

LÍNGUÍSTICA TEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTO: DIÁLOGO COM UM MANUAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Jhonnys Ferreira do Nascimento¹

Alex Souza Bezerra²

Maria Eliete de Queiroz³

RESUMO

As discussões sobre o texto como eixo central do processo ensino-aprendizagem ganharam força nas últimas décadas, principalmente com os pressupostos teóricos da linguística textual. Formar um aluno competente textualmente é um dos principais objetivos do ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira. Nesse sentido, este artigo buscou analisar cinco propostas de produções textuais de um manual didático utilizado nas aulas de língua inglesa do 6º Ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do município de São Miguel/RN. Tomando os princípios da linguística textual como tessitura teórica e metodológica, buscamos investigar as etapas de produção de textos escritos, desde seu planejamento até a versão final. Utilizamos das discussões teóricas de Bentes (2004), Koch e Elias (2016), Antunes (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2012) para as análises. Compreendemos, ao fim da investigação, que há uma predominância, no livro, de orientações com relação à estrutura do gênero. As orientações didáticas aos professores são positivas para o trabalho de produção. Os elementos envolvidos na produção, como o objetivo, os interlocutores, o contexto, são bem explorados pelas propostas analisadas. As etapas para o planejamento do texto, primeira escrita, revisão e escrita final é feita de forma superficial, principalmente se pensarmos que neste ano de ensino, o primeiro de contato formal com a língua inglesa necessita de maiores instruções com relação aos aspectos linguísticos e textuais.

Palavras-chave: Linguística Textual, Texto, Etapas da Produção Escrita.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das discussões teóricas realizadas na disciplina de Linguística II, do curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A

¹ Graduando em Letras/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

² Graduando em Letras/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Orientadora.

referida disciplina estrutura-se com base em princípios da Linguística Textual (LT) e suas contribuições para o ensino de línguas.

As reflexões teóricas culminaram nesse trabalho prático de pesquisa: com a análise de um livro didático de língua inglesa, utilizado por alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do município de São Miguel/RN. As análises pautaram-se nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Textual, principalmente nas discussões de Bentes (2004), Koch e Elias (2016), Antunes (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2012).

Desenvolver a competência textual no aluno é um dos principais objetivos do ensino de língua materna, como também das línguas estrangeiras. O processo de escrita deve tomar como base a interação verbal, ou seja, os sujeitos envolvidos na comunicação, o contexto de produção e recepção dos textos, os objetivos, gêneros etc., e, para isso, é preciso o desenvolvimento de habilidades específicas para a escrita.

Os manuais didáticos são os recursos mais utilizados no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Assim, é preciso refletir sobre sua estrutura, seus princípios, sua organização curricular, entre outros aspectos. Partindo desse pressuposto, analisaremos 5 (cinco) propostas de produção textual do manual didático, observando as etapas de escrita, gênero, adequação ao ano de ensino, potencialidades e pontos a serem revistos.

Esse escrito organiza-se da seguinte forma: no primeiro momento há reflexões teóricas acerca da história da linguística textual, desde a perspectiva estruturalista até as atuais teorias do texto. Logo após, trazemos às análises realizadas sobre o livro didático, descrevendo e refletindo sobre as propostas de produção. Por fim, temos alguns apontamentos, a título de considerações finais.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E O SEU OBJETO

Objetivamos, com este escrito, dissertar acerca do percurso teórico da construção do texto como objeto de estudo da Linguística Textual (LT), analisando os conceitos de texto e textualidade, observando as implicações para o ensino da produção de textos na escola. A discussão teórica se pautará nos preceitos de Bentes (2004), Koch e Elias (2016), Antunes (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2012).

Bentes (2004, p. 245), ao realizar um percurso histórico sobre a Linguística Textual, afirma que a origem desta disciplina é alemã, com Harald Weinrich, “[...] que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa”, sem a preocupação de inserir o sujeito e a situação de comunicação nas pesquisas, aspecto este que estará presente nos estudos do texto, objeto da Linguística Textual.

Ao reconhecer que os estudos do texto estiveram presentes em várias partes do mundo, recebendo contribuições de pesquisadores de inúmeras nacionalidades, Bentes (2004) pondera que há três momentos teóricos bem distintos entre si que marcam a história da Linguística Textual: (I) a análise transfrástica, interesse predominante pela explicação sintática e/ou semântica da frase; (II) a construção das gramáticas textuais, teoria baseada no sucesso da gramática gerativa, pautou-se na competência textual do falante; e (III) a centralização do texto como objeto de estudo, sempre em processo de construção, e nunca como um produto pronto e acabado, como advogada as duas vertentes anteriores.

Se a análise transfrástica preocupava-se com as relações entre as frases e os períodos e na construção de uma unidade de sentido, as chamadas gramáticas textuais avançaram no sentido de trazer o texto como objeto de estudo, mesmo que se ocupassem de mostrar o texto como produto de um sistema abstrato da língua (BENTES, 2004). Segundo Bentes (2004, p. 249 – grifos da autora): “[...] postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída”. Disso resulta que as gramáticas textuais se ocupavam em descrever a competência textual de falantes ou ouvintes idealizados, sem dar ênfase as diversas situações comunicativas que interferem na construção dos textos.

A análise transfrástica e as gramáticas textuais são alinhadas aos pressupostos da Linguística Estruturalista, vendo o texto como um produto, pronto e acabado, construído na tessitura de um sistema abstrato da língua. Ultrapassando as fronteiras do estruturalismo, a teoria do texto “[...] propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2004, p. 251). A ênfase recai no contexto de produção, recepção e interpretação dos textos, dando origem à noção de textualidade, entendida “[...] como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29).

A noção de textualidade faz com que o texto, visto como produto pelos estruturalistas, comece a ser reconhecido como processo a ser construído entre os sujeitos da comunicação, dentro de um contexto de produção. É a textualidade que manifesta e regula as

atividades de linguagem, conforme nos faz pensar Antunes (2010). Ao refletir sobre o conceito de texto, a referida autora advoga que “[...] um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto” (ANTUNES, 2010, p. 30). São as propriedades do texto que permitem reconhecer uma gama de palavras como texto. Passemos a elas.

Na perspectiva teórica de Antunes (2010), as propriedades que configuram o texto em si são a coerência, a coesão, a informatividade e a intertextualidade. Já para efetivar o texto temos a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Para a autora, as primeiras propriedades dizem respeito à construção do texto, e as segundas para sua efetivação dentro do contexto sociocomunicativo.

A intencionalidade indica que estamos dispostos a empregar sentido em nossas comunicações, ou seja, que seremos coerentes. E o interlocutor também empreende esforços no sentido de processar os sentidos e as intenções expressas, por isso o princípio da aceitabilidade. Os textos não ocorrem no vazio, no etéreo, mas dentro de um contexto sociocultural determinado, tornando os textos parte de uma atividade social, aqui temos a situacionalidade (ANTUNES, 2010).

Na construção do texto, segundo Antunes (2010), empregamos a coesão, que se refere aos modos e recursos gramaticais e lexicais que utilizamos para promover a continuidade do texto, mantendo sua unidade. Interligada a coesão temos a coerência, que diz respeito ao encadeamento de sentido, que permite que o texto seja interpretado, compreendido dentro de suas intenções comunicativas. Forma e conteúdo são aspectos da informatividade textual, referindo-se ao grau de novidade e imprevisibilidade do texto: forma, maneiras diferentes de dizer o que já foi dito; conteúdo, conceitos e ideias novas (ANTUNES, 2010). Mesmo que de forma inconsciente, nossos textos sempre são pedaços de textos já ditos/escritos, ou seja, a intertextualidade “[...] concerne ao recurso de *inserção*, de *entrada*, em um texto particular, de *outro(s) texto(s)* já em circulação” (ANTUNES, 2010, p. 36 – grifos da autora).

Partindo dos pressupostos teóricos apontados anteriormente podemos indicar que, uma teoria do texto, quando transposta para os domínios da educação, principalmente para o ensino de línguas, defende que o texto seja objeto primeiro de estudo, haja vista que toda comunicação ocorre por textos. Nesse sentido, desenvolver no aluno a competência comunicativa, a fim de que este compreenda o texto como um processo de construção entre interlocutores, com intencionalidade e em acordo com os contextos sociais, é objeto base do ensino de língua materna ou estrangeira.

Antunes (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2012) indicam que o objetivo do ensino de português é desenvolver no aluno a competência comunicativa, ou seja, que este seja capaz de utilizar, em quaisquer situações de comunicação/interação social, o conhecimento de sua língua, adquirido informalmente no cotidiano vivencial, assim como o saber historicamente estruturado pelas ciências, que será incorporado nas instituições escolares. Ler e escrever, como habilidades básicas para a comunicação, são importantes para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal do aluno, haja vista que estas indicam, também, *status* dentro de uma dada comunidade (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012).

Assumir a linguagem como processo de interação verbal, como prática social que perpassa todas as instâncias do viver humano, é importante para que o professor de língua modifique as práticas pedagógicas e torne o texto como objeto primeiro de estudo. A comunicação humana ocorre através de texto, assim, não há alibi para que este não esteja ao centro do ensino de português/inglês.

Nesse sentido, a produção de textos é saber dos mais imprescindíveis para o aluno e, também, um dos mais difíceis de ser aprimorado nas aulas de línguas. A pedagogia tradicional acreditava que se o discente obtivesse um amplo repertório gramatical, dominasse as regras da língua, conseqüentemente seria um bom escritor. Apenas os elementos linguísticos/coesivos não tornam um texto um “bom texto”. As intenções da comunicação, os suportes, tipos e gêneros textuais, devem estar presentes na prática de produção escrita (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012).

Santos, Riche e Teixeira (2012), indicam nove etapas de produção textual que podem ser aplicadas a qualquer gênero textual, quais sejam: preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, produção escrita do texto – 1º rascunho, revisão pós-escrita, avaliação da produção textual, avaliação e reescritura do texto. São estes elementos, indicados pelas autoras, que observaremos no manual didático de Língua Inglesa que será analisado no próximo item deste artigo. Há propósito comunicativo nas propostas de produção textual? Adequação em gêneros discursivos? Planejamento? Estas e outras indagações alicerçaram nossas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção, onde expusemos os resultados da análise sobre um livro didático de língua inglesa, está estruturada da seguinte forma: em um primeiro momento trataremos

reflexões sobre os aspectos macros das propostas de produção de textos, tais como layout e itens iguais/semelhantes à todas as propostas. Logo após, nos deteremos na discussão sobre os itens das propostas: dicas, introdução, indicações de revisão, entre outros.

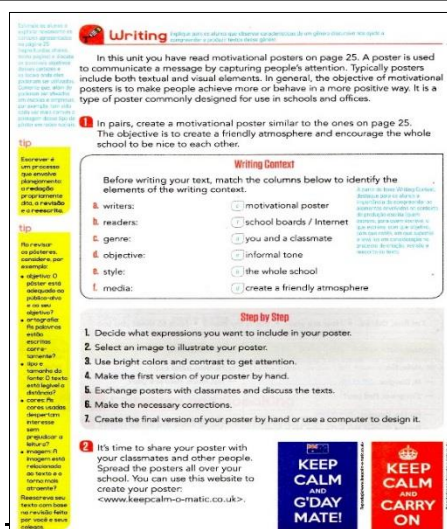
O livro “Way to English: for brazilian learners” foi distribuído às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017-2019. A autoria pertence ao Claudio Franco e a Kátia Tavares. Para estas reflexões utilizamo-nos do livro do 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, manual do professor, haja visto que nos interessa as indicações didáticas sobre as propostas de produções textuais.

Escolhemos as 5(cinco) primeiras propostas de produção textual do referido livro, para observamos, também, como os autores abordam a produção escrita para alunos que estão tendo o primeiro contato formal com a língua inglesa⁴. Além dos aspectos estruturantes da prática da produção escrita, acredita-se que há a necessidade de ensinar a escrever *em inglês*. O que torna o trabalho um pouco mais sensível. Vejamos, no quadro abaixo, algumas informações sobre nosso material de análise:

1 – Quadro com Título do Capítulo e Gênero a ser Produzido

Nº	TÍTULO DO CAPÍTULO	GÊNERO A SER PRODUZIDO
01	Hello (Olá)	Motivational posters (Pôsteres motivacionais)
02	My life (Minha vida)	Short bios (Biografias curtas)
03	Around the Globe (Ao redor do mundo)	Profiles (Perfis)
04	Let’s go to school! (Vamos à escola!)	School timetables (Horários escolares)
05	What is a Family? (O que é uma família?)	Acrostic poems (Poemas em Acrósticos)

Fonte: Franco e Tavares (2015)



The screenshot shows a writing task page with the following content:

- Writing** section: "In this unit you have read motivational posters on page 25. A poster is used to communicate a message by capturing people's attention. Typically posters include both textual and visual elements. In general, the objective of motivational posters is to make people achieve more or behave in a more positive way. It is a type of poster commonly designed for use in schools and offices."
- Task 1:** "In pairs, create a motivational poster similar to the ones on page 25. The objective is to create a friendly atmosphere and encourage the whole school to be nice to each other."
- Writing Context:** A table for identifying the elements of the writing context:

writers:	<input type="checkbox"/> motivational poster
readers:	<input type="checkbox"/> school boards / Internet
genre:	<input type="checkbox"/> you and a classmate
objective:	<input type="checkbox"/> informal tone
style:	<input type="checkbox"/> the whole school
media:	<input type="checkbox"/> create a friendly atmosphere
- Step by Step:**
 1. Decide what expressions you want to include in your poster.
 2. Select an image to illustrate your poster.
 3. Use bright colors and contrast to get attention.
 4. Make the first version of your poster by hand.
 5. Exchange posters with classmates and discuss the texts.
 6. Make the necessary corrections.
 7. Create the final version of your poster by hand or use a computer to design it.
- Task 2:** "It's time to share your poster with your classmates and other people. Spread the posters all over your school. You can use this website to create your poster: <www.keepcalm-o-matic.co.uk>."
- Two "KEEP CALM AND..." posters are shown: "KEEP CALM AND G'DAY MATE!" and "KEEP CALM AND CARRY ON".

Os cinco primeiros capítulos são dedicados ao estudo do inglês básico: verb to be (afirmative, negative e interrogative), subject pronouns, possessive adjectives, months of the year, countries, family members, entre outros conteúdos. Em todos as unidades há o trabalho prévio com o gênero a ser solicitado na produção escrita, em seção intitulada “Taking it Further”, que os autores

⁴ Partimos da realidade do município onde se utiliza o livro que, em seu currículo, tem a língua inglesa como componente curricular a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental.

definem, em orientação didática para os professores, como: “Esta seção busca ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade e promover uma reflexão sobre a língua em uso” (FRANCO e TAVARES, 2015, p. 25). Neste momento o livro traz variações linguísticas da língua inglesa, como as expressões mais utilizadas em determinado país.

Estando claro que o referido manual didático aborda o gênero textual a priori, retomando-o na seção “Writing”, onde são propostas atividades de escrita, discorramos sobre as tarefas de produção de textos. Ao final de cada unidade temática temos a citada seção, de página inteira e layout bem colorido, com muitas informações aos estudantes e, em nosso caso, para os professores, pois estamos a analisar um manual do docente.

Conforme observamos na imagem acima, em um primeiro momento, temos um parágrafo introduzindo a proposta de produção textual; logo após, em item 1, a indicação do gênero que os alunos irão escrever. No quadro “Writing Context” há a tentativa de levar o aluno a compreender os elementos que permeiam a escrita de determinado texto, como os sujeitos envolvidos, a situação, objetivos etc. “Step by Step” mostra o passo a passo que o estudante deverá seguir para a elaboração de seu texto. Ao lado, de amarelo na imagem, temos “tip”: dicas para potencializar a escrita. Por fim, no item 2, a proposta de divulgação dos textos escritos. No manual do professor há comentários vários sobre como a proposta deve ser abordada.

Faremos, nos próximos parágrafos, análise de cada um dos elementos citados acima: introdução à escrita, dicas, passo a passo, escrevendo no contexto, para compreender como estes se agregam em uma proposta de produção textual para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Na unidade 1, “Hello”, temos a sugestão de escrita de “motivational posters”, pôsteres motivacionais, que é introduzida para os alunos da seguinte forma, em parágrafo inicial:

In this unit you have read motivational posters on page 25. A poster is used to communicate a message by capturing people’s attention. Typically posters include both textual and visual elements. In general, the objective of motivational posters is to make people achieve more or behave in a more positive way. It is a type of poster commonly designed for use in schools and offices.

Nas cinco propostas analisadas temos parágrafo introdutório que indicam o objetivo do gênero a ser produzido, quais as principais características, onde se encontra com maior facilidade entre outros. Neste caso, dos pôsteres motivacionais, o livro mostra aos discentes

que este gênero é utilizado na comunicação como forma de apreender a atenção das pessoas, por isso a mescla de elementos textuais e visuais, visando gerar uma atmosfera positiva em escolas e escritórios.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2010, p. 104), na primeira etapa de produção escrita, a preparação, deveríamos ter a apresentação, que seria a “[...] discussão e análise do gênero do texto escolhido. Pode consistir em identificar marcas características encontradas na estrutura, na organização [...]”. Há, nas cinco sugestões analisadas, o momento de apresentação, mesmo que não haja maiores informações sobre a estrutura, pois o gênero já foi trabalhado com os alunos a priori, conforme mostramos anteriormente.

Além desse aspecto introdutório, as indicações didático-pedagógicas para os docentes contribuem para potencializar a proposta de escrita. Na unidade 2, “My life”, é sugerido ao aluno que construa uma “short bio” sobre eles mesmos. Como indicação didática aos professores temos: “Explique para os alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e produzir textos desse gênero [...]” (FRANCO e TAVARES, 2015, p. 44). Além de informações sobre o gênero biografia, ou biografia curta, nesse caso, e onde rotineiramente é encontrada.

Ao analisarmos as cinco propostas não encontramos uma temática que permeia a escrita dos textos. A ênfase recai sobre a estrutura dos gêneros, os interlocutores, situação, entre outros, mas não há uma temática geral. Santos, Riche e Teixeira (2010, p. 104) observam que na etapa de preparação deve haver uma pesquisa em variados materiais acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos na escrita. Além disso, advogam: “É sempre bom que qualquer proposta de produção textual esteja inserida em um eixo temático maior já bastante analisado e debatido pela turma”. Provavelmente pelo seu caráter mais introdutório à escrita em língua inglesa, com gêneros mais simples, os autores do livro didático não indicaram temas para a escrita dos textos.

Neste estudo tomamos como alicerce teórico a concepção de gênero como “[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). O gênero como construção social, com funcionalidade empírica, com estrutura definida, mas nunca imutável, torna-se objeto de ensino quando adentra o interior das salas de aula, deixando de ser apenas ferramenta de comunicação (KOCH, 2015).

Essa forma de sequenciar a produção escrita, do mais simples para o complexo, no que se refere à tessitura de gêneros textuais, é indicada por Koch (2015, p. 67) quando, ao analisar os gêneros como objeto de estudo, indica que “A produção de textos é concebida como representação do real, exatamente como ele é, ou do pensamento, tal como é produzido”. Nesse interim, os gêneros, como objetos de ensino-aprendizagem, ordenam-se em sequências das mais simples até às mais complexas, que descreveriam o próprio pensamento.

A reordenação deste tipo de pensamento deve conceber o gênero como entidade de comunicação real, não apenas como objeto de ensino-aprendizagem. O domínio da estrutura do gênero deve ter como fim o seu uso dentro e fora das escolas e, para isso, há a necessidade de transformação parcial do gênero para outros gêneros próximos, modificando, pelo menos de forma simplificada, sua estrutura. Além disso, alinhar o uso deste modelo textual em situações reais de comunicação, o mais próximo possível da realidade (KOCH, 2015).

Na unidade 3, no item 2, que é dedicado à exposição das produções escritas, temos a seguinte orientação para os estudantes:

2 It's time to share the fact file. You and your classmates can organize the fact files to create posters on specific groups of people (family members, athletes, musicians, writers, TV actors/actresses etc.). To create online posters, you can use <www.glogster.com> and share them with other students, your teachers, your families and people everywhere.

As cinco propostas de divulgação dos textos, que seria o objetivo final da comunicação, ou pelo menos deveria ser, ficam restritas à exposição na escola ou algum site da internet. No caso acima, solicita que o estudante, após produzir as fichas informativas sobre pessoas que estes admiram, criem pôsteres com grupos destas fichas, e divulguem. Mesmo compreendendo a necessidade de produções simples nessa etapa de ensino de língua inglesa, pela falta de domínio linguístico dos alunos, temos que observar que esse tipo de divulgação não se assemelha tanto com a realidade, pois as pessoas não costumam produzir tantos pôsteres para divulgar ideias.

No item “Writing Context”, dedica-se espaço para mostrar aos alunos os elementos que envolvem o processo de escrita: objetivo, para quem, onde, estilo, suporte etc. Na unidade 4, que aborda o gênero “timetable”, agenda de horários semanais, temos as seguintes instruções:

Writing Context

Before writing your text, complete the gaps below to identify the elements of the writing context.

a. Writer: you and your classmates

b. Readers: classmates and students in other classrooms

c. Genre: *(weekly) school timetable/schedule*

d. Objective: organize the *times* of school classes, events etc. in the form of a table

e. Style: *informal* tone

f. Media: school board / Internet

A partir do boxe Writing Context, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração no processo de criação, revisão e reescrita do texto.

Destaque para os alunos que os quadros de horários apresentados na unidade mostram as atividades previstas para cada semana específica e não apenas as aulas que se repetem toda semana. Dessa forma, oriente os alunos a escolher uma semana específica para o quadro de horários que vão criar e estimule-os a incluir os eventos e atividades extracurriculares previstos para aquele período. Cada grupo pode ficar responsável por fazer o quadro de horários de uma semana do bimestre.

O aluno deverá preencher as lacunas com as informações corretas que envolvem o processo de escrita, tais como: o escritor (já preenchida acima), quem lerá a produção, o gênero, o objetivo, o estilo da escrita e a mídia/suporte textual. As indicações didáticas aos professores pedem que estes aprofundem as discussões sobre esses elementos que envolvem o processo de escrita.

Somente no item “Step by Step” é que temos orientações quanto a pré-escrita, planejamento, primeira produção, produção escrita do texto (1º rascunho), revisão e avaliação dos textos (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2010). Na unidade 5 o gênero que estrutura a produção é acrostic poems, um poema feito de acróstico. Vejamos as orientações:

Step by Step

1. Decide what to write about. Think of a word or phrase to use as a topic.
2. Write down the topic word or phrase vertically. Use capital letters. For example, “FAMILY”, “MOTHER”, “BROTHER”, a family member’s name etc.
3. Think of ways to describe the topic word or phrase. You can use single words, phrases or complete sentences in your acrostic poem.
4. Make the first version of your acrostic poem by hand.
5. Select an image or make a drawing to illustrate your text.
6. Exchange acrostic poems with classmates and discuss the texts.
7. Make the necessary corrections.
8. Create the final version of your acrostic poem by hand or use a computer to design it.

A decisão sobre o que será escrito, como a palavra/frase deverá ser estruturada para compor o acróstico; a escrita da primeira versão do texto, escolha de imagem para ilustração, exposição para os demais colegas de sala desta versão, para discussão e possíveis correções e escrita final do texto. Em todas as cinco unidades analisadas encontramos essas instruções e,

nessa parte, não há indicações didático-pedagógica para os professores. A importância do planejar, escrever e reescrever é fulcral para o aprimoramento da escrita pelo aluno, principalmente em uma nova língua. A revisão deverá levar em conta elementos linguísticos e textuais: coerência e coesão (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2010).

No item “Tip” temos mais orientações acerca do processo de revisão textual, indicando aos estudantes que o processo de escrever envolver planejamento, como a redação propriamente dita, a revisão e a reescrita. Os autores Franco e Tavares (2015, p. 30) indicam que “[...] ao revisar os pôsteres, considere, por exemplo: objetivo [...]; ortografia [...]; tipo e tamanho da fonte [...]; cores [...]; e imagem [...]. Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas”.

Em todas as seções “tip” encontramos este tipo de orientação, principalmente com relação a diagramação do texto, aspectos linguísticos e textuais. Evidente que não teríamos como, pelo espaço deste artigo, trazer as propostas na íntegra, mas tentamos exemplificar nossas análises com elementos que são comuns a todas as unidades. No próximo momento deste escrito faremos alguns apontamentos a título de considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no decorrer deste artigo, discutir os pressupostos da Linguística Textual com seus estudos centrados no texto. Das análises transfrásticas, perpassando pelas gramáticas textuais, até os estudos da teoria do texto. São os estudos interacionistas, que defendem o contexto de produção, os interlocutores, objetivos etc., que transformam o texto em processo dentro do processo de interação.

Há uma predominância, no livro, de orientações com relação à estrutura do gênero. As orientações didáticas aos professores são positivas para o trabalho de produção. Os elementos envolvidos na produção, como o objetivo, os interlocutores, o contexto etc., são bem explorados nas propostas analisadas. O passo a passo para o planejamento do texto, primeira escrita, revisão e escrita final é feita de forma um tanto quanto aligeirada, principalmente se pensarmos que neste ano de ensino, o primeiro de contato formal com a língua inglesa, necessita de maiores instruções com relação aos aspectos linguísticos e textuais.

É no objetivo da comunicação, a exposição final das produções, onde o livro precisa se adequar: uma ênfase em exposição para sala/escola e domínios da internet. Não há tanta

adequação com a realidade empírica do processo de comunicação. Além disso, as propostas que se estruturam do gênero mais simples para o mais complexo talvez possam ser revistas.

Este estudo contribui para a melhoria dos processos de ensino, mas deverá ser aprofundado. Principalmente para responder questões que surgiram no decorrer das análises, tais como: os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, na realidade do município de São Miguel, possuem elementos linguísticos suficientes para a produção textual em língua inglesa? As orientações do manual, e dos professores, são suficientes para a escrita dos gêneros escolhidos? Eis novos questionamentos a serem respondidos em próximos estudos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to English for Brazilian learners**. Anos Finais do Ensino Fundamental. 6º Ano. São Paulo, Ática, 2015. (Manual do professor)

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.