

Metodologias do ensino-aprendizagem da produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais

Francisco Canindé Tinoco de Luna¹

Resumo: O ensino da produção textual melhora consideravelmente quando ministrado a partir de situações reais de interação comunicativa. Neste aspecto precisa levar em conta a dimensão social da linguagem para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, desta forma, tornar a produção de textos uma atividade prazerosa. Nessa perspectiva, o presente artigo, a partir de uma base conceitual interacionista, tece considerações e apresenta propostas para o ensino da produção textual sob a ótica sociodiscursiva dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Produção Textual. Gêneros Discursivos. Interacionismo. Concepção de Linguagem.

Introdução

A prática de produção textual, também chamada de redação, tem sido na maioria dos casos, uma das tarefas mais penosas e enfadonhas que se verifica no âmbito escolar. Professores insatisfeitos como seu trabalho nessa área, frustrados ou tomados por uma sensação de derrota, ao lado de alunos desmotivados para a prática de produção escrita, são todos protagonistas de uma cena que se repete

¹ Mestrando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e professor da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, em Aracati, Ceará. Email: tinoco29@yahoo.com.br.

cotidianamente nos corredores e salas de aula deste país.

No presente artigo mostramos que este fato é consequência dos métodos e concepções tradicionais de ensino que, priorizando os aspectos normativos da língua e sem qualquer vinculação com a utilização concreta da fala ou da escrita, na prática, calam a voz do aluno e fazem da redação uma atividade artificial e sem interlocução, deslocada das situações reais de interação comunicativa, sem a imprescindível relação dialógica de que nos fala Mikhail Bakhtin³ e, portanto, sem graça nenhuma.

Nessa perspectiva, o trabalho ora apresentado como exigência para a conclusão da Especialização em Metodologia e Docência do Ensino Superior promovida pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ faz uma análise acerca da influência que as metodologias e concepções de ensino exercem sobre a prática de produção textual nas escolas.

Como objetivo central deste artigo, procuramos mostrar que a prática de produção textual sendo desenvolvida na perspectiva discursiva dos gêneros textuais e à luz do sociointeracionismo, coloca os alunos para escrever sobre situações reais de seu cotidiano, o que pode tornar essa atividade muito mais interessante e proveitosa. Esse enfoque, além de aperfeiçoar a competência linguística e comunicativa dos alunos, tornando-os bons produtores de texto, contribui para elevar a sua consciência crítica e enriquecer a sua compreensão da realidade, mostrando-lhes formas concretas de participação social e de exercício da cidadania.

Para atingirmos nosso objetivo, o trabalho foi dividido em três tópicos. O primeiro faz uma abordagem acerca da noção de texto e de textualidade na perspectiva da proposta do artigo. O segundo traz um diagnóstico da prática de produção textual nas escolas, fala de competência comunicativa e da dimensão social da linguagem. O terceiro faz um arrazoado sobre a concepção de gêneros e propõe iniciativas para o trabalho com a produção textual numa perspectiva interacionista e sócio-discursiva.

A metodologia empregada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica. Nosso referencial teórico funda-se no Interacionismo linguístico, apelando para as contribuições da Linguística

Textual, da Análise do Discurso – AD, da Sociolinguística e da Pragmática, bem como para a concepção dialogista bakhtiniana.

Algumas obras foram de fundamental importância para a realização desta empreitada intelectual, dentre as quais podemos destacar: **Estética da criação verbal** (BAKHTIN, 1992), **Produção textual, análise de gênero e compreensão** (MARCUSCHI, 2008), **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos** (CEREJA & MAGALHÃES, 2005), **Redação e Textualidade** (COSTA VAL, 1999), **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos** (MUSSALIN & BENTES, 2007), além do artigo **A produção de textos na escola** do Professor da UERN Doutor Francisco Paulo da Silva².

Várias ideias desses e de outros autores devidamente referenciados ao final deste artigo revelaram-se imprescindíveis para que pudéssemos levar a bom termo essa pesquisa, com a qual esperamos contribuir para um melhor desempenho da atividade de produção textual nas escolas.

1 Referencial teórico

O referencial que serviu de lastro teórico para a elaboração desse artigo se funda nas teorias linguísticas interacionistas, tais como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e a Pragmática, bem como na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso.

A Linguística Textual desenvolvida a partir da década de 60 do século passado se dedica, de acordo com Costa Val (1999, p. 02):

[...] a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos na sua produção e recepção. Essa teoria, na medida em que busca esclarecer o que é e como se produz um texto, merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola.

² Francisco Paulo da Silva é Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho e Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN.

Essa corrente linguística parte da noção de que texto é um processo e não um produto, portanto é a língua sendo utilizada por falantes reais em situações concretas de interação comunicativa. Sua preocupação é investigar a produção, o funcionamento e a compreensão de textos. Em suma, a Linguística Textual é uma consequência das mudanças na concepção de língua verificadas a partir da segunda metade do século XX e que tentam explicar o texto como uma unidade em funcionamento e não simplesmente como unidade formal.

A Análise do Discurso - AD, disciplina que tem na sua base epistemológica o marxismo, o estruturalismo e a psicanálise é a teoria da materialidade discursiva. Sua especificidade é tratar dos sentidos que são gerados a partir da relação do discurso com suas condições de produção. O sujeito do discurso na AD não é senhor da sua vontade, estando sempre submetido à sua formação ideológica ou a sua natureza inconsciente. De acordo com Mussalin & Bentes (2001, p. 138):

A AD, ao se propor a não reduzir o discurso a análises estritamente lingüísticas, mas abordá-lo também numa perspectiva histórico-ideológica, não poderia constituir-se enquanto disciplina no interior de fronteiras rígidas, que não levasse em conta a interdisciplinaridade, seja com determinadas áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia, e a Psicanálise, seja com certas tendências desenvolvidas no interior da própria Linguística, como a Semântica da Enunciação e a Pragmática, por exemplo.

A Sociolinguística é o ramo que cuida das relações entre língua e sociedade. Uma categoria de análise fundamental para essa teoria são as variações que a língua apresenta. Graças às contribuições da sociolinguística tem-se hoje a compreensão de que não existe uma variedade linguística melhor ou mais importante do que a outra e a noção de erro praticamente deixa de existir para dar lugar ao conceito de inadequação. A partir dessas concepções é que chegamos a conclusão de que ensinar uma língua, o português, por exemplo, nada mais é do que preparar os alunos para o pleno exercício de sua competência comunicativa, ou melhor, para a capacidade de falar/escrever ou ouvir/ler e entender ou ser entendido em qualquer que

seja a situação de interação comunicativa.

A Pragmática é a corrente da Linguística que procura entender a intenção do locutor além daquilo que está sendo dito, portanto, dirigindo-se ao contexto como um todo. Vai além da sintaxe, uma vez que ultrapassa os limites da estrutura frasal e vai além da semântica, já que não se prende aos sentidos nela – a frase – colocados. A Pragmática mostra que a linguagem é muito mais do que um depósito de regras ou catálogo de significados. É fundamental, portanto, se resgatar os pressupostos e subentendidos.

Para completar o quadro de pressupostos teóricos deste artigo, falemos um pouco da concepção bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso. Para Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, toda e qualquer produção oral ou escrita apresenta, mesmo que inconscientemente, características semelhantes e, portanto, se caracteriza como um gênero textual. Conforme mostra-nos Mussalin & Bentes (2001, p. 217), Bakhtin (1929/1988) considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro”.

É, portanto, com base nesses pressupostos que desenvolvemos o trabalho que iremos apresentar na sequência e que visa trazer uma contribuição teórica para o ensino-aprendizagem da produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais.

2 A noção de texto e textualidade

2.1 O texto como uma unidade

Todo texto é uma unidade de sentidos que se apresenta em três aspectos: sociocomunicativo, semântico e formal. É uma unidade sociocomunicativa porque funciona como elemento de comunicação e interação humana, cumprindo neste caso a sua função pragmática, ou seja, a sua destinação utilitária mais evidente ligada à necessidade de informação.

O texto também é uma unidade de aspecto semântico, pois, para que possa ser entendido, será necessário que a configuração

conceitual subjacente à superfície textual forme um encadeamento concatenado de sentidos e significados. A unidade semântica na verdade é uma sequência conceitual que responde pelo nome de coerência.

O texto ainda é uma unidade formal, pois tanto a função pragmática da interação humana como o aspecto conceitual da coerência ganham forma por meio da coesão entre os elementos gramaticais que aparecem na superfície do texto.

Procurando conceituar o que vem a ser texto e, ao mesmo tempo, pretendendo estabelecer a relação entre o texto e produção textual, Costa Val (1999, p. 03) argumenta que:

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade lingüística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica ou formal.

Ainda sobre a noção de texto, Marcuschi (2008, p. 72) indo um pouco mais além e alegando seu caráter sociohistórico, afirma que;

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...].

Porém a noção de texto que nos parece mais abrangente, pois envolve o que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva apresentada por este artigo, é a desenvolvida por Beaugrand (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), para quem “O texto é um evento comunicativo em que convergem, ações lingüísticas, sociais e cognitivas”.

2.2 O texto e os fatores da textualidade

Além dessas definições de texto, é importante que se tenha uma noção de textualidade. De acordo com Costa Val (1999, p. 05), “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não uma sequência de frases”.

A Textualidade, essa condição básica e essencial para que a existência de um enunciado seja reconhecida como sendo um texto, faz-se por meio de algumas condições que os teóricos chamam de fatores da textualidade. Beaugrand & Dressler (1983 apud COSTA VAL, op. cit., p. 05) tratando acerca desse assunto afirmam que existem

[...] sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam como o material conceitual e lingüístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sócio-comunicativo.

Fazemos agora um breve levantamento teórico sobre cada um dos fatores da textualidade. Começamos pelo mais importante desses fatores: a coerência. A coerência diz respeito aos sentidos que são ativados quando lemos ou ouvimos um texto. Ela não é vista na superfície textual porque está ligada a aspectos conceituais, ideológicos e cognitivos. Coerência é a configuração conceitual que subjaz a superfície dos textos, ou seja, é aquilo que está no contexto ou por trás daquilo que é dito. Logo, para que um texto seja coerente é necessário que a sua configuração conceitual seja compatível com o conhecimento do interlocutor.

A esse respeito Marcuschi (2008, p. 121) afirma que:

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras.

E, esclarecendo melhor a questão, Marcuschi (op. cit., p. 122) reitera:

É importante, no entanto, ter claro que as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isso faz com que essas relações em geral não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível.

Para efeito desse trabalho, quem arremata definitivamente a noção de coerência é Costa Val (1999, p. 06) quando, teorizando sobre o assunto, coloca que:

É fácil verificar que grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explicitamente, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor. Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Falemos agora de outro fator de textualidade: a coesão. A coesão é a forma como a coerência aparece na superfície dos textos. Difere desta porque pode ser vista claramente na estrutura formal dos enunciados. É o fator que garante a unidade dos textos em nível formal e se materializa no uso dos mecanismos gramaticais e lexicais, tais como pronomes, artigos, tempos verbais, concordâncias e etc.

Analisando a coesão, Fávero (2002) apresenta uma nova e interessante proposta de classificação desse fator de textualidade. Partindo de uma análise crítica dos modelos anteriores apresentados por Halliday & Hassan (1976), Marcuschi (1983), Mira Mateus et al. (1983), além do modelo que ela própria, Fávero, havia proposto em parceria com Koch (1985), bem como partindo da ideia de que a função do mecanismo de coesão é mais importante do que a classe da palavra, apresentou a seguinte proposta:

Feitas estas considerações, está-se tornando possível chegar a uma proposta teórica diferente das já sugeridas: uma classificação em termos de função que exercem esses mecanismos na construção do texto e não de classes de palavras, de léxico etc. Assim, proponho três tipos de coesão: referencial, recorrencial e seqüencial *stricto sensu* (FÁVERO, 2002, p. 17).

A coesão referencial, como o próprio nome sugere, se estabelece na referência anafórica ou catafórica que um termo exerce sobre outro, podendo acontecer por substituição ou por reiteração.

A coesão recorrencial se dá pela retomada de termos que se tornam recorrentes para fazer a informação ir a frente e o texto progredir. Vale salientar que recorrência é diferente de repetição, pois, enquanto esta repete por repetir, aquela repete para dar ênfase. A coesão recorrencial se faz por recorrência de termos, por paralelismo, por paráfrase e por recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais.

A coesão seqüencial também tem por objetivo fazer o discurso progredir, porém, difere da coesão recorrencial, pois consiste na retomada de sentenças ou de estruturas enquanto a recorrência investe na retomada de termos. A coesão seqüencial pode ser por seqüenciação temporal ou por conexão.

Analisemos agora o fator de textualidade conhecido por intencionalidade. A intencionalidade diz respeito aos objetivos que o produtor de texto tem em mente quando elabora esse texto. A finalidade de alguém ao produzir um texto pode ser a mais variada possível: informar, reclamar, pedir, elogiar, denunciar, acusar e etc. É exatamente aí que reside a intencionalidade, um fator de textualidade que é centrado no locutor.

De acordo com Costa Val (2002, p. 10), “a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa”.

Tratemos agora da aceitabilidade. Esse fator de textualidade diz respeito às características textuais que fazem com que o interlocutor aceite o texto que está recebendo como algo relevante, útil e coerente. Vemos aqui que a aceitabilidade é o reverso da intenciona-

lidade, pois, enquanto esta se centra no produtor do texto, aquela é voltada para o interlocutor. Um texto é aceitável, portanto, quando o interlocutor a quem esse texto se dirige vê nele – o texto – algo que faz sentido.

Marcuschi (2008, p. 128) chama, porém, a atenção para a diferença entre aceitabilidade como fator de textualidade e aceitabilidade enquanto conceito da gramática gerativa, assim se colocando:

E importante não confundir essa noção de aceitabilidade enquanto critério da textualidade com o mesmo termo usado na gramática gerativa. Pois o texto diz respeito ao sistema da língua atualizado e não como sistema virtual. A rigor, um texto pode ser aceitável, embora alguns de seus enunciados violem a gramaticalidade em sentido estrito. A aceitabilidade no gerativismo se dá no plano estrito das formas e da semântica enquanto tal [...]. [...] A aceitabilidade de que trata a Linguística Textual não se reduz ao plano das formas e sim estende ao plano do sentido.

Outro fator de textualidade é a situacionalidade. Esse fator refere-se às relações do texto com o contexto em que é produzido ou recebido e é responsável pela adequação do texto à situação sociocomunicativa. Logo, faz-se pertinente entender que a situacionalidade não é uma simples contextualização, pois se trata também de uma adequação do texto aos seus usuários.

Analisemos neste momento a informatividade. Este critério está relacionado ao nível de interesse que o texto possa despertar no interlocutor, o que vai se dar em função do nível de informação que este interlocutor tenha acerca do assunto em questão. Um texto muito claro, ou o seu oposto, um texto totalmente desconhecido, não desperta o interesse dos seus interlocutores. Acerca dessa característica da informatividade vejamos o que nos diz Costa Val (1999, p. 14):

[...] diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo porque sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. Entretanto, se

o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. Assim, o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade.

Para fechar o quadro, abordaremos agora o último dos fatores da textualidade: a intertextualidade. Trata-se neste caso da relação que todo texto mantém com outros textos, donde vem a conclusão lógica segundo a qual não existem textos originais já que todo texto é a retomada ou recriação de outros textos anteriores. Maingueneau (1976 apud KOCK, 1986, p. 40), a esse respeito, coloca com propriedade que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através do já-dito em relação ao qual ele toma posição”. E Costa Val (op. cit., p. 18) arremat

Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto. Isso é verdade tanto para a fala coloquial, em que se retomam conversas anteriores, quanto para os pronunciamentos políticos ou o noticiário dos jornais, que requerem o conhecimento de discursos e notícias já divulgadas, que são tomados como ponto de partida ou são respondidos.

Avaliando em caráter conclusivo os sete critérios da textualidade, Marcuschi (2008, p. 133) pondera que “dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência), dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade), um pelo aspecto computacional (informatividade) e dois pelo aspecto sócio-discursivo (situacionalidade e intertextualidade).”

3 Produção textual

3.1 A prática da escrita em sala de aula

A prática de produção textual em sala de aula tem se transformado numa das tarefas mais cansativas e frustrantes; é comum ver-se professores dominados pela sensação de impotência ante o fracasso no ensino de redação e alunos desmotivados para o exercício de uma das atividades mais frequentes do ser humano que é o uso de sua própria língua.

Estudos recentes mostram que esse quadro é reflexo de uma concepção de linguagem e de texto equivocada, na qual a língua é vista desfocada de seu aspecto interacional e na qual o texto é tido como um produto, algo pronto e acabado, e não como um processo em constante construção e reconstrução.

No trabalho com a produção escrita, pode-se constatar que essa prática é determinada por uma pedagogia que prioriza a língua padrão, modalidade linguística supostamente mais importante, em atitude de evidente preconceito linguístico e que, na verdade, retira a prática de produção textual das situações de fala e de comunicação realmente vivenciadas pelos alunos no seu dia a dia. Nessa postura, a redação se torna uma atividade artificial, meramente virtual e sem interlocução, portanto, sem motivação nenhuma.

Outro dado a ser considerado é que a prática de produção textual na escola tem deixado de ser uma tarefa de produção de ideias para ser uma simples transcrição dos sons da fala, servindo apenas para obtenção de uma nota que geralmente é dada com base numa avaliação que observa os aspectos ortográficos, numa verdadeira caça aos erros. De acordo com Geraldi (1984, p. 24), “o aluno vive a contradição de escrever para quem lhe ensina a escrever, que lerá o texto não para saber o que o texto diz, mas para ver se ao aluno sabe ou está aprendendo a escrever”.

De acordo com o professor Francisco Paulo da Silva, da UERN, em seu trabalho intitulado *A Produção de Texto na Escola*, pesquisa realizada em escolas da rede pública de Natal – RN, “escrever na escola confunde-se com copiar, com usar corretamente a

ortografia, a gramática, tornando penosa a tarefa da escrita”.

3.2 Categorias e concepções a considerar na produção escrita

Na prática da produção escrita, algumas categorias de análise e concepções devem ser levadas em consideração para que a tarefa seja conduzida a bom termo. Dentre muitas, aquelas que consideramos essenciais são: o papel do outro, a subjetividade, a dimensão social da linguagem, a noção de competência comunicativa, bem como as concepções de língua e de texto.

O papel do outro ganha relevância na produção de um texto, na medida em que somos sabedores de que todo texto é produzido para alguém que, no fundo, é o motivo maior da escritura desse texto. Se o texto é escrito apenas para fins de obter-se uma nota, como é o caso das redações escolares, a atividade torna-se artificial, fora do contexto real da comunicação enquanto atividade humana e, portanto, sem qualquer estímulo.

O exercício da subjetividade também é fundamental. É preciso que tenhamos realmente algo a ser dito para que a produção textual possa fluir com naturalidade. Falar de um tema que é imposto, para o qual não se está preparado e que não faz parte do dia a dia obriga o produtor a forçar uma subjetividade teatral, a dar opiniões que não são suas, constituindo-se neste caso a tarefa de produção escrita, num verdadeiro castigo.

A prática tradicional de produção de textos tem levado em conta os aspectos da dimensão individual da linguagem, tais como a ortografia e a gramática, ao mesmo tempo em que tem esquecido os imprescindíveis aspectos de sua dimensão social, tais como a subjetividade, a funcionalidade e a interatividade. A esse respeito vejamos o que tem a nos dizer Geraldini (1993, p. 137): “Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que; a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”.

É possível deduzir, portanto, da citação acima que “o ter o que dizer” relaciona-se com a subjetividade, o “ter uma razão para dizer” diz respeito à funcionalidade e “o ter para quem dizer” refere-se à in-

teratividade, fechando, portanto, assim o círculo da dimensão social da linguagem.

Outra categoria fundamental para o ensino-aprendizagem da produção de textos é a noção de competência comunicativa. Pode-se até dizer que o ensino da produção textual nada mais é do que habilitar o aluno a exercer como desenvoltura a sua competência comunicativa, ou melhor, entender e ser entendido satisfatoriamente em que qualquer situação de interação social. Em outras palavras, não adiantam em nada textos bem empolados, além de gramatical e ortograficamente perfeitos, se eles não forem entendidos pelos interlocutores e se a comunicação não se estabelecer.

No que diz respeito às concepções de língua e de texto, é preciso compreender-se que a linguagem deve ser entendida como fruto da interação social e não apenas como expressão do pensamento, espelho da mente ou mero instrumento de comunicação. No tocante à concepção de texto, é preciso vê-lo com um processo em permanente construção e reconstrução e não como um produto pronto e acabado.

3.3 A diferença entre redação e produção textual

Em seu trabalho de pesquisa já citado neste artigo, o Professor Francisco Paulo da Silva, da UERN, traz uma importante contribuição para o tratamento das dificuldades com a produção escrita, quando promove a diferença entre redação e produção textual e, depois de pesquisar a realidade da produção textual em escolas da rede pública de Natal-RN, diz que “Essa realidade das atividades de escrita no ambiente escolar serviu para que adotássemos neste trabalho, a diferença entre o ensino de produção de textos e o ensino de redação” e citando Geraldi (1993, p. 136) coloca que “neste (ensino de redação), produzem-se textos para a escola; naquele (ensino de produção textual), produzem-se textos na escola”.

A diferença entre redação e produção textual se dá com base nos seguintes critérios: concepção de texto, dimensão social da linguagem, os objetivos, o tema, as condições de produção, a construção composicional e as perspectivas.

A fim de marcar melhor a diferença entre redação e produção textual, apresentamos o quadro comparativo que segue:

- Na redação prevalece a concepção de texto como produto. Depois de feita, está pronta, é entregue e seja o que Deus quiser. Na produção textual, o texto é um processo, sendo continuamente refeito e reavaliado;
- O objetivo da redação é a correção para obter-se uma nota. Na produção textual o objetivo é desenvolver a competência comunicativa, ou seja, usar a língua para falar/escrever, ouvir/ser ouvido e entender / ser entendido de modo satisfatório em qualquer situação de interação comunicativa;
- Na redação o tema é imposto. O aluno terá que redigir sobre o tema colocado, mesmo que não tenha qualquer afinidade ou interesse pelo assunto. Na produção textual o tema é proposto, sugerido e negociado;
- A subjetividade é negada na redação. O aluno tem que sair de si para colocar aquilo que ele julga que o professor vai querer ver e não aquilo que reflete o seu real pensamento. Na produção de texto a subjetividade é incentivada. O aluno colocará o que realmente tem a dizer;
- A interatividade não tem lugar na redação. É feita só para o professor, negando-se o papel do outro e do interlocutor. Já na produção textual a interatividade é vital: o texto é feito para interlocutores que fazem parte da realidade vivida;
- Na redação a funcionalidade do texto é desprezada. A única razão da redação é obter a nota. Na produção textual o aspecto pragmático é valorizado, pois quem escreve estará escrevendo porque vai ter uma razão para isso;
- As condições de produção na redação são artificiais.

Não se dirige a ninguém mais do que o professor e, portanto, não leva em conta contextos nem interlocutores reais;

- Nas redações a construção composicional prioriza a gramática e ortografia, desprezando as ideias, ao passo que na produção textual, apesar de não esquecer-se desses aspectos formais da língua a prioridade é para a veiculação das ideias;
- No campo das perspectivas, pode-se dizer que a redação é uma prática tradicional e normativa, reflete concepções ultrapassadas de língua e de texto e está perdendo espaço como prática pedagógica. A produção textual é resultado das concepções linguísticas mais atualizadas e está em franca expansão como prática didática;
- São exemplos de redação a prática de narrações, descrições e dissertações, além de outras práticas descontextualizadas de escrita. São exemplos de produções textuais as cartas, convites, avisos, requerimentos, artigos de jornais, e-mails e outras formas reais de interação comunicativa.

4 Os gêneros do discurso

4.1 Breve abordagem conceitual sobre a noção de gênero

Estudos recentes mostram que o ensino-aprendizagem da produção textual atinge resultados excelentes quando este processo se faz com base nos gêneros do discurso, uma vez que, nessa perspectiva, os alunos são colocados diante de situações reais de utilização da língua e, ao produzirem textos que tratam dos seus verdadeiros interesses para seus verdadeiros interlocutores e situações vivenciadas no dia a dia, estes alunos sentem-se naturalmente motivados a escrever. É o que nos mostra Cereja e Magalhães (2005, p. 16) quando afirmam que:

As diferentes linhas de pesquisa lingüística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de língua portuguesa nos ensino fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

É o que ocorre, por exemplo, quando a tarefa da produção de textos se volta para a redação de e-mails, blogs, Orkut, bilhetes, avisos, cartas, reclamações, pedidos e outros textos que fazem parte do cotidiano da língua.

Apesar de ser uma proposta recente, a preocupação com a noção de gênero remonta a antiguidade clássica. Marcuschi (2008, p. 147) mostra que “O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”.

O termo gênero foi bastante usado na literatura e na retórica, identificando o que seriam os gêneros clássicos – o lírico, o épico e o dramático – e os gêneros modernos, como o conto, o romance e a novela.

Porém, foi o pesquisador russo Mikhail Bakhtin quem, na primeira metade do século XX, ampliou a noção e o sentido de gênero enquadrando nela todo e qualquer texto. De acordo com Cereja & Magalhães (2005, p. 16), “Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas”.

Convém também estabelecermos a diferença entre gênero textual e tipo textual. Os gêneros são as formas concretas de uso da língua, tais como o e-mail, a carta, a fofoca, a notícia e etc, ao passo que os tipos textuais são as formas artificiais conhecidas como narração, descrição e dissertação. Dizemos que são formas artificiais porque, na prática, ninguém se comunica utilizando somente um desses três tipos, pois todo e qualquer texto é, na verdade, uma mistura desses três tipos diluídos num gênero de uso social.

É bom que fique claro que essa distinção entre gênero e tipo não quer dizer que o ensino da produção textual na perspectiva dos

gêneros descarte os tipos textuais. Na verdade, narração, descrição e dissertação são incorporadas na perspectiva bem mais ampla dos gêneros.

Na concepção bakhtiniana, todo gênero é constituído de três partes: o conteúdo temático, onde reside o assunto; o estilo, onde se tem a maneira como este assunto será apresentado; e a estrutura, onde aparece a construção composicional. Outro dado importante dessa concepção é que, apesar da amplitude da noção de gênero que engloba todo e qualquer discurso, a escolha do gênero a ser utilizado numa certa situação de comunicação depende de alguns parâmetros. A escolha depende de quem está falando, para quem está falando, com que finalidade se está falando e qual é o assunto do texto.

Curiosa e digna de nota é a observação que Schneuwly (1994 *apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2005) faz acerca da utilização dos gêneros na produção textual, ao relacionar essa prática com a construção do sujeito e o exercício da cidadania:

O gênero textual é uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade [...] No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão

Diante do exposto, é bastante aconselhável que a prática de produção textual seja ministrada nas escolas na perspectiva dos gêneros do discurso, haja vista a farta demonstração, que nos chega pelo trabalho dos estudiosos da linguagem, mostrando as vantagens e os acertos que esse rumo vem proporcionando.

4.2 Algumas propostas para o trabalho com os gêneros

- Abandonar a ideia de que os estudantes não gostam de ler e nem sabem escrever devido à televisão, o computador e o vídeo-game; não faz sentido

enfrentar a tecnologia e promover um falso conflito entre a imagem e a escrita; devem-se encontrar formas criativas de desenvolver a competência comunicativa e a produção textual exatamente a partir desses equipamentos que, na verdade, são complementares em relação à escrita e nunca oponentes;

- Propor a recriação de textos conhecidos, como seria o caso de reescrever a fábula de Branca de Neve nos tempos atuais, uma espécie de banho de modernidade num clássico da literatura;
- A partir da leitura de um texto humorístico, uma crônica, por exemplo, produzir em grupos, várias recriações desse texto em gêneros diferentes: carta a um amigo, denúncia a um delegado, bula de remédio, manual de montagem, sentença de um juiz e etc.;
- Criar projetos na escola que motivem os alunos a produzirem textos nos mais variados gêneros, como, por exemplo, criação de um jornal escolar, texto para montagem de uma peça teatral, criação de blogs, texto publicitário divulgando eventos da escola, mural de poesias, festival de pequenos contos, abaixo-assinado reivindicando melhorias para a escola, além de muitos outros.

Considerações finais

O presente artigo procura mostrar que a prática da produção textual na escola pode ser muito mais ampla, diversificada, enriquecedora e atraente se for efetivada na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros discursivos, uma vez que a produção escrita, nesta linha de orientação, deixa de ser artificial e passa a dar conta das situações reais de interação comunicativa.

Tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, este trabalho procurou fundamentação teórica nas correntes linguísticas de visão interacionista, tais como a Linguística Textual, a Análise do

Discurso, a Sociolinguística e a Pragmática, bem como a concepção bakhtiniana dos gêneros textuais.

O texto é apresentado como uma unidade que se faz em três aspectos: formal quando recorre às regras gramaticais para dar forma às construções, semântico quando procura um sentido e uma configuração conceitual e pragmática quando atende aos requisitos sociocomunicativos da interação social.

A concepção trabalhada é a de texto como processo e não como produto e de língua como fruto da interação social e não como simples expressão do pensamento ou mero instrumento de comunicação. O papel do outro na interlocução também é destacado, o conceito de competência comunicativa, a subjetividade, a funcionalidade, a interatividade e todos os elementos da dimensão social da linguagem.

Faz uma abordagem acerca da prática tradicional de ensino-aprendizagem da produção textual nas escolas, mostrando que essa tarefa, na maioria das situações, valoriza apenas o nível ortográfico e gramatical, deixando de lado a produção de ideias, atitude que faz da escrita, neste caso particular, uma atividade penosa.

Apresenta um quadro das diferenças entre redação e produção textual, deixando claro que esta diz respeito a textos produzidos na escola sobre a realidade circundante e dinâmica, enquanto aquela trata de textos feitos na escola para a própria escola, uma tarefa artificializada que serve apenas para obtenção de nota e efeitos de avaliação.

Traz ainda uma abordagem sobre a questão dos gêneros textuais, mostrando que, na concepção bakhtiniana, todo e qualquer texto oral ou escrito está contemplado em algum domínio discursivo e, portanto, enquadrado em alguma classificação de gênero.

Por fim, com o desejo de contribuir para um melhor desempenho de professores e alunos no ensino-aprendizagem da produção textual, apresenta, a título de proposta, algumas sugestões para o trabalho com a produção de textos, procurando sempre fazer jus a perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais proposta neste artigo.

Abstract: The teaching of textual production improved considerably when taught from real situations of communicative interaction. In this aspect needs to take into account the social dimension of language to develop the communicative competence of students, thus making the production of texts a pleasurable activity. From this perspective, this article, from a conceptual basis interactionist, presents considerations and presents proposals for the teaching of textual production from the perspective of socio-discursive textual genres.

Keywords: Textual Production. Genres. Interacionism. Language Design.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRAND, R. A.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. *Coehsion in english*. London:

Longman, 1976.

KOCK, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Francisco Paulo da. *A produção de texto na escola*. [S.L.: s.n.]. [200 -].