com relação as aspectos interacionais ou enunciativos). Estou em-

pregando o termo interacionismo, então, não exatamente por coincidência com a perspectiva, de inspiração vygotskiana, adotada na aquisição da linguagem, mas por estes aspectos salientados anteriormente.

As duas correntes que convergem para um método interacionista são: a sócio-retórica (de inspiração etnometodológica), que tem em Swales (1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista (inspirada, principalmente, na AD francesa), representada principalmente por Bronckart (1997). Ambas postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso.

Há que se notar, inicialmente, que os rótulos aqui empregados são generalizações um pouco imprecisas, pois partem da intenção de determinar núcleos gerais de reflexão sobre o assunto, para que, em um segundo momento, se possa pontuar as metodologias instauradas para a prática de produção de textos. Merece destaque, também, o fato de que estas datas, acima apontadas, valem mais para localizar a reflexão acadêmica que para designar estágios de efetivos deslocamentos das práticas dos professores. Uma tentativa de se datar 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, como salienta Brandão (2000, p. 17):

(...) para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura (...).

A partir de um levantamento dos manuais de redação e dos textos acadêmicos publicados nestas últimas quatro décadas, e tendo em vista o desenvolvimento teórico da Linguística neste período e minha experiência no ambiente acadêmico e na avaliação de redações de vestibular nesta última década, passo a um exame mais detalhado destas metodologias.

3.1 O método retórico-lógico

Neste método, a produção de texto restringe-se à escrita, concebida como uma forma de organizar o pensamento, o que fica explícito no subtítulo

do livro de Garcia (1967) – “aprenda a escrever, aprendendo a pensar” – e neste trecho de Lima e Barbudinho Neto (1979, p. 6): “Aprender a escrever não é só aprender a pensar, como se tem dito e redito, mas também – e principalmente – aprender a dizer bem o que foi pensado”.

Uma vez que as bases filosóficas desta abordagem estão plantadas na gramática tradicional, de inspiração eminentemente lógica, é natural que os autores entendam a produção textual como um substrato direto do raciocínio. Nesta acepção, então, aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua.

O modelo básico do produtor de textos é o escritor de literatura e, por isso, não só os exemplos são pautados em textos literários, como o dom é a propriedade essencial. Para aqueles que não têm tais determinantes biológicos, esta abordagem aponta uma possibilidade de desenvolvimento, como afirmam Lima e Barbudinho Neto (1979, p.6):

Isto não significa (...) que apenas os possuidores de tais dotes cheguem a dominar tal arte de escrever. Para esses, a aprendizagem será provavelmente mais fácil e rápida, o que não quer dizer seja inacessível a quem não sinta tal inclinação particular para esse gênero de atividade.

Não deixa, contudo, de estabelecer duas classes de escritores: os bons e os que se desenvolveram.

A parte essencial do método de ensino (quadro 2) é a correção do professor que conhece a gramática e, portanto, a arte de escrever, mesmo não sendo ele o exemplo máximo, um escritor de literatura. Corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta.

Quanto às técnicas de ensino³ (quadro 2), estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos – a narração, a dissertação e a descrição. Por isso, a técnica principal é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato, como podemos observar neste trecho de Granatic ([1990?], p. 55):

Agora é a sua vez de treinar. Elabore uma descrição de um lápis ou de um aparelho de televisão. Utilize, desta vez, o esquema de descrição de objetos – variação 2, se você achar que ele pode te auxiliar. Procure criar um título original.

OBJETIVO CENTRAL ETAPAS TÉCNICAS ACESSÓRIAS

Quadro2: Componentes do método retórico-lógico.

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver esquemas de raciocínio.	<p>0) <i>TEMA</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) levantar idéias; 2) aplicar esquema textual; 3) elaborar rascunho; 4) corrigir o texto; 5) passar a limpo; 6) correção pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> * desenvolvimento de temas; * continuação a partir de introdução ou conclusão dadas; * desenvolvimento de roteiro; * desenvolvimento a partir de figuras; * desenvolvimento a partir de um esquema de itens; * desenvolvimento a partir de um esquema textual; * transformação de prosa para verso; * desenvolvimento em focos narrativos diversos.

Podemos observar que a finalidade única da produção textual é o treino de estruturas, pois se trata, neste caso, de uma atividade nada interessante do ponto de vista comunicativo. Que interesse alguém poderia ter em descrever um lápis? Além do mais, a produção do sentido já está inviabilizada na base, uma vez que a própria descrição dificilmente cumpre uma função comunicativa fora de um gênero específico, do qual está a serviço.

Como já foi mencionado acima, as características desta abordagem (o apelo ao dom e ao texto literário como protótipo da escrita e o uso prescritivo da estrutura textual e gramatical) ainda estão bastante presentes na prática docente atual, embora enredados por outras teorias.

3.2 O método textual-comunicativo

Os trabalhos de Pécora (1981) e Franchi (1984) estão entre os primeiros de influência na redefinição do ensino de produção textual. No método textual-comunicativo trabalhos como estes foram aproveitados principalmente quanto às reflexões de lingüística textual que compunha uma das bases teóricas. Os principais manuais didáticos empreendidos nesta abordagem foram o de Abreu (1988) e o de Fiorin e Savioli (1990).

Embora os fundamentos didáticos sejam praticamente os mesmos da abordagem retórico-lógica, a filosofia deste método já é outra. O produtor de textos (ainda essencialmente escritos) 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.

O desenvolvimento de conhecimentos metalingüísticos relativos aos mecanismos que formam o texto passa a ser o ponto norteador. Entre estes mecanismos, a coesão aparece como o principal. Por isso, técnicas como a da identificação de elementos textuais e a de completar esquemas de articuladores textuais (quadro 3) assumem um papel central.

Quadro 3: Componentes do método textual-comunicativo.

OBJETIVO CENTRAL	ETAPAS	TÉCNICAS ACESSÓRIAS
Desenvolver conhecimento metalingüístico por contextualização.	<p>0) <i>TEMA</i></p> <p>1) levantar idéias;</p> <p>2) aplicar esquema textual;</p> <p>3) elaborar rascunho;</p> <p>4) corrigir;</p> <p>5) passar a limpo;</p> <p>6) identificação de problemas pelo professor;</p> <p>7) refazer o texto.</p>	<p>* identificação de elementos textuais;</p> <p>* completar um esquema de articuladores textuais dados;</p> <p>* desenvolvimento de temas;</p> <p>* continuação a partir de introdução;</p> <p>* desenvolvimento a partir de um esquema de itens;</p> <p>* escrever em registros diferentes;</p> <p>* desenvolvimento a partir de um esquema textual;</p> <p>* desenvolvimento em focos narrativos diversos.</p>

As etapas de desenvolvimento da redação (quadro 3), quase as mesmas do método anterior, objetivam despertar no aluno a consciência de seu papel de comunicador. Voltam-se para o modo como o texto se organiza para produzir um conteúdo saliente, a mensagem, mas a intervenção do professor continua conducionista.

Os principais objetos de ensino ainda são os três tipos de texto tradicionais, embora já haja a abertura para alguns gêneros.

A teoria textual constante deste método foi assimilada pelos docentes de 1º e 2º graus basicamente dentro da metodologia prescritivista do método anterior.

3.3 O método textual-psicolingüístico

Neste método, a escritura se caracteriza em relação à leitura, ambos vistos como processos psicolingüísticos complementares. Trata-se essencialmente da utilização dos modelos teóricos de estudo experimental da escritura para balizar o ensino de produção escrita. O manual teórico mais conhecido no Brasil é o de Kato (1991) e o manual prático de Serafini (1985).

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, a solução do problema.

As estratégias e os processos, detectados em pesquisas experimentais, passam a servir como técnicas de ensino (quadro 4). É marcante, nestas técnicas, a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática. Um exemplo desse tipo de prática pode ser observado em Dellagnelo e Tomitch (1999), que, ao trabalhar com os alunos a re-escritura de textos, aplicam três técnicas de revisão (quadro 4) para que estes possam avaliar, a partir de cada uma, diferenças nos ganhos qualitativos em suas práticas.

Quadro 4: Componentes do método textual-psicolingüístico.

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

Este método, embora no Brasil pouco conhecido fora do ambiente universitário, traz interessantes contribuições para o debate sobre ensino de produção textual. Em primeiro lugar, ao tratar da organização da tarefa, põe em evidência a importância dos aspectos interacionais, principalmente a preocupação com a audiência. Em segundo lugar, a concepção de que o texto é uma construção executada em etapas, mediante habilidades adquiridas, faz com que a noção de desempenho mediante dom seja desqualificada. É o que se observa em Serafini (1985) e, mais especificamente, em Dahlet (1994, p. 86), quando diz que:

a apreensão dos rascunhos, a partir de categorias funcionais – acréscimo, substituição, supressão, deslocamento dos estudos genéticos –, ajuda a desmistificar a escrita, mostrando ao aluno, angustiado pela falta de inspiração, que a sua produção não resulta de uma tal inspiração, tão enigmática quanto súbita, mas de uma atividade de ajustamento, que leva tempo, estabilizando-se precisamente através dessas alterações (...).

Em terceiro lugar, a avaliação passa a ser processual e não mais com base em um julgamento de certo ou errado.

Esta abordagem ainda fomenta uma importante discussão sobre a oposição entre “ensino baseado no produto e no processo” (DAHLET, 1994; MOTTA-ROTH, 2000). Segundo esta distinção, o ensino baseado no produto (o texto) tende a ser prescritivista, pois negligencia propriamente o processo de construção do texto pelo aluno. Por outro lado, com o desenvolvimento dos estudos referentes aos gêneros textuais, ficou patente que só os processos psicolinguísticos não são suficientes para se produzir um bom escritor. Motta-Roth aposta em um modelo de processamento que integre processo e produto, sugerindo, então, o de Meurer (1997). Neste sentido, o método psicolinguístico alcança, de certa forma, status interacionista.

Esta perspectiva, contudo, está longe de ser consensual no panorama mais amplo da discussão sobre ensino de produção textual. Se boa parte dos estudiosos acredita que o processamento psicolinguístico é a base, onde as demais teorias devem ser integradas, outra parte deles acredita que tais processos são auxiliares. Esta última posição é, de certa forma, adotada nos PCN (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), muito embora Rojo (2000, p. 32) veja aí um ponto de discussão a ser clareado, pois, como afirma:

para se determinar as exigências das tarefas envolvidas nas práticas de uso e de análise da linguagem, necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente orientada no que diz respeito às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes, que ainda está por ser feita.

Creio que a grande questão seja responder qual o papel da Psicolinguística no ensino, na medida em que sua finalidade básica é desvendar o processamento de produção e recepção, mas não ensinar a escrever ou ler. O indiscernimento entre estes dois objetivos pode tanto viesar o primeiro quanto deturpar o segundo.

3.4 O método interacionista

Esta abordagem está centrada na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. Dessa forma, é essencial um ambiente propício para a interação, em que 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 tradicional, todo o processo dialógico da linguagem Bakhtin, (1953) era apagado. Nesta etapa, a posição primeira de Pécora, de que a redação escolar não teria um interlocutor, é revista e completada por Brito (1983), ao afirmar que o professor se constitui um interlocutor, mas que seu papel, ao invés de possibilitar a intersubjetividade e a troca autêntica, é castrador, pois detém uma posição de poder sobre o aluno. Como sabe que o professor é, possivelmente, o único leitor e que seu texto estará sendo julgado, o aluno procura copiar a voz deste, “escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota)”. Coracini (1999) ainda acrescenta que certas técnicas de ensino de produção textual (continuação a partir de introdução dada, desenvolvimento em focos narrativos diversos a partir de um texto estímulo, passar um texto de verso para prosa, desenvolvimento a partir de um esquema textual), somadas à didática comum no ensino de língua, conduzem os alunos a um exercício de reproduzir homogeneamente a voz do professor. Por outro lado, acrescenta Fregonezi (1999), o próprio professor não tem uma voz, na medida em que repete o livro didático.

Na tentativa de responder a este tipo de crítica, apresentam-se dois grupos de posições divergentes: os analistas de gênero (orientados pela etnolinguística e pela AD anglo-saxônica) e os enunciativistas (orientados principalmente pela AD francesa). A divergência está centrada basicamente na visão de discurso.

Quanto a este primeiro grupo, tem sua principal representação nos trabalhos de Swales (1990) e Miller (1994) e as orientações didáticas desenvolvidas em Johns (1997). A ênfase deste trabalho didático está na manipulação dos gêneros, de tal modo que Johns postula, como principal instrumento didático, a utilização de coletâneas de gêneros (portefólios).

O grupo mais atuante no Brasil, contudo, é o de orientação texto-enunciativa, devido ao número de publicações e à influência que tem exercido nas formulações de documentos oficiais, como os PCN. Dois trabalhos têm marcado a configuração teórico-metodológica desse grupo, os de Geraldi (1991, 1995) e os da Escola de Genebra, Bronckart (1997) e Schneuwly e Dolz ([19--]).

No núcleo desta proposta, conforme concebida por Geraldi (1991, 1995) desde os primeiros anos da década de 80, está a integração de três unidades de trabalho: as práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística. A noção de conteúdo firmada contempla tanto aquilo que é explicitamente trabalho no plano da metalinguagem (a linguagem como objeto de reflexão) quanto o que é trabalho epilingüístico (a atividade de que o sujeito opera sobre a linguagem). O tratamento do conteúdo gramatical, então, é feito com base na produção textual dos alunos e todas as atividades são organizadas mediante a confecção, pelo professor, de projetos didáticos – como já aparece em Kaufman e Rodriguez (1993).

Neste método, então, as etapas centrais são (conforme generalização estabelecida aqui para ambas as abordagens e exposta no quadro 5) os estabelecimento de uma situação autêntica de interação (escrever um livro que será lido pela turma ou posto na biblioteca, produzir um jornal de colégio, uma apresentação teatral, etc.) e, por parte do aluno, a execução da ação de linguagem e a avaliação dos *feedbacks* do interlocutor direto do texto e do professor, que assume uma posição de auxiliador. O trabalho de avaliação pelo professor faz-se mediante observação dos avanços demonstrados na produção do aluno.

Quadro 5: Componentes do método interacionista

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

Embora haja duas correntes centrais propondo metodologias de ensino de produção textual, não há discordância quando à necessidade de uma virada pragmática. De um modo geral, contudo, duas questões podem ser endereçadas à abordagem enunciativamente orientada. A primeira delas

diz respeito ao papel dos resultados da pesquisa em Psicolinguística. Qual é a função destes conteúdos e como podem ser introduzidos na prática de produção de texto? A segunda diz respeito a aspectos específicos da condução da proposta enunciativista. É necessário que todo trabalho de produção textual tenha um caráter enunciativo? Tais questões constituem o centro das duas próximas seções deste artigo.

4 Perspectiva enunciativista e terapia de processos

Os modelos psicolinguísticos de produção textual Hayes e Flower, (1981); Van Dijk; Kintsch (1983), entre outros são artefatos teóricos desenvolvidos para orientar a verificação empírica deste processo. No geral, a pesquisa na área tem observado três pressupostos, quais sejam: 1) que os conteúdos mentais apresentam natureza diversa e são organizados mediante princípios também diversos; 2) que a produção textual exige a instanciação e organização destes conteúdos de acordo com as exigências da tarefa; e 3) que o processo de produção apresenta sub-processos básicos como o planejamento, a linearização e a revisão.

Atendo-se à organização desse processo, seja quanto à descrição dos sub-processos seja com relação às estratégias detectadas para cada um deles, muitos pesquisadores da didática redacional avalizaram o emprego de tais modelos como orientações para o ensino de produção textual, o que tenho denominado método textual-psicolinguístico. Diga-se de passagem que o mesmo tem acontecido com a Linguística, em seu sentido mais tradicional, quando das várias tentativas de transpor modelos da pesquisa linguística diretamente para o ensino. O advento de uma proposta baseada essencialmente em princípios enunciativos, contudo, põe em xeque abordagem textual-psicolinguística. Se não a põe de lado, ao menos conduz a uma revisão de seu papel como procedimento didático.

Em um texto anterior Bonini (2000), propôs que o modelo psicolinguístico deveria ser entendido como um conhecimento que o professor pode deter para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno na disciplina e que, neste sentido, não deveria ser ensinado como conteúdo. 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 ocorrem em sua mente durante a produção textual. Não obstante a isso, parece-me

que muito do que a Psicolinguística tem desenvolvido nessa área merece ser considerado no trabalho em sala de aula.

Sem destorcer a perspectiva enunciativista, o professor pode entender certos aspectos do ensino de produção textual como uma espécie de terapia de linguagem, onde sua intervenção proporcionará ao aluno momentos de reflexão, de revisão de suas formas de interação, de recomposição e de desenvolvimento dessas condutas.

Temas psicolinguísticos como estratégias cognitivas de leitura e escritura, bem como de metacognição relacionada a estes processos, podem compor processos de intervenção no percurso de desenvolvimento de habilidades pelo aluno. Modelos abstratos, construídos com a pretensão de descrever sumariamente todos os processos interacionais, contudo, não se adequarão à proposta, primeiramente, por conduzir a exercícios mecânicos e ao encapsulamento do sujeito em um molde ideal e, em segundo lugar, por reduzir a diversidade das práticas enunciativas a um único processo ou grupo deles.

O trabalho com estratégias cognitivas poderá ocorrer nos diversos níveis de processamento (no planejamento, na linearização e na revisão do texto), tanto na intervenção do professor quanto no desenvolvimento de capacidades a que o aluno está suscetível. O fato de o aluno dispor de pontos focais, a partir dos quais possa olhar o texto como produção sua, pode facilitar a visualização de seus progressos e do modo como estará sendo avaliado pelo professor (em relação a estes progressos). Em conformidade com a proposta de Geraldí, o aluno não será submetido a um modelo considerado certo, mas seu próprio percurso é que será tomado como critério.

Acredito, então, que o trabalho precisa ser concebido em duas instâncias – a do aluno e a do professor –, havendo, para cada uma, dois pontos em que a atenção do aluno e do professor se concentrará – os níveis macrovisual e microvisual.

O principal aspecto no trabalho com a linguagem realizado pelo aluno passa a ser sua auto-observação, diante do modo como sua conduta linguageira se estabelece. O resultado final, então, não é mais o texto como objeto imóvel, e de certa forma inútil, que só serve como forma de ser avaliado. Neste caso, o texto é objeto de *auto-feedback* e de *feedback* externo (sendo o professor uma via).

O aluno como construtor de linguagem passa a olhar para seu papel na interação, do qual seu conhecimento de língua será uma decorrência,

podendo desenvolver, nesse percurso, conhecimentos e estratégias relativos aos seguintes níveis e tópicos:

Nível Macrovisual:

Propósito da interação: Que efeitos de sentido quer causar em seu(s) destinatário(s)? (Conhecimentos sobre atores sociais, ambientes, possíveis reações, identidades, etc.);

Aparatos linguageiros: Que meios de expressão (gêneros, por exemplo) pretende executar para atingir seu propósito de interação? (Conhecimentos sobre rituais de linguagem, gêneros, jogos de linguagem, etc., implica no desenvolvimento de estratégias de interação.);

Conhecimento de causa: Até que ponto o conhecimento que detém sobre o assunto ou sobre a situação de interação é relevante para cumprir o propósito pretendido? (Conhecimento de mundo, experiencial, enciclopédico, etc., implica no desenvolvimento de estratégias de pesquisa.);

Planejamento: Quais dos modos de condução da interação são mais efetivos para obter os efeitos de sentido pretendidos? (Cada gênero coloca estratégias diversas de interação, o planejamento sendo diverso, implicando, então, no desenvolvimento de estratégias de disposição do conteúdo de acordo com o que é relevante para o núcleo social compreendido e para o sujeito que produz o texto.).

Nível Micro-visual:

Revisão on-line: Até que ponto o que está sendo produzido responde aos propósitos interacionais antevistos? Até que ponto o desenvolvimento do conteúdo e a apresentação dos aspectos de linguagem correspondem a estes propósitos? (Envolve o desenvolvimento de estratégias de estabelecimento de coerência, de nexos frasais, de avaliação léxica, de leitura e de reescrita, etc.);

Revisão de rascunho: Até que ponto o texto escrito responde aos propósitos interacionais antevistos? Há adequação da linguagem às exigências sociais de norma? (Envolve o desenvolvimento de estratégias de detecção de falhas ortográficas, de uso criativo das variantes lingüísticas, etc.).

A intervenção do professor poderá ocorrer observando-se estes mesmos dois níveis e o modo como o aluno se desenvolve em relação a cada um desses processos. O processo pode ser desenvolvido pelo professor com cada aluno individualmente, como parte da etapa de revisão do rascunho, por exemplo, ou com a aplicação de técnicas de trabalho em grupo, como na revisão colaborativa.

Um grande problema para se trabalhar com resultados da Psicolinguística, contudo, é que estão dispersos nos relatos de pesquisas (que, além disso, são poucas em relação ao tema produção textual), havendo pouco material instrucional elaborado, mais especificamente no contexto brasileiro.

5 Atividade epilingüística e exercícios focais

Nos trabalhos sobre ensino de produção textual, podem-se detectar, entre os estudiosos, três posições específicas quanto a técnicas de ensino: 1) aprendizado como exercício de descoberta conduzida pela própria prática Geraldí (1995,1991); Kaufman e Rodriguez. (1993); Bronckart. (1997); Schneuwly e Dolz, ([19--]) 2) aprendizado mediante o desenvolvimento de processos – passar um texto do oral para o escrito, por exemplo – para aguçar a percepção e desenvolver processos e capacidades Marcuschi (2001); Bastos (1992); Faraco e Tezza (1992); Serafini, (1985); 3) aprendizado mediante o desenvolvimento de exercícios de fixação Garcia (1967); Lima e Barbudinho Neto (1979); Fiorin e Savioli (1990). O termo exercícios focais está em relação às duas últimas perspectivas, por exercitar aspectos específicos da linguagem.

Embora o último tipo de exercício esteja mais próximo do que se considera o ensino tradicional e as duas primeiras do que se considera uma visão mais atual, voltada para a prática, todas as três abordagens se mesclam em algum ponto, sendo difícil considerar qualquer uma delas individualmente no ensino. Creio que, diante da discussão acumulada sobre o assunto nestes últimos anos, trata-se mais de seguir uma gradação de prioridade conforme a ordem aqui exposta.

É importante, então, em primeiro lugar, construir a possibilidade de uma comunicação autêntica por parte do aluno, que sua produção textual constitua uma ação de linguagem efetiva. Neste caso, a estratégia mais aceita é a de elaborar “projeto didático”, que consiste na organiza-

ção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em conjunto, com a intenção de por em circulação social um determinado gênero Kaufman e Rodríguez (1993); Brasil (1998a); Rojo (2000). A produção de um jornal mural, por exemplo, pode constituir o centro de um projeto didático. Há, entretanto, outras formas de se conseguir um efeito enunciativo para a produção dos alunos sem que seja mediante projeto didático como as inúmeras possibilidades da Internet (lista de discussão, jornal, e-mail, etc.), para as escolas que dispõem dela, ou a produção de gêneros variados (*forlders*, panfletos, cartazes, notícias) que circularão em torno de um evento promovido pelos alunos (mostra de filmes, lançamento de livro, recital de poesias, peça teatral etc.).

A segunda forma de trabalho didático consiste na elaboração de seqüência de exercícios para desenvolver uma determinada habilidade ou intuição para características de um determinado aspecto da linguagem. São exemplos característicos dessa forma de trabalho as propostas de exercícios sintáticos de Bastos e Mattos (1992) e os exercícios de retextualização da fala para a escrita propostos por Marcuschi (2001). O ideal, nesse caso, é que a realização de qualquer um desses exercícios esteja circunscrita a um projeto didático ou pelo menos relacionada a um deles. Um exemplo é a atividade de retextualização ocorrer como parte da confecção dos textos jornalísticos (em momentos de transcrição da entrevista gravada para o texto escrito), muito embora possa variar, a partir daí, para aprofundar mais o assunto das diferenças entre as modalidades escrita e oral.

Por último, a partir da produção textual, acredito que haja inclusive a possibilidade de realizar exercícios de fixação, desde que não dados como regras de bem falar, ao modo da prática tradicional, mas como substrato para a compreensão do texto produzido e para a reflexão metalingüística, mediante atividade de pesquisa e exposição do professor. Um exemplo pode ser o estudo do verbo como tipo de palavra em relação à estruturação da frase, o que pode incluir, por exemplo, o estudo e a pesquisa da concordância verbal. Neste caso, pode-se exercitar a identificação dos afixos do verbo e como eles se alteram na frase para realizar concordância de pessoa, de modo e de tempo. Acessoriamente, concordância ainda é um bom tema para se discutir variação e identidade dos falantes.

Estas duas últimas formas de trabalho didático não são concebidas exatamente como estruturação de atividades enunciativas pelo aluno, mas como desenvolvimento de conhecimento para a prática e, nesse sentido, ligadas, de algum modo à enunciação. Podem ser vislumbradas nos PCN (Brasil, 1998a) a partir do conceito de “módulos didáticos”. Um módulo didático pode ser entendido, neste caso, como uma seqüência de atividades ou exercícios estruturados de forma gradual para proporcionar o aprendizado de um aspecto da linguagem relacionado aos gêneros textuais em estudo.

A tentativa, por parte do professor, de construir a virada pragmática no seu ensino de produção textual e de um modo geral no ensino de português, contudo, embora bastante praticável, constitui-se um exercício complexo que exige uma postura de pesquisador, pois o material precisa ser buscado coerentemente em fontes diversas. Após equacionar as diversas abordagens há que vencer outras dificuldades como:

- a) a insuficiência de descrições dos gêneros;
- b) as exigências da cultura escolar ainda em vigor (principalmente do aluno) que lhe cobra um papel prescritivista;
- c) a artificialidade do ambiente escolar, onde nem todo gênero se presta a um exercício de interação; e
- d) os vários problemas estruturais da escola (a alta carga horária dos professores, os poucos recursos financeiros do professor e dos alunos, as deficiências infraestruturais do colégio, etc.).

Consideradas estas dificuldades, o professor ainda terá que agir com bom senso, para equacionar pontos como:

- a) o momento em que proverá a descrição do gênero e aquele em que deixará o aluno descobrir sozinho;
- b) o quanto trabalhará com metalinguagem (das seqüências textuais, dos mecanismos de textualidade, da sintaxe, da morfologia, etc.) ou encaminhará para a experiência prática – para a atividade epilingüística;
- c) até que ponto poderá desenvolver nos alunos habilidades básicas (gramática, por ex.) em gêneros diversos, onde (abdicando de uma abordagem prioritariamente metalingüística) corre o risco de perder o foco, de não conseguir estabelecer para os alunos generalizações necessárias; e

- d) quanto ao papel do hábito de leitura na produção da linguagem do aluno, como ser mais sedutor que arbitrariamente designativo. Entender o estágio em que o aluno se encontra de modo a não exigir o impossível quanto a seu grau de maturidade, visão de mundo e conhecimento adquirido em leitura (pois, quem avalia o conteúdo é o destinatário pretendido pelo autor) e ao mesmo tempo não se tornar indiferente a isso.

6 Considerações finais

Entre os estudiosos envolvidos com o ensino de produção textual atualmente é consensual a postura de que, qualquer que seja a abordagem didática, há a necessidade de se desenvolverem, no aluno, quanto às propriedades para a enunciação, habilidades em três níveis:

- 1) no nível discursivo: leitura da circunstância enunciativa (fatos, contexto); estabelecimento das metas discursivas; seleção de gênero apropriado; identificação dos aspectos formais do gênero; caracterização da audiência; levantamento de conteúdos textualizáveis;
- 2) no nível textual: seqüenciação textual; progressão textual; coesão;
- 3) no nível frasal: ordenação dos constituintes; concordância; regência; aplicação de relatores; estabelecimento de paralelismo sintático; escolha lexical;

Entre as abordagens levantadas – retórico-lógica, textual-comunicativa, textual-psicolinguística e interacionista – esta última é a mais aceita, pois propõe parâmetros para que a produção textual do aluno alcance o *status* de legítima produção de sentido. A eleição da abordagem interacionista como o método central, contudo, nos coloca pelo menos duas questões.

A primeira delas é que, ao descentralizar a abordagem textual-psicolinguística, nos conduz a repensar os possíveis papéis pedagógicos dos resultados da Psicolinguística na área. Neste artigo tenho apontado para duas possibilidades: que os modelos sirvam como guias de observação do desenvolvimento do aluno, bem como de intervenção, e que as estratégias e processos cognitivos detectados na pesquisas possam ser utilizadas acessoriamente como forma de desenvolver capacidades essenciais, principalmente ao aluno com deficiência de aprendizagem.

A segunda questão diz respeito a quais componentes da didática dos demais métodos podem ser reinvestidos na abordagem interacionista, sem que se corra o risco de deturpá-la. Neste caso, creio que, com equilíbrio e atrelando-os a projetos e módulos didáticos que pressuponham a prática autônoma e efetiva do aluno com a linguagem e o caráter não prescritivista, tanto exercícios específicos para desenvolvimento de habilidades quanto os de exploração e fixação de aspectos lingüísticos podem ser realizados.

Há que se considerar, finalmente, que a virada pragmática no ensino de português é um processo que está se iniciando entre os professores, de modo que debates e pesquisas em torno dessa questão são essenciais. Se por um lado há problemas a serem vencidos no ambiente escolar, por outro, existem ainda pontos nebulosos nas proposições teóricas e há poucos resultados de pesquisas quanto ao desempenho das propostas. Não resta dúvida, contudo, que o debate cresceu muito nos últimos anos em aspectos quantitativos e qualitativos e que o aparecimento da noção de gênero textual/discursivo foi um dos principais fomentadores.

Notas

- 1 “Com a revolução industrial se concretizou ainda mais a selvagem exploração para com o trabalhador, onde o patrão usava e usa como instrumento a máquina, para pagar o mísero salário aos que prestam trabalho. Muitas vezes a competição, faz com que o homem utilize este desenvolvimento para mostrar poder construindo assim armamentos bélicos, super onerosos, esquecendo do povo oprimido deixando-os sem força até mesmo para lutar. O homem não se conscientiza dos quãidados do qual deve tomar para evitar catástrofes, como a poluição etc.”
- 2 Ressalta-se que as listas de técnicas apontadas nos quadros que se seguem (2, 3, 4 e 5) foram pensadas como exemplos e não com um levantamento exaustivo.
- 3 Data da primeira edição.

Referências

- ABREU, A. S. *Curso de redação*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. de. *A produção escrita e a gramática*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, A. A escritura como prática social no ensino de redação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN. 2, 1999. Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: ABRALIN, 2000. Cd-rom.
- BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.
- 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.
- DAHLET, P. A. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 79-95, 1994.
- DELLAGNELO, A. de C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem & ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... (a redação na escola)*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- 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, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 12 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1995.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- JOHNS, A. M. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MACUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23 – 42.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

PÉCORÁ, A. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1992 .

LIMA, L. C. da ROCHA; BARBUDINHO NETO, R. *Manual de redação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos*. Tradução de Roxane Rojo. Genebra, [19--]. Trabalho não publicado.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

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

Methodologies in Teaching of
Textual Production: Enunciation
Perspectives and the Role of
Psycholinguistics

Metodologías de la enseñanza de
producción textual: perspectiva de la
enunciación y el papel de la
psicolingüística

Abstract

Thanks to the development of the notion of textual discursive genre, the debate about the teaching of Portuguese has been intensified in Brazil, in the last year. This article intends to review the historical trajectory of the discussion about textual production since the 1960's. My aim is: 1) to set up established methodological nucleus, by evaluating areas of contact or rupture; and 2) to introduce the discussion of the role of psycholinguistic models in an enunciative methodology.

Key words

- Portuguese language -writing;
- Writing;
- Writing - methodology.

Resumen

En los últimos años, principalmente con el surgimiento de la noción de género textual / discursivo, se ha intensificado el debate en torno de la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Una vez que la discusión sobre la producción textual ha ocurrido bajo la rúbrica de posiciones específicas, este artículo pretende recuperar el recorrido histórico desde los años 60, objetivando: i) levantar los núcleos metodológicos constituidos, marcando áreas de contacto y de rupturas; ii) introducir elementos para la discusión de los modelos lingüísticos en la metodología enunciativista.

Palabras clave

- Lengua portuguesa ;
- Escritura;
- Redacción - metodología.

Adair Bonini
Av. Marcolino Martins Cabral, 39, Centro,
Tubarão – SC. Fone/Fax: (48) 626-4799.
E-mail: <adbonini@yahoo.com.br>.

Recebido em: 10/02/2001
Aprovado em: 20/04/2001