

PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Fábio Pessoa da SILVA – UEPB/DLE/CH*
professorfabiopessoa@hotmail.com

RESUMO: O ensino de língua materna requer do professor uma prioridade no trabalho com textos, tanto para leitura quanto para produção. Esta última deve contemplar a variedade dos gêneros textuais em circulação nas diferentes situações sociocomunicativas, tendo em vista esses gêneros materializarem as ações de linguagem imputáveis a um agente-produtor, num dado contexto de uso da língua. Este trabalho traz uma breve análise sobre as atividades de produção textual que seis professores de língua portuguesa do ensino fundamental, nono ano, dizem oferecer aos alunos em sala de aula. Nossas discussões são fundamentadas na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, que entende os textos como ações de linguagem materializadas linguisticamente sob a forma de gêneros de textos, os quais são megainstrumentos que moldam as práticas sociais de linguagem. Ainda fazemos uma breve exposição sobre a formação docente dos professores de língua materna e suas implicações no ensino da escrita em contexto escolar.

Palavras-chave: Língua. Escrita. Professor. Ensino.

ABSTRACT: The mother tongue teaching requires a teacher's priority in working with texts, both for reading and for production. The production should include a variety of textual genres in circulation in different social communicative situations, considering that these genres materialize language actions attributable to an agent-producer in a context of language use. This article offers a brief analysis on the activities of writing that six teachers of Portuguese in the ninth year from elementary school. Our discussion is based on the theory of Socio-discursive Interactionism, which understands the actions of texts as linguistically materialized in the form of textual genre. They are tools that shape the social practices of language. We also make a brief presentation on teacher training of native teachers and their implications for teaching writing in the school context.

KEY-WORDS: Language. Writing. Teacher. Teaching.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino de língua materna têm apresentado um forte interesse em observar as relações existentes entre o trabalho de produção de texto na escola e suas implicações na formação docente. Isso se tem verificado nos diversos estudos

* Mestre em Linguística – UFPB/PROLING. E-mail: professorfabiopessoa@hotmail.com

desenvolvidos atualmente, como exemplo, o texto que ora apresentamos, o qual faz parte da nossa pesquisa do mestrado em linguística, em que estudamos o letramento escolar em língua materna e suas relações com a formação docente (Cf. SILVA, 2008).

Nossas reflexões teórico-metodológicas estão alicerçadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), cujas orientações epistemológicas subsidiaram a análise da proposta apresentada, ou seja, as atividades de produção de texto que os professores de língua materna dizem privilegiar em sua prática pedagógica cotidiana.

Essa opção teórica se deu haja vista entendermos que as ações de linguagem efetivadas nas práticas sociais se materializam nos gêneros de textos, os quais se diversificam e se adaptam aos variados interesses comunicativos dos usuários da língua (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Desse modo, a produção de texto na escola deve priorizar o trabalho com gêneros textuais, e o professor precisa não só utilizar o gênero como objeto de estudo/ensino como estar atualizado no que diz respeito às alternativas metodológicas adequadas ao ensino com textos, em suas diversas possibilidades comunicativas.

Portanto, as reflexões que se seguem correspondem a uma breve exposição de alguns dos postulados do ISD, seguida de uma também breve discussão acerca da formação do professor de língua materna¹. Finalizamos expondo nossas análises acerca de um questionamento feito aos professores do ensino fundamental sobre as atividades de produção de texto na escola. Tudo isso com base em orientações que defendem um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva sociointeracional e sociocognitiva.

1 SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD

O estudo a que nos propomos recai sobre a temática da formação de professores de língua materna. No eixo de nossas discussões, estão as atividades de produção de textos desenvolvidas com os alunos por esses professores, as quais defendemos que devam contemplar os diferentes gêneros textuais. Diante desse objeto de investigação, relacionado às práticas do letramento escolar (doravante LE), optamos por fundamentar nossas reflexões à

¹ Dizemos breves, pois vamos priorizar neste texto apenas aquelas informações que alicerceiam nossas análises na parte final deste artigo, uma vez que nossa proposta por ora é um recorte de um trabalho maior, em que tivemos a oportunidade de ampliar essas e outras discussões relacionadas ao tema em questão (Cf. SILVA, 2008).

luz do Interacionismo Sociodiscursivo que, a nosso ver, apresenta um quadro epistemológico que atende aos interesses de um estudo dessa natureza.

Partilhando da tese de Suassure e Vygotski, segundo a qual os signos constituem o pensamento humano consciente, o ISD preocupa-se em demonstrar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). Isso, porém, não invalida a tese de que as capacidades cognitivas gerais não se restringem aos fatores sociais, culturais, mas reafirma que a constituição dessas capacidades é, conforme ratifica Bronckart (op.cit., p. 11), “resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem”.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, produção de texto na aula de língua materna e suas implicações na formação docente, o ISD oferece teses fundamentais como as que tratam dos gêneros de textos, enquanto ferramentas semióticas complexas que possibilitam realizar/materializar ações de linguagem (SCHNEUWLY, 2004); as considerações sobre os parâmetros das condições de produção dos textos e o aporte teórico como um todo, que abrange em seus postulados pesquisas de diferentes tipos; como as de foco nas ferramentas de ensino, no aluno e seu envolvimento nas diferentes práticas de linguagem, no professor em formação ou no formador de professores e na interação professor-ferramenta-aluno (MACHADO 2005).

1.1 Ação e Atividade de linguagem

Atividades de linguagem são realizações cooperativas entre os indivíduos que agem nas interações verbais/sociais, ficando pressuposto entre as partes um acordo sobre as pretensões à validade designativa, num ato consciente que Habermas (2003) chamou de *agir comunicativo*. Esse agir sociológico proposto por Habermas incide sobre a existência de três mundos representados – *objetivo*, *social* e *subjetivo* – que determinam as escolhas e os posicionamentos dos participantes da atividade de linguagem. Segundo Bronckart (2006, p. 49, grifo do autor), qualquer atividade social de linguagem pressupõe, em sua constituição, “**pretensões à validade** em relação ao mundo. Isso significa que a atividade, pelo próprio fato de que é produzida, pressupõe uma rede de conhecimentos comuns aos quais ela se articula, e que, ao mesmo tempo, ela contribui para criar e para transformar”.

Diante desse quadro, convém ratificar que toda atividade de linguagem é coletiva e social, como o são todos os conhecimentos humanos, de forma que é no agir comunicativo em que compartilhamos tais conhecimentos e efetivamos as avaliações sobre os mundos representados, sempre em uma dimensão sociológica e histórica das condutas humanas.

Quando falamos em agir, não no sentido de atividade de linguagem, estamos especificando-o em relação ao agir geral que designa quaisquer comportamentos ativos de um organismo vivo. Por outro lado, o agir de linguagem, ou como chamaremos a seguir “ação de linguagem”, é característico da espécie humana e é constituído por representações semióticas. Nesse sentido, pode-se dizer que temos “um agir não verbal, que chamamos de agir geral, e um agir verbal, que chamamos de agir de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Fazendo uma leitura de Habermas, Bronckart (2006, p. 74) afirma que a linguagem, produto social/coletivo, é a ferramenta por meio da qual os indivíduos constroem juntos “as coordenadas formais dos mundos, coordenadas que, tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes”. Logo, Sobre os contextos da ação de linguagem, podemos depreender dois aspectos.

Um aspecto *sociosubjetivo*, que diz respeito às escolhas semióticas pessoais, as quais são determinadas pela imagem que o agente tem de si, bem como pela avaliação que faz das normas sociais de que participa. Dentre essas escolhas, estão as relacionadas ao aspecto propriamente verbal, o qual reflete os conhecimentos que o agente tem da língua natural em que atua, principalmente das entidades linguísticas superiores que são os gêneros de texto presentes no intertexto dessa língua. Isso o leva a selecionar dentre as inúmeras possibilidades da língua, os signos que mais lhe convém para representar semanticamente um determinado referente.

E um segundo aspecto, o *físico*, que se relaciona ao conhecimento que se tem dos interlocutores potenciais, de si mesmo enquanto locutor-escritor e do espaço-tempo em que se dará a ação.

Contudo, vale salientar que esses aspectos da ação de linguagem estão sempre imbricados e as escolhas feitas no intertexto são indexações das representações que se tem do contexto social geral, de forma que os signos e, conseqüentemente, os gêneros de textos que eles compoem, também estarão indexados, sempre interligados aos contextos sociais de produção e circulação. Sobre isso, Bronckart (1999, p. 48, grifo do autor) diz que “conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, ou de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social”. Sobre o intertexto ele afirma

que “os signos sempre se encontram **indexados** pela intertextualidade: embora sejam escolhidos devido à sua **adequação** aos parâmetros do contexto social, essa seleção não é efetivada senão pelo critério de sua **adequação** ao gênero de texto em que vão aparecer”.

Assim sendo, o ISD tem como unidade de estudo as ações de linguagem verbais e não verbais (MACHADO, 2005), sobre as quais apresenta um quadro teórico bem definido.

1.2 Condições de produção dos textos

É necessário, antes de falarmos sobre as condições de produção dos textos, estabelecer alguns conceitos próprios do ISD, como o conceito de texto, gêneros de textos e tipos de discurso, os quais serão por nós considerados.

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve necessariamente em um conjunto de textos ou em gênero, adotamos a expressão **gêneros de texto** em vez de gênero de discurso. Os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva e é por essa razão que serão chamados **discursos**. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos tipos: portanto, utilizaremos a expressão **tipo de discurso** para designá-los, em vez da expressão tipo textual (BRONCKART 1999, p. 75/76, grifo do autor).

Assim, feitas essas adoções teóricas e terminológicas, resta-nos acrescentar que os textos, por apresentarem características de quem os produz, ou seja, do seu agente-produtor, são sempre formas únicas que obedecem a idiossincrasias. Dentre as decisões individuais que particularizam os textos, podemos citar a escolha dos gêneros mais apropriados à intenção comunicativa do agente-produtor, gêneros esses disponíveis no intertexto, e a seleção dos tipos de discursos adequados ao gênero escolhido. Tudo isso confere aos textos, de modo geral, a característica de serem sempre únicos, particulares, do ponto de vista do estilo, mesmo que seja produto de tantos outros textos, dos quais sofreram influências.

No tocante às condições de produção, entendemos que o contexto de produção de qualquer texto (oral ou escrito) pode ser entendido como um conjunto de fatores que influencia ou determina substancialmente a forma como um texto é organizado, em todas as suas dimensões, formais, temáticas e discursivas. Dentre esse conjunto de fatores, o qual inclui diversos aspectos, desde condições meteorológicas a estados fisiológicos e psicoemocionais, privilegiamos os correspondentes ao *mundo físico e sociosubjetivo*.

No mundo físico, o que pode causar influência na produção dos textos é:

- ◆ O lugar ou contexto físico em que é produzido;
- ◆ O momento de produção, ou melhor, a duração de tempo em que é produzido;
- ◆ Os participantes da ação (os interlocutores).

No mundo sociosubjetivo, cuja relação se estabelece com as formações sociodiscursivas, destacamos os seguintes fatores:

- ◆ O lugar social do agente-produtor, bem como os papéis sociais que exercem os interlocutores da ação;
- ◆ O objetivo pretendido, ou seja, a intenção com que o agente estabelece a interação e os efeitos que almeja causar no (s) destinatário (s).

Esse quadro de parâmetros que compõe as condições de produção dos textos requer alguns esclarecimentos:

Primeiro que a natureza psicossocial do emissor e receptor é diferente da do enunciador e destinatário. Esses são os papéis sociais assumidos por aqueles, que constituem os organismos produtores e receptores de um determinado texto. Em decorrência disso, podemos ter um mesmo emissor que poderá assumir papéis sociais diversos, a depender da situação particular da ação de linguagem; por isso chamado de “agente-produtor”; da mesma forma que um receptor determinado poderá ser alvo de diferentes textos, a depender também do papel social que esteja assumindo para o qual será destinada a ação de linguagem.

Segundo que a noção de enunciador pode não ser tomada sob o ponto de vista da situação de ação, mas do texto já constituído. Segundo Ducrot (1984), o enunciador representa as vozes que se entrecruzam na constituição do texto (polifonia), as quais estão latentes no dizer desse enunciador. No entanto, Bronckart (1999, p. 95/96) considera essa noção de enunciador proposta por Ducrot apenas sob o ponto de vista estritamente formal, teórico, e prefere conservar essa terminologia para designar “o estatuto sociosubjetivo do autor” (agente-produtor), utilizando as noções de “textualizador, expositor ou narrador para designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes”.

Resta esclarecer, em termos gerais, que os parâmetros do mundo físico, que dizem respeito à identidade pessoal e às coordenadas espaço-temporais, vão influenciar na produção dos textos a partir das representações pessoal-individuais do agente-produtor, as quais, nessa dimensão, são constituídas já na idade infantil, a não ser em casos especiais. Entretanto, os parâmetros do mundo sociosubjetivo serão frutos de uma aprendizagem longa, contínua e mais complexa.

Para finalizar, resta-nos destacar o conteúdo temático ou referente que equivale às informações/declarações expressas no texto, as quais estão relacionadas aos conhecimentos e experiências do agente-produtor ao privilegiar uma forma de organização linguística e discursiva (mundos discursivos e tipos de discursos) que mais se adapta ao conteúdo que deseja expressar, bem como aos seus objetivos ao escolhê-lo. Essa dimensão das escolhas do conteúdo temático é idiossincrática e também vulnerável a todos os fatores externos que porventura venham significar para a pessoa que escreve, embora, muitas vezes, ela não tenha consciência dessa dimensão. Isso significa que a construção do conteúdo temático para a produção de um dado texto depende diretamente dos conhecimentos já adquiridos e/ou interiorizados pelo agente-produtor, pois, são esses conhecimentos os principais responsáveis pelas escolhas temáticas para os textos. Afinal, ninguém consegue escrever sobre o que não conhece minimamente.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Como mencionamos, a problemática da formação de professores, em especial de língua materna, é um assunto que tem se tornado constante nas pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito da Linguística Aplicada. Trata-se de uma questão ampla e multidisciplinar que requer sempre direcionamentos específicos relacionados aos diferentes domínios que se entrecruzam nesse tema. Essa temática tem sido privilegiada com frequência por estudos que tratam da relação letramento, ensino e formação de professores (Cf. KLEIMAN E MATENCIO, 2005), os quais abordam pesquisas desenvolvidas com professores em formação inicial (licenciaturas) ou com docentes em formação continuada, já licenciados.

Em nosso caso, adotamos uma linha de pensamento que relaciona o sujeito (professor) ao processo (ensino-aprendizagem); a partir da qual fazemos a seguinte indagação: Até que ponto os professores de língua materna associam teoria e prática no seu fazer pedagógico, haja vista serem domínios, a nosso ver, específicos e implicados, simultaneamente?

O saber-fazer pressupõe uma assimilação anterior de conhecimentos múltiplos que, em se tratando do professor, referem-se aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (OLIVEIRA, 1998). Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 153, grifo nosso) afirma que “um ensino de qualidade, indispensável à formação do cidadão crítico e ao

desenvolvimento do pensamento reflexivo, vem sendo relacionado ao tipo de formação dos professores, *seus saberes e seus fazeres*”.

Não concebemos um professor de língua materna que não apresente um domínio significativo dos saberes acima especificados. Na verdade, o grande equívoco está em se querer privilegiar apenas um/uns em detrimento de outro/(s), quando se deveria buscá-los na mesma proporção.

O questionamento que trazemos sobre a relação teoria/prática remete a uma discussão sobre a transposição dos conhecimentos teóricos pelos professores em eventos concretos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nessa discussão, porém, deparamo-nos com uma problemática que diz respeito a uma maior valorização do saber prático em relação ao teórico, reflexo de uma pedagogia que renega os conteúdos em prol de um saber fazer que, ilusoriamente, estaria dissociado dos conhecimentos disciplinares (OLIVEIRA, 1998, 2001).

Não estamos com isso, de forma alguma, excluindo do processo de ensino-aprendizagem os saberes práticos, pelo contrário, defendemos a sua inserção, também, nesse processo. Todavia, o que não se pode é privilegiá-los apenas, em nome de uma suposta mudança de paradigma, uma mudança de enfoque que pouco tem contribuído com as melhorias almejadas para o ensino escolar. Defendemos uma correlação entre os saberes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais) e, especialmente, uma não dicotomização entre teoria e prática.

Por isso, acreditamos que as contribuições dos conhecimentos disciplinares determinam a elaboração dos currículos que, por sua vez, exigem profissionais capacitados tecnicamente para desenvolvê-los em sala de aula, em cujas capacidades estão inseridos os conhecimentos da experiência, das relações extraclasse. São fatores interligados que visam a beneficiar o processo como um todo.

Dominar os conhecimentos teóricos de sua área de atuação é um pressuposto básico a qualquer profissional. O professor, principalmente, deve procurar refletir sobre sua prática à luz de fundamentos epistemológicos que possam lhe assegurar consistência e coerência ao seu fazer pedagógico. Certamente ele precisará dessas reflexões para poder intermediar a construção pelos alunos dos saberes formais, disciplinares, das diversas áreas do saber.

No que se refere ao professor de língua materna, há outra questão que se coloca, a qual diz respeito aos saberes teóricos oferecidos a esse professor no transcorrer de sua formação, acadêmica ou continuada. Antes, porém, é importante ressaltar o fato de que estar em contato com as diferentes teorias não significa necessariamente que o professor esteja assimilando os seus pressupostos.

Hoje entendemos que o professor de língua materna precisa conhecer os fundamentos teórico-metodológicos para um ensino contextualizado, numa perspectiva interacionista da linguagem, privilegiando o texto como unidade de ensino (PCN, 1998); visto que, as situações de ação de linguagem em sala de aula, mesmo que simuladas, devem despertar nos alunos a vontade de se expressar por meio da linguagem escrita. Não podemos ficar apenas no oral, que também quase sempre não tem sido valorizado e considerado pela escola como uma das formas de expressão do pensamento verbal organizado. Devemos incentivar assiduamente as práticas de letramento que envolvam a leitura e a produção de textos em sala de aula. Desse modo, entendemos o professor como um *agente promotor/facilitador do letramento* (SILVA, 2007).

A representação do professor de língua materna como um agente promotor do letramento é algo tão importante a ser compreendido por ele quanto a ideia que tem sobre seu papel de cidadão formador de opiniões. Os efeitos dessa representação certamente influenciarão o seu modo de agir e as ações de linguagem que venha realizar em seu cotidiano, na condição também de leitor e produtor de textos. Os reflexos disso recairão, sem dúvida, no seu fazer pedagógico em sala de aula.

3 ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: DIZER DE PROFESSORES

A análise que prossegue corresponde a uma das dez perguntas que fizemos a seis professores do ensino fundamental, de nono ano, sobre as atividades de escrita por eles desenvolvidas junto aos alunos na aula de língua portuguesa. Todos esses professores possuem licenciatura em letras e lecionam em escolas das redes pública e privada. Conforme já elucidamos, essa indagação faz parte de um questionário maior, em que também investigamos sobre a formação docente desses professores. Vale lembrar que, aliadas às perguntas do questionário, também observamos quatro aulas de cada professor participante²; desse modo, iremos, em alguns momentos, comparar muitas das respostas dos professores às ações pedagógicas desenvolvidas em suas aulas, atentando para as convergências e possíveis divergências entre o que foi informado e o que acontece na prática. Vamos à pergunta:

² Essas observações foram acordadas previamente entre os professores e o pesquisador. A ideia era tornar a nossa presença menos incômoda possível. Por isso, não utilizamos filmagem nem gravação, apenas a observação atenta e anotações por parte do pesquisador.

- Você costuma trabalhar a produção de texto com seus alunos? De que maneira?

P1: Sim, tecendo considerações prévias acerca de um tema e considerando a diversidade de textos que se pode produzir.

P2: Sim, trabalho exercícios individuais ou em grupo, produzindo textos a partir de leituras realizadas.

P3: Sim, as atividades ligadas à produção de texto geralmente estão vinculadas ao trabalho com leitura.

P4: O aluno faz a primeira leitura do texto, depois diz com suas palavras o que entendeu do mesmo.

P5: Em grupo e individual.

P6: Geralmente nas atividades de produção textual em minhas turmas, inicio sempre com a apresentação de determinado gênero e tema, a partir disso, proponho aos alunos o exercício de produção.

Desenvolver atividades de produção de texto deve ser um dos principais exercícios a ser contemplado numa aula de língua portuguesa, sendo um descompasso qualquer recusa pelo professor a esse tipo de atividade. No entanto, tão relevante quanto oferecer atividades dessa natureza aos alunos é a maneira como isso é feito, ou seja, de que metodologia o professor se utiliza para tal.

Nas respostas acima, com exceção do P5, podemos ler alguns comentários dos professores sobre o trabalho com textos em suas aulas; porém, no que se refere à produção, apenas os P1, P2 e P6 demonstraram preocupação com esse aspecto. Sobre a diversidade textual dos gêneros, apenas o P1 fez menção, reconhecendo as infinitas possibilidades de se produzir textos a depender dos fins e da necessidade impostos.

P2 e P5 disseram trabalhar a produção textual em exercícios individuais ou em grupo. O primeiro ressaltou a utilização das leituras realizadas como pretexto para a produção escrita. Essa prática é bastante comum em nossas escolas. No geral, inicia-se a aula com a leitura de algum texto e, em seguida, após uma breve discussão, pede-se para os alunos produzirem um novo texto, relacionado ao tema em questão. A incoerência percebida quase sempre nessas atividades é que, muitas vezes, a discussão gira em torno da opinião do professor, da leitura do professor enquanto interlocutor, já que se pressupõe que ele detém um conhecimento mais aprofundado. Por isso, sua interpretação seria a mais acertada. O aluno acaba, em muitas situações, não expressando a sua real compreensão do texto. Para Neto (1996, p. 67-68, grifo do autor), “o que vale como estratégia da interpretação de textos é a colocação do ponto de vista pessoal: o posicionamento claro e coerente de cada leitor. É importante se sentir à vontade para dialogar com o texto. Seja ele literário ou não”.

Nas aulas que observamos do P5, houve apenas dois momentos em que ele trabalhou com textos, os quais foram retirados do livro didático (doravante, LD), uma ferramenta importante, às vezes, a única de que o professor dispõe; embora seja necessária uma reflexão sobre os tópicos a serem realmente contemplados em sala de aula. No primeiro, pediu que os alunos lessem silenciosamente o texto da página tal e depois solicitou a um determinado aluno que procedesse a leitura oral do texto. Após isso, perguntou se os alunos haviam gostado do texto lido; especificou que se tratava de uma música e pediu para que procurassem entender o texto. Em seguida, pediu para que outro aluno repetisse a leitura oral do texto e, por fim, solicitou que retirassem do texto frases que possuíam o “que” para analisarem as funções sintáticas e morfológicas desse conectivo. Coincidentemente, no outro dia em que voltamos a essa sala de aula, o professor retomou a leitura do mesmo texto, fazendo em seguida alguns comentários sobre o eu-lírico e a intertextualidade presente no texto. Depois, solicitou aos alunos que (re)produzissem um texto o qual deveria apresentar também a intertextualidade. Essa atividade seria um “dever de casa”. Nas demais aulas observadas desse professor, houve apenas exposição de conteúdos gramaticais.

A finalidade do texto para esse professor, parece-nos, seria apenas para preencher uma agenda discursiva institucional, uma rotina didática a qual o termo (texto) está relacionado. Os alunos leriam e produziram textos apenas como requisito da disciplina, sem nenhuma outra significação. A noção texto – unidade comunicativa, refletindo as intenções discursivas de uma agente-produtor (BRONCKART, 1999) – em nenhum momento foi, por esse professor, considerada.

Embora, a prática pedagógica de muitos professores corresponda a seu histórico de mais de vinte anos de conclusão de sua formação inicial em Letras, isso não os exime da responsabilidade de oportunizar aos seus alunos atividades de escrita mais contextualizadas e que despertem neles a vontade de (inter)agir verbalmente através dos textos nas mais variadas situações cotidianas de letramento.

Os P3 e P4 destacaram o papel da leitura nos eventos de produção textual. O segundo, em especial, não fez sequer menção à produção escrita em sua resposta, apenas à leitura; ambos, em suas aulas observadas pelo pesquisador, não desenvolveram atividades onde o texto fosse objeto de ensino. Sabemos que, quando falamos em letramento, é impossível dissociar a leitura da escrita. Dizemos sempre que todo texto é produzido para ser lido e toda leitura só se efetiva mediante um texto. Mas, no trabalho em sala de aula, há momentos em que podemos enfatizar mais uma coisa do que outra. Se vamos produzir um determinado gênero, as atenções estarão mais voltadas para a escrita e suas especificidades. A leitura, nesse

caso, é mais uma maneira de verificarmos até que ponto estamos conseguindo organizar as ideias e passando a mensagem da forma desejada. Claro que são domínios bastante fluidos, mas o professor deve ter a capacidade de saber dar ênfase, no momento oportuno, a cada um deles.

Nas aulas observadas do P4, conforme já mencionamos, houve uma total ausência de atividades de produção textual. O fato é que o que presenciamos foram apenas leituras e atividades de interpretação de texto com respostas orais ou escritas pelos alunos, seguidas de um exercício de aprofundamento envolvendo questões gramaticais associadas ao texto em discussão. Segundo o próprio professor, ele trabalha a gramática no texto, contextualizando as regras; no nosso entender, seria mais a utilização do texto como “pretexto” para o ensino da metalinguagem, das nomenclaturas da gramática normativa.

Dirigindo-se aos alunos, esse mesmo professor justifica que é importante aprender a escrever bem, correto, para produzir textos com coerência. Isso, a rigor, não constitui problema, mas não podemos utilizar o texto apenas com essa finalidade. Lembremo-nos que todo texto é, acima de tudo, um objeto discursivo produzido para ser lido e compreendido, um instrumento que traz em sua essência uma intenção comunicativa.

Diante disso e retomando a discussão sobre os mecanismos de textualização, ficamos a imaginar o que seria um texto coerente para esse professor (o P4) e o que para ele possibilitaria essa coerência, já que demonstra claramente a preocupação com a correção linguística; embora saibamos que a coerência é determinada pelos aspectos sociodiscursivos e culturais inerentes aos variados gêneros textuais (KOCH E ELIAS, 2006) e não apenas por elementos de natureza estritamente gramatical.

O P1 fala em produção de texto contemplando a variedade de gêneros existentes. Observando suas aulas, presenciamos uma atividade em que esse professor trouxe para a sala de aula uma reportagem de jornal sobre a *Poluição do Rio Tietê em São Paulo*. Depois de lê-la com os alunos, comentou sobre a estrutura do gênero reportagem, as características da linguagem utilizada, ou seja, o grau de formalidade, a construção dos enunciados, entre outras, e solicitou aos estudantes que imaginassem um fato, sem necessariamente ter ocorrido na vida real, e a partir dele produzissem outra reportagem.

Reconhecemos nessa atividade uma maior preocupação por parte do professor em diversificar a oferta de textos a serem lidos e produzidos na aula de língua portuguesa. Entretanto, percebemos uma lacuna naquilo que já comentamos sobre o professor especificar melhor os aspectos discursivos inerentes aos gêneros textuais, as condições de produção que

interferem diretamente na escolha do gênero textual a ser utilizado, as intenções do produtor, o tipo de linguagem empregada e o direcionamento dado à temática do texto.

No caso dessa aula do P1, faltou um enfoque mais voltado para a construção do conteúdo temático, uma vez que o gênero reportagem exige do agente-produtor toda uma pesquisa preliminar, pois esse gênero comporta uma maior quantidade de informações, incluindo entrevistas, fotos, dados estatísticos, etc., além de apresentar uma maior extensão, diferentemente do que ocorre com a notícia, que deve ser informada de forma mais direta e objetiva. Imaginar um fato e produzir uma reportagem, conforme solicitou aos alunos esse professor, não possibilita a construção temática ideal para um texto dessa natureza. Talvez esse procedimento fosse mais apropriado se estivesse sugerindo aos alunos a produção de uma notícia.

Todos esses aspectos sociodiscursivos estão intimamente relacionados aos mecanismos enunciativos que compõem os gêneros de textos. Segundo Bronckart (1999, p. 319), “os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto”. Para ele, há dois lados que precisam ser reconhecidos, um que diz respeito às “diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático”, e outro que corresponde às “próprias fontes dessas avaliações, quais são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas.”

No caso do gênero reportagem trabalhado pelo P1, no momento da leitura em sala de aula, deveriam ter sido observadas as marcas enunciativas presentes no texto, as quais refletem a interferência direta ou indireta do agente-produtor, sua avaliação sociosubjetiva do tema abordado, o maior ou menor grau de envolvimento dele com o que está sendo relatado. Sabemos que, no tocante ao gênero reportagem, um mesmo fato pode ganhar diferentes conotações a depender de quem o produz e de tudo mais que daí possa decorrer. Isso porque o aluno precisa (re)conhecer o gênero de referência e discutir sobre sua função social, seus aspectos enunciativos e linguístico-discursivos. Se não for assim, corre-se o risco do aluno produzir apenas uma “redação”, no modelo escolar historicamente considerado.

Outro fato citado pelos P2 e P5 foi a produção de texto em grupo. Imaginemos os problemas que disso podem decorrer, uma vez que o texto é algo, pelo menos do ponto de vista discursivo, bastante idiossincrático, ficando complicado conseguirmos produzir determinados gêneros de forma a atender as intenções de todos os participantes do grupo, a não ser que esses participantes da ação de linguagem prefiram produzir um texto coletivamente, unindo as ideias de todos. Há, contudo, certos gêneros que, a depender da

situação, podem ser construídos coletivamente. Mesmo assim, considerando o ponto de vista das peculiaridades de cada agente-produtor, defendemos que as discussões podem e devem ser coletivas, interativas, no sentido concreto da palavra, mas a produção do texto fica a cargo de cada sujeito. Ele é quem saberá materializar linguisticamente aquilo que está organizado em seu pensamento verbal (Cf. VYGOTSKY, 2005).

Não obstante, os P1 e P6 enfatizam a importância das considerações prévias sobre a temática do texto. Essa metodologia pode ser aplicada em quase todas as situações de leitura e produção de texto. Fazer um comentário geral sobre o tema a ser abordado no texto, bem como sobre o gênero e o suporte em que é veiculado ajuda bastante os alunos a compreenderem determinadas características do texto, como a linguagem utilizada pelo autor, o tipo de discurso, a estrutura formal, a disposição dos enunciados, a extensão, o nível de formalidade e/ou informalidade, entre outras. Todavia, é válido ressaltar que só a discussão sobre o tema não prepara o aluno para uma escolha adequada do gênero. É preciso que ele tenha experiências de leitura com esse gênero, utilizando-o em situações reais ou forjadas de ação de linguagem. Com isso, os alunos terão os subsídios necessários para produzirem um novo exemplar do gênero, agora obedecendo às suas convicções e tendo plena consciência da função social do seu texto. Segundo Neto (1996, p. 103), “é com a prática das diferentes possibilidades estruturais que o aluno vai tendo o conhecimento de sua sistematização. Para que possa optar, escolher a forma mais adequada de inserir a sua palavra”.

É essa ação de linguagem consciente, pressuposta nas palavras de Neto, que pode resultar em textos verdadeiramente significativos para o aluno, indexados socialmente, uma vez que foi resultado de uma elaboração prévia, de uma escolha do gênero textual que melhor corresponda à situação comunicativa, o qual se encontrava à disposição no intertexto. Segundo Bronckart (1999, p. 100), o intertexto “é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”. Assim, cada sujeito tem à sua disposição um legado de modelos textuais utilizados historicamente, bem como a capacidade de (re)criar novos exemplares, a depender do momento histórico e das necessidades comunicativas impostas por cada nova instância social que surge.

Visto tudo isso, seria bastante significativo se todas as aulas de língua portuguesa pudessem ter mais momentos dedicados à produção de texto. Certamente, muitos dos problemas que sempre são alvos de críticas dos professores, como a falta de organização textual, de coerência, os problemas com ortografia e acentuação gráfica, entre outros, poderiam ser minimizados gradativamente.

4 SÓ PARA CONCLUIR, EM POUCAS PALAVRAS...

Discutir sobre a produção de texto na escola, principalmente fazendo uma interface com a formação docente é algo complexo, haja vista a realidade do ensino de língua materna. A nossa preocupação foi não só criticar as possíveis falhas, mas sugerir em nossas análises opções metodológicas para corrigi-las. A exposição aqui apresentada corresponde a um estudo que pretende ser ampliado tendo em vista as contribuições que imaginamos resultar de uma pesquisa dessa natureza.

Portanto, essas informações devem servir de amostra para a necessidade de aprofundamento no tema, como também demonstram que, se já há algo sendo feito de forma inovadora, muito ainda se está por fazer. Essa seria uma das grandes bandeiras da Linguística Aplicada, verificar/aplicar na prática o que dizemos incessantemente na teoria.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (tradução de Guido A. de Almeida).

KLEIMAN, Angela, MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In:

MEURER, J. L.; BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

NETO, Antônio Gil. *A produção de textos na escola*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In: PASSEGGI, Luís e OLIVEIRA, Maria do Socorro (Orgs.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

_____. *As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação*. Linguagem e Ensino, Pelotas, n. 2, v. 1, p. 11-26, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Fábio P. da. *A escrita como objeto de ensino na aula de língua materna e o professor como agente facilitador do letramento*. In: Anais do V SELIMEL, Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. *Letramento escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente*. Dissertação de mestrado, UFPB/PROLING, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.