

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLETINDO E RELATANDO UM MOMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

RICARDO JOSÉ ORSI DE SANCTIS¹

¹Professor de Língua Espanhola, Inglesa e Portuguesa da FATEC –Sorocaba e da Universidade Paulista -Campus Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO) - ricardosanctis@uol.com.br

RESUMO: O presente artigo é um relato de experiência docente que busca, através de uma revisão bibliográfica, refletir a respeito de ensino de produção textual no ensino superior tecnológico. Revisitando os conceitos relacionados às abordagens de ensino de língua portuguesa, tendo como foco principal a habilidade da escrita, destaca a importância da abordagem da Produção Escrita como Prática Social, tendo em vista que o momento pedagógico descrito valoriza a atuação profissional e social dos estudantes envolvidos, colaborando, assim, para a defesa de um ensino de produção textual como algo vivo, inserido na dinâmica das relações pessoais, como propõe Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa. produção textual. prática docente.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação com os outros, por meio de enunciados, ocorre através das interações verbais legitimadas e regularizadas pelos gêneros do discurso construídos na sociedade.

A linguagem, concebida como um objeto autônomo, tem sido superada por estudos que a teorizam como constituinte do sujeito e ao mesmo tempo constituída e reconstruída por ele em seu cotidiano, ensejando, até mesmo, a dissolução de forma contínua de mundos e de ações em mundos específicos.

O tradicional conceito de linguagem como um simples transmissor de informações de um sujeito para outro é diluído pela consideração de que um enunciado reconfigura a realidade e a prática social do ser humano, questionando os limites estabelecidos pela noção de código e de mensagem.

No viés dessa reflexão, analisaremos a relação entre o gênero do discurso e as práticas que lhe dão base ou que delas surgem.

Segundo Bakhtin (2000), cada esfera social possui diversos textos de acordo com a atividade da comunicação humana. Desta forma, ao circularmos pelas várias esferas sociais da atividade humana, fazemos uso de inúmeros gêneros do discurso os quais atendem à prática social daqueles que estão nelas envolvidos como forma de legitimação das relações sociais.

2. ANALISANDO ALGUNS CONCEITOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Durante muito tempo, a prática docente se deu em uma abordagem chamada retórico-lógica ou retórico-gramatical. De acordo com essa abordagem, marcada historicamente nas práticas docentes anteriores aos anos 80, o ensino era difundido em um espaço de reprodução e descontextualização que considerava a linguagem como algo abstrato. A maior preocupação era

com relação ao que chamamos de higienização textual, ou seja, com a prática de corrigir os erros gramaticais, ortográficos usados para a produção do texto.

É flagrante que essa concepção desconsidera totalmente o sujeito-escritor, o contexto da situação de escrita, bem como o papel social que tem o discurso. (BONINI, 2002)

Nesse contexto, as técnicas de produção textual sempre estavam a serviço de um processo totalmente regulado por manipulações de estruturas básicas, apropriação de técnicas e esquemas textuais descontextualizados das práticas sociais, focando situações abstratas que atendiam às tipologias como narração, descrição e dissertação.

Segundo Bonini (2002), é evidenciado o uso de textos literários como modelos de cópia, além da desconsideração de qualquer outra manifestação textual cotidiana do aluno – “a finalidade única da produção textual é o treinamento de estruturas”.

A Abordagem Textual/Linguístico-textual, que surgiu na década de 80, tinha como principal objeto de análise o texto. A coerência e coesão textual ganham o foco das atenções e a preocupação que outrora era com a higienização textual e adequação gramatical passa a ser a preocupação do texto com relação a seu contexto, conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação textual. (FÁVERO & KOCH, 2005)

Marcuschi (1983, p.12-13) define de maneira provisória de Linguística Textual:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes lingüísticos, a *coesão conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Por um lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Podemos afirmar que a linguística textual tem como objeto de investigação não a palavra em si, ou a frase isolada, mas sim o texto como uma a unidade básica de manifestação da linguagem, considerando o fato de o homem se comunicar por meio de textos; além disso, existem fenômenos lingüísticos que só podem ser entendidos se analisados no interior do texto. Assim, o texto é mais do que um aglomerado de frases e palavras, pois a diferença entre frase e texto deixa de ser meramente quantitativa passando a ser qualitativa.

Bonini (2002), Pécora (1981) e Franchi (1984) foram os primeiros influenciadores das primeiras discussões a respeito de linguística textual com a publicação dos livros *Problemas de redação* e *A Redação na Escola*, respectivamente. Com relação aos manuais didáticos, o autor destaca o *Curso de Redação*, de Abreu (1988) e *Para entender o texto: leitura e redação*, de Fiorin e Savioli (1990). Bonini (2000) afirma que os fundamentos didáticos continuam os mesmos do método retórico-lógico, porém com uma filosofia diferente, e para ele:

O produtor de textos (ainda essencialmente escritos) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário seja o modelo ideal. (BONINI, 2002, p.30)

O objetivo central do método textual-comunicativo é promover o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico por contextualização, sendo que a coesão passa a ser vista como o

mecanismo norteador do texto. Nota-se que o método centra seu trabalho na tríade tradicional (narração, descrição, dissertação), mas já há uma abertura para alguns gêneros.

Contudo, a prática docente está intrinsecamente ligada ao processo e à apropriação de esquemas de coesão e coerência explorando diferenças conceituais entre texto, frase, mecanismos micro e macroestrutural e entre a gramática normativa e textual. A intervenção didática é ainda conducionista se considerarmos as etapas propostas por esse método: levantar idéias sobre o tema, aplicar esquema textual, elaborar rascunho, corrigir, passar a limpo, identificação dos problemas pelo professor, refazer o texto. (BONINI, 2002, p.31)

Ainda no que diz respeito a essa abordagem, notamos que há uma consideração pequena com relação ao papel do discurso e às condições sociais de produção, distribuição e consumo de textos, uma vez que a pretensão mais significativa está relacionada à desconstrução dos princípios de coerência e coesão textuais e das competências textuais do sujeito que produz o texto.

Segundo a abordagem cognitiva apresentada pela psicolinguística, é importante que se compreenda os processos psíquicos do processamento da linguagem. Compreender como os processos neurofuncionais e psicolinguísticos influenciam a produção escrita é de suma importância para se identificar e explicar as capacidades mentais com relação à escrita, observando-se as diferentes etapas de planejamento, revisão e reescrita textual.

Dessa forma, a preocupação deixa de ser somente com relação ao produto final da produção textual, passando a ser uma preocupação com a dinâmica da produção onde os erros são desconsiderados por serem encarados como parte integrante do processo.

A intervenção docente se dá no momento da elaboração do planejamento de escrita e revisão do texto não se limitando aos recursos lexicais e fraseológicos, mas sim ao processo psicológico e social ainda em escala de pouca relevância. (BONINI, 2000)

Os manuais mais conhecidos no Brasil que norteiam essa modalidade de produção escrita, segundo Bonini (2002), são os livros de Kato, autora de *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1991), e o manual prático de Serafini: *Como escrever textos* (1985).

Para Bonini (2002, p. 33), a grande contribuição para o ensino de produção textual dessa abordagem está relacionada à determinação de seus objetivos tais como “*desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando os conhecimentos automáticos ou conscientes, na determinação das etapas propostas: planejar a tarefa, textualizar, revisar, reescrever, redigir o texto final e a partir das técnicas acessórias propostas: organização tópica, ordenação de fragmentos textuais, revisão colaborativa, revisão individual e revisão com ‘feedback’ do professor*”.

Outra observação relevante é que a ideia de “dom para escrever” é abandonada. Segundo Dahlet (1994), a produção escrita não resulta de inspiração, mas de uma atividade de ajustamento, que pode levar tempo, pois sua proposta traz um encaminhamento para a produção da escrita que deixa a simples correção para a prática da reescrita textual nesta sequência: 1º) *processos de operação* de produção da escrita: esse processo envolve a planificação, cujo objetivo é poder articular no plano da escritura o conhecimento, a situação e a forma; a textualização que busca selecionar escolhas de designações e escolhas de construções sintáticas por meio de operações enunciativas e a revisão, na qual se retorna criticamente ao texto; 2º) *programação didática*: a verbalização de condutas, que é uma descrição de atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa; o levantamento das *dificuldades de redação* a partir do grau de planificação e de textualização; a elaboração de *procedimentos facilitadores*, buscando conciliar a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem.

A crítica que se faz com relação a essa perspectiva é que, com o desenvolvimento da noção dos gêneros textuais, ficou patente que apenas os processos linguísticos não dão conta de produzir um bom escritor (BONINI, 2002).

3. A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A prática de ensino de textos, através do conhecimento dos gêneros textuais, representa uma sedimentação que privilegia a práticas sociais como foco orientador para a leitura e para a produção textual.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), muito embora algumas escolas tenham como prática docente a preocupação com os gêneros do discurso para a aprendizagem da escrita de textos, percebe-se que essa abordagem muitas vezes é centrada na objetivação e conseqüente fossilização dos gêneros, pois não levam em consideração os seus aspectos sócio-comunicativos, traduzindo os gêneros em formas puramente linguísticas de expressão do pensamento.

Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2004) defendem a atuação de ensino através dos gêneros textuais como forma de desenvolver a competência textual do aluno, estabelecendo, assim, a articulação entre a prática social e o que se ensina na escola, superando os artificialismos que muitas vezes são reproduzidos na prática docente.

Com esses estudos, o que se pretende é orientar que o ensino da escrita, enfocando apenas tipologias textuais estereotipadas, tais como descrição, narração e dissertação, bem como qualquer outra fórmula mágica, possa ser visto com mais criticidade aos olhos de professores a ponto de abandonarem o ato de produzir um texto como uma tarefa de simples preenchimento de fórmulas fixas.

Os Gêneros do discurso sob a perspectiva de Bakhtin (2000) têm como fundamento a tese do uso da linguagem em determinados contextos situacionais e culturais, e a afirmação de que diferentes esferas sociais de ação linguística se dão por meio de enunciados orais, escritos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, como também, e, principalmente, por sua construção composicional.

Dessa maneira, entendendo os gêneros como enunciados que envolvem tema, estilo e composição estabilizados e tipificados pela interação da qual fazem parte, percebemos que as diferentes esferas do convívio social comportarão diferentes gêneros discursivos para que sejam, de fato, heterogêneos e sociofuncionais. Assim, o sentido do texto somente será construído nas relações dialógicas interpessoais, considerando-se a ocasião social de interações específicas.

Marcar o ensino de produção textual de forma a desprezar o contexto e a situação social em que ele se insere é um exercício único e exclusivamente de reprodução de regras gramaticais e de tipos textuais, desconsiderando que a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. (Bakhtin, 1989)

Para Bakhtin (1989), os gêneros pressupõem comunicação, relações interpessoais, interação concreta e situação extralinguística e, sob essa perspectiva, o autor propõe que estudemos a linguagem a partir de um método com a seguinte ordem: as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam; as categorias dos atos de fala na criação ideológica e o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

A evolução nas interações humanas será responsável pelo surgimento, transformações e adaptações de diversos gêneros discursivos. Por esse motivo, Bakhtin (1989) afirma que, “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”.

Para Marcuschi (2005, p. 19):

[os gêneros] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Portanto, podemos concluir que os gêneros mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

4. UM MOMENTO PEDAGÓGICO

O momento pedagógico que vamos descrever a seguir é o relato de minha experiência como professor de ensino superior em uma aula onde foram realizadas apresentações de trabalhos a respeito de redações oficiais. Os alunos, em formato de seminários pedagógicos, orientados por mim, pesquisaram nas bibliografias sugeridas os seguintes gêneros discursivos: Ata, Memorando e Carta comercial.

Para a realização do seminário cada grupo foi designado a fazer:

- a) exposição temática do assunto, valendo-se para isso das mais variadas estratégias: exposição oral, quadro-negro, slides, cartazes, filmes etc. Trata-se de uma visão global do assunto e ao mesmo tempo aprofunda-se o tema em estudo;
- b) apresentação dos principais conceitos, ideias e doutrinas e dos momentos lógicos essenciais do texto (temática resumida, valendo-se também de outras fontes que não o texto em estudo);
- c) levantamento dos problemas sugeridos pelo texto e apresentação dos mesmos para discussão;
- d) fornecimento da bibliografia especializada sobre o assunto e se possível comentários;
- f) e, finalmente, realização do plenário, apresentando as considerações do grupo.

O momento em que se realizou o plenário foi o mais enriquecedor. O relato dos grupos nos fez ver a importância de não somente estudar os gêneros destacando o estilo, assunto e formato do texto, pois os alunos que, além da experiência acadêmica já tinham experiência profissional produzindo os textos em discussão, revelou-nos que essa produção está intrinsecamente ligada ao contexto da prática social onde estão inseridos.

Os relatos que nos chamou muito a atenção foram os seguintes:

Uma aluna participante do grupo que apresentou como tema o memorando relatou que, em sua empresa, já tinha sido advertida várias vezes, no momento em que enviou os memorandos para vários setores para os quais trabalhava, por não ter o endereço na ordem hierárquica correta, ou seja, do mais elevado cargo para o mais inferior.

E mais: se o memorando fosse enviado para alguém hierarquicamente superior a ela ou ao seu departamento, obrigatoriamente teria que finalizar com a expressão “respeitosamente” em seu fechamento.

Isso evidencia que a empresa tem uma organização extremamente hierárquica e formal. Logo, a produção textual atesta essa formalidade em decorrência da gestão que se pratica na empresa, como prova de que o texto traduz a prática social em que vivemos até mesmo no que diz respeito às relações de poder.

Outra aluna, ao relatar sua experiência com relação à produção de memorandos em sua empresa, disse que não recebia as mesmas determinações da colega, pois os fechamentos eram sempre expressos com “atenciosamente”, e a ordem de endereçamento nunca havia sido notada ou comentada por seus companheiros de trabalho. Justificou, ainda, que isso se dava devido ao tipo de gestão que se praticava na empresa onde trabalhava, ou seja, participativa e mais democrática, valorizando-se e incentivando-se as competências e as habilidades de todos, estimulando boas relações interpessoais.

A reflexão que fizemos, após ouvir esses relatos das experiências de alunas que já estavam inseridas no mercado de trabalho, foi a de que o manual didático é única e exclusivamente um ponto de partida para os acadêmicos conhecerem os gêneros do discurso com os quais iriam trabalhar em suas profissões. Não se pode declará-los como a “Bíblia” sagrada das produções textuais, visto que o contexto da produção textual, as condições concretas e todas outras condições extralinguísticas influenciariam para a feitura de um texto.

5. CONCLUSÕES

Ao concebermos a produção textual como algo vivo, dinâmico, inserido nas relações pessoais, percebemos que a principal implicação didática para o ensino-aprendizagem textual é a de não focá-lo em um procedimento único e global, convalidando as normatizações para qualquer texto, mas sim, como um conjunto de aprendizagens específicas, que a cada contexto terá seu traço característico. A análise de um conjunto específico de gênero para questionamentos auxiliam as produções, unindo o conhecimento procedimental ao conhecimento e experiência social daquele que escreve.

A nova abordagem para o ensino de produção textual revê a metodologia clássica com base na tipologia (narração, descrição, dissertação), geralmente apresentada como referência principal para o ensino da escrita. Ela amplia a visão de mundo do aluno mostrando a variedade de gêneros de texto com formas, assunto e estilo (palavras, expressões, frases selecionadas e o modo de organizá-las) que dão um traço mais particular ao texto.

Desse modo de abordagem da aquisição e domínio de um gênero decorre a necessidade não só de se proceder à simulação de práticas socialmente situadas, dereflexão constante, mas também, muitas vezes, da prática de reescrita, adquirindo conhecimento dos diversos grupos de domínios discursivos (jornalístico, científico, jurídico, comercial), como forma de entender e alcançar os objetivos a que nos propusermos com a produção textual.

Agradecimentos:

Faço aqui um agradecimento especial a todos os alunos que participam de minhas aulas e são os principais colaboradores de minhas reflexões e produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

DAHLET, P. A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, v. 23, jan.-jun. 1994.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. (1983) **Lingüística de Texto: o que é e como se faz**. Recife:UFPE.

_____. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.