

## **ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: QUESTÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS**

**Rodrigo Acosta Pereira<sup>1</sup>**

**Resumo** Pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm enfatizado o papel dos gêneros do discurso no ensino/aprendizagem de línguas, buscando compreender a relação entre linguagem, discurso e sociedade. Tem-se não apenas apresentado aspectos teórico-metodológicos de análise de gêneros como subsídio para elaboração e desenvolvimentos de atividades de escrita, como também considerado escrita enquanto prática social de letramento. Sob essa perspectiva, o trabalho objetiva (a) apresentar e explicar sobre as diferentes vertentes de ensino/aprendizagem de produção de escrita ao longo da história da disciplina de língua portuguesa na escola; (b) discutir a perspectiva de escrita enquanto prática social sob a perspectiva de gêneros; (c) apresentar e explanar sobre os gêneros do discurso sob a ótica sociodialógica da linguagem e (d) sugerir questões e considerações finais.

**Palavras-chaves: Ensino de Produção Textual – Gêneros - Letramento**

**Abstract** Contemporary researches in Applied Linguistics has been emphasized the role of discourse genres in the language teaching and learning, looking for comprehending the relationship among language, discourse and society. It has been presented not just theoretical and methodological aspects concerning genre analysis as a support to elaborate and develop writing activities, but also it has been considered the writing process as a literacy social practice. Upon this perspective, the work aims to (a) present and discuss the different teaching approaches of writing along with the history of portuguese discipline at school; (b) discuss the perspective of writing process as a social constructed practice through genres; (c) present and discuss about the discourse genres based on the sociaodialogical perspective of language and (d) suggest questions and final considerations.

**Key-words: Teaching of Writing Process – Genres - Literacy**

### **Introdução**

(Inter)Relacionamo-nos por meio da linguagem em diferentes contextos situacionais e culturais, construindo relações interpessoais, (re)construindo nossa identidade social e (re)criando representações da realidade. Na sociedade, a linguagem ocupa papel central, em não apenas

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Mestrado em Linguística Aplicada da UFSC. Bolsista CNPq.

mediar nossas interações como também (re)construir nosso sistema social, histórico e cultural; é por meio da linguagem que nossas práticas sociais são regularizadas, reproduzidas e legitimadas.

Sob essa perspectiva, discutir sobre o ensino/aprendizagem de produção de texto, é buscar compreender como a sociedade e a linguagem estabelecem relação de mútua constituição e como essa relação de interdependência é fundamental para a compreensão e desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem da escrita em diferentes espaços sociais de letramento. É procurar compreender a escrita enquanto ação social.

Diferentes pesquisas em Linguística Aplicada têm se preocupado com o ensino/aprendizagem da escrita no espaço escolar (Bazerman et al., 2005; 2006; Kleiman, 2006; Motta-Roth; 2006 Signorini, 2006; Jurado e Rojo, 2006). Dentre essas perspectivas teórico-metodológicas, o centro das questões é a inclusão de práticas que envolvam a adoção de gêneros do discurso na elaboração e desenvolvimento de atividades na sala de aula. Portanto, sob essa perspectiva teórica, objetiva-se ao longo do trabalho (a) apresentar questões teórico-metodológicas das diferentes vertentes pedagógicas de ensino/aprendizagem de produção de texto; (b) explicar sobre a vertente pedagógica sob a perspectiva dos gêneros do discurso; (c) discutir a importância da interação aluno-professor para a compreensão e desenvolvimento da escrita em espaço escolar e (d) propor discussões sobre o assunto.

### **Teorias Pedagógicas de Ensino/Aprendizagem de Produção Textual**

O (re)conhecimento de práticas didáticas de produção textual tem se direcionado ao longo da história da disciplina de língua portuguesa a diferentes caminhos conceituais e metodológicos:

(a) a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática; (b) a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atentar para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização; (c) a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psico e neurolinguísticos ativados pelo sujeito-escritor na situação de produção e (d) a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura

relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais. Dentre esses processos metodológicos, as definições de texto e linguagem, tornam-se elementos conjugados à prática dessas vertentes pedagógicas.

### **A Abordagem Retórico-lógica/ Retórico-gramatical**

Difundida num espaço reprodutivista e descontextualizado de prática docente, a abordagem retórico-lógica apresenta-se aliada a uma concepção de linguagem enquanto sistema imanente e abstrato, cuja única preocupação é a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto. Busca-se compreender a produção do texto como um processo regulado por normas regidas pela gramática da língua, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto.

Bonini (2000, p. 29) propõe que entendamos a perspectiva retórico-lógica como “um método de ensino [cuja] correção [é] do professor que conhece a gramática e, portanto, [...] corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta”. Percebe-se que, concomitantemente, apresentam-se técnicas de ensino normativistas assim como a legitimação da norma culta padrão. Além disso, nessa abordagem pedagógica, a manipulação de estruturas básicas de tipos textuais desenvolve-se como objetivo geral, ou seja, as idéias de treinamento, repetição e manipulação são as “técnicas” principais. Sobre essa questão, Bonini (idem, p. 29) afirma que, “quanto às técnicas de ensino [...] estas estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos: a narração, a dissertação e a descrição. Por isso, a técnica principal é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato [...]”.

Propõem-se produções descontextualizadas, sem qualquer atenção ao papel de aspectos sociais do texto. Nessa abordagem, o objetivo recai a reprodução de categorias gramaticais e macroestruturais do texto, além de uma ênfase nos discursos de base/seqüências tipológicas que o estruturam.

Em adição, 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 [...]” (Bonini, 2000, p. 30).

Ensino modular, fragmentado e prescritivista, o modelo retórico-lógico/ retórico-gramatical acredita no ensino baseado na manipulação de regras sintáticas, reescrita de textos literários e atividades escrita formais, sistemáticas, resultando na assimilação de técnicas e padrões impositivos de produção de textos. Buzen (2006, p. 142) afirma que, “se acreditava [...] no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e [...] não problemática. [...] enfatizava-se o produto final [...]”. Em adição, ao avaliar o processo de ensino/aprendizagem da escrita sob a vertente retórico-gramatical, a escrita torna-se monológica e apenas centrada nas operações lógico-sintáticas do texto. “São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa”. A prática retórico-lógica exclui a possibilidade de diálogo entre o escritor, o texto e a situação, descontextualizando a escrita e a estagnando a esquemas mecânicos e autônomos de escolarização da produção de texto.

### **A Abordagem Textual/Lingüístico-textual**

Com o advento da Lingüística Textual na década de 80, a teoria do texto passa a ser desenvolvida como objeto central das pesquisas em Lingüística Aplicada da época. Teorias sobre a construção da coerência e coesão textuais tornam-se o fulcro temático das diversas discussões.

Segundo Fávero e Koch (2005, p. 15-16), a preocupação está no “tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Percebe-se a relevância das condições extratextuais, embora ainda em estudos superficiais.

O ensino/aprendizagem da produção do texto ainda está direcionado a relações intratextuais, buscando apenas a apreensão de esquemas de coerência e coesão. Diferenças conceituais são, em adição, exploradas, procurando explicar sobre a relação entre texto e frase, entre mecanismos micro e macroestruturais e entre gramática normativa e gramática textual.

Leal (1988, p. 140) afirma que se procura, na abordagem textual de ensino de produção do texto, uma “aplicação [...] de princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase para o estudo da sintaxe em língua portuguesa e para a análise de produção de textos”. Portanto,

os conceitos de *textualização* ou *textualidade* e *dinamismo comunicativo* passam a ser fundamentais para a compreensão da prática docente e da aprendizagem da produção de textos.

Leal (1988, p. 145) propõe que,

“quanto à produção escrita de textos, poderão ser exploradas as propriedades de textualidade – coesão, coerência – para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante; para explicar e corrigir falhas observadas nas redações. Por sua vez, a exploração da perspectiva funcional e da noção de dinamismo comunicativo oferecerá elementos para o aprimoramento da expressão escrita. O professor poderá localizar e identificar o tipo de falha e propor exercícios para corrigi-la [...]”.

Em divergência da abordagem retórico-lógica, a vertente textual objetivava explicar por meio de teorias advindas da Lingüística Textual o processo de produção e leitura de textos. Percebemos a pouca consideração sobre o papel do discurso e das condições sociais de produção, distribuição e consumo de textos, já que o que se pretende é a desconstrução dos princípios de coerência e coesão textuais e das competências textuais do sujeito-escritor.

A concepção de texto se desloca de um paradigma estrutural, objetivo e auto-suficiente, característica da abordagem retórico-lógica, para ser apresentada a partir do conceito de unidade de significação global. Siqueira (1988, p. 167) postula que, o “texto é visto como uma unidade de significação, ou seja, uma manifestação enunciativa com uma referência e uma tematização organizada bilateralmente pela coerência e pela coesão”.

Além disso, Koch (2005, p. 26) defende o ponto de vista de que, “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades [...]; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual”. Percebemos, portanto, as implicações e pressupostos dos estados das operações lingüísticas e contextuais no ensino/aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva da Lingüística Textual.

### **A Abordagem Cognitiva/Psicolingüística**

A Psicolinguística apresenta-se como uma área interdisciplinar que busca compreender os processos psíquicos de processamento da linguagem. Sob essa perspectiva, a vertente cognitiva de ensino/aprendizagem de produção de texto objetiva compreender como processos neurofuncionais e psicolinguísticos influenciam a aquisição da escrita. Dahlet (1994, p. 80) afirma que, nessa abordagem, buscamos “[tratar] de empreendimentos com enfoques teóricos e objetivos diferentes: [por exemplo] os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita [...]”. Procura-se, de fato, identificar e explicar as capacidades mentais relativas à escritura por meio de diferentes etapas de planejamento, revisão e reescritura dos textos.

Sob essa perspectiva cognitiva, a produção textual preocupa-se não mais apenas com o produto, isto é, com o texto pronto e à espera de correção, mas com o processo de escritura, visto como dinâmico, consciente e psíquico. A avaliação processual integra a desconsideração de julgamentos pré-estabelecidos e passa a aceitar as diversas etapas de escritura do texto, na qual os erros são partes integrantes.

Bonini (2000, p. 32) argumenta que “as estratégias e os processos, detectados em pesquisas experimentais, passam a servir como técnicas de ensino [...]; é marcante a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática”. Diferentemente das abordagens retórico-gramatical e textual, o ensino/aprendizagem do texto não mais se detém a apenas recursos lexicais e fraseológicos em relação no sistema intratextual, mas começa-se a se preocupar com a produção enquanto processo psicológico e social (ainda que com pouca relevância).

Dahlet (1994) propõe o ensino/aprendizagem de escrita a partir do encadeamento de operações psicolinguísticas e de elaboração didática que pode ser sintetizado em (1) *processos de operação* de produção da escrita: (a) a planificação, cujo objetivo é poder articular no plano da escritura o conhecimento, a situação e a forma; (b) a textualização que busca selecionar escolhas de designações e escolhas de construções sintáticas por meio de operações enunciativas e (c) a revisão, etapa na qual se retorna criticamente ao texto; (2) *programação didática*: (a) a verbalização de condutas, isto é, “uma descrição de atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa” (p. 83); (b) o levantamento das *dificuldades de redação* a partir do grau de planificação e de textualização; (c) a elaboração de *procedimentos facilitadores*,

buscando conciliar “a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem” (p. 85). Haja vista as diferentes perspectivas teórico-metodológicas do ensino/aprendizagem de produção textual, direcionemos nossa discussão para o advento de pesquisas em Lingüística Aplicada para o ensino/aprendizagem da linguagem sob a ótica dos gêneros do discurso.

### **A abordagem da Produção Escrita enquanto Prática Social**

Ações sociolingüísticas são reguladas por nossas interações em diferentes e determinadas esferas sociais. Práticas sociais por meio da linguagem não apenas se regularizam nas interações interpessoais em espaços sociais como também legitimam esses espaços; a relação entre sociedade e linguagem é dialógica. Nas interações, as diferentes ações por meio da linguagem são tipificadas, isto é, sofrem determinadas estabilizações, que padronizam relativamente não apenas nossos recursos lexicais, gramaticais e multimodais como a situação em sentido global. Essas ações sociais e lingüísticas padronizadas e tipificadas na interação são denominadas gêneros do discurso.

Pesquisas contemporâneas em Lingüística Aplicada têm contribuído para a compreensão do funcionamento e plasticidade de gêneros em nossa vida social (Bazerman et al., 2005; 2006; Marcuschi, 2002; 2005; Meurer e Motta-Roth, 2002; Motta-Roth, 2005; 2006; Rodrigues, 2005; Signorini, 2006).

Discussões sobre a incorporação dos gêneros na esfera escolar, metodologias de análise de gêneros e a relação de gêneros e discurso têm apresentado contribuições para seu entendimento e didatização. Bazerman et al. (2005, p. 143) propõe que,

“os gêneros, como também outras distinções sociais que estão incorporadas em nossas ações, percepções ou vocabulário de reflexão e planejamento, ajudam a dar forma à ação emergente dentro de situações específicas. À medida que, em séculos recentes, o mundo social tem se tornado cada vez mais diferenciado, muitas atividades são realizadas em diferentes tipos de situações sociais, tornando as atividades discursivas cada vez mais diferenciadas”

Concorda-se com Bazerman (idem) quanto à plasticidade e funcionalidade dos gêneros nas esferas sociais. Os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, direcionando sua constituição às diferentes interações das quais faz parte. A tipificação dessas interações resulta em enunciados estabilizados das quais se materializam em gêneros. Dessa forma, a regularização da organização da comunicação interacional por meio de enunciados típicos em contextos e esferas sociais determinados, resulta na perpetuação e legitimação dos gêneros nas interações por meio da linguagem.

Bakhtin (2000, p. 279) afirma que, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...], mas cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...] que denominamos gêneros do discurso”. O autor propõe que entendamos a relação entre esfera social e linguagem, buscando nessa interdependência a construção, funcionalidade e dinâmica dos gêneros. Cabe ressaltar sua preocupação na categoria de transmutação, intercalação e plasticidade dos gêneros, que se transformam, se justapõem e evoluem ao longo de sua historicidade em consonância às interações. Segundo Bakhtin (idem, p. 279), “[...] cada esfera [da] atividade [social humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

O ensino/aprendizagem de produção textual em inter-relação aos gêneros do discurso requer que possamos compreender a dimensão texto enquanto dimensão do enunciado, procurando evidenciar como a produção textual está de acordo com nossa representação do real, de nosso contexto social e dos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita. As práticas de ensino pressupostas nessa vertente pedagógica são contextualizadas, situadas (Kleiman, 2006), compreendidas como atividades sociais (Motta-Roth, 2006) e catalisadoras (Signorini, 2006), já que favorecem a realização de ações produtivas para a compreensão da língua(gem) enquanto prática social: (a) atenção para o processo de escrita enquanto interação; (b) discussão e consciência das condições sociais de produção da escrita e (c) relação da escrita com o gênero.

Considerar os gêneros como objeto de estudo no ensino/aprendizagem da escrita pressupõe que concebemos a escrita enquanto agência, ou seja, prática social mediada pela linguagem que inscreve sujeitos em diferentes contextos de interação que se tipificam conforme a própria

situação (imediate e cultural), a esfera social e de acordo com os objetivos a serem alcançados pelos interlocutores envolvidos. A escrita se realiza por meio de diversos gêneros que se configuram a partir da interação que fazem parte e da esfera social da qual se integram. Segundo Bazerman (2006, p. 10), “[a concepção de gênero enquanto agência está] além do gênero enquanto construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, o gênero dá forma a nossas ações e intenções”.

O estudo dos gêneros do discurso leva-nos a compreender a relação entre enunciado e interação, já que a comunicação que se dá em diferentes esferas sociais, ocorre por meio de enunciados concretos, sejam orais ou escritos. Vejamos, portanto, as diversas questões relativas à compreensão do gênero sob a dimensão dialógica da linguagem com o intuito de entendermos melhor o ensino/aprendizagem de produção textual sob essa vertente. Em adição, retomar-se –ão as discussões propostas por Antunes (2006), Bazerman (2005; 2006), Buzen (2006), Marcuschi (2002; 2005) e Motta-Roth (2006) sobre o ensino/aprendizagem da escrita como prática social.

### **Os Gêneros do Discurso sob a Perspectiva de Bakhtin: Conceitos, Relações e Metodologia**

Bakhtin (2000) postula que o uso da linguagem em determinados contextos situacionais e culturais e em diferentes esferas sociais de ação linguística se dá por meio de enunciados orais, escritos (concretos e únicos). Segundo o autor (idem, p. 279), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. Dessa forma, entendemos que os gêneros são enunciados que envolvem tema, estilo e composição estabilizados e tipificados pela interação da qual fazem parte.

Diferentes esferas sociais comportam diferentes gêneros do discurso. Estes são heterogêneos e sociofuncionais, se determinando e se regularizando a partir das diversas práticas sociais das quais são elementos constituintes.

Além disso, o sentido dos gêneros se constrói em nossas relações dialógicas interpessoais, sendo determinadas pela ocasião social, pelos interlocutores da interação e pela esfera social da qual a comunicação se desenvolve. Entende-se, sob essa perspectiva, que os elementos do

enunciado (índices de totalidade – tema, estilo e composição) se tipificam socialmente constituídos por determinadas condições sociais de produção inseridas em interações específicas.

Cada gênero se insere em interações, cujos contextos situacionais são responsáveis pela determinação dos enunciados. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. (Bakhtin, 1981, p. 113-114). Para Bakhtin (idem), os gêneros pressupõem comunicação, relações interpessoais, interação concreta e situação extralingüística. Sob essa perspectiva, o autor propõe que estudemos a linguagem a partir de uma ordem metodológica que privilegie: “(1) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; (2) [...] as categorias dos atos de fala a vida e na criação ideológica [...] e (3) [...] exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual” (p. 124).

É pertinente também pensarmos na evolução dos gêneros ao longo da história. Diversas foram as transmutações que produziram diferentes gêneros para diferentes contextos de interação. Os gêneros possuem plasticidade e fluidez, fazendo com que se modifiquem e evoluem de acordo com a transformação ou (re)construção das diversas práticas sociais. Bakhtin (1981, p. 43) afirma que, “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Marcuschi (2005, p. 19) a esse respeito, discute que, “[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. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”.

Voltemos à definição e constituição dos gêneros. Para Bakhtin os gêneros se constroem por meio da estabilização relativa de tema, estilo e composição de enunciados. Tais elementos enunciativos se denominam *índices de totalidade*, pois buscam o acabamento do enunciando por meio do tratamento exaustivo do (1) objeto de sentido – tema; (2) intuito do locutor – estilo e (3)

formas tipificadas de estruturação do gênero – composição.”É necessário o acabamento<sup>2</sup> para tornar possível uma reação ao enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 299).

Tema pode ser compreendido como o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no gênero a partir da interação. O tratamento do tema, enquanto índice de totalidade, será relativo, já que é determinado pela atitude responsiva do auditório – “exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva” (p. 300).

O estilo do gênero é determinado por diferentes recursos léxico-gramaticais que estão de acordo com o tema e com a composição do gênero em uma dada esfera social. O objeto de sentido também determina o estilo, procurando, por meio de diferentes recursos lingüísticos, atingir os objetivos do locutor. Segundo Bakhtin (2000, p. 283-285),

“o estilo está dissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. [...]; o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal [...] O estilo entra como elemento na unidade de um gênero de um enunciado”

Quanto à composicionalidade, entende-se como a forma do gênero na qual os enunciados são construídos nas diversas interações interpessoais. A composicionalidade aliada ao estilo e tema dos enunciados estabilizados em gêneros resulta no reconhecimento de práticas tipificadas, tornando a interação compreensível aos interlocutores.

A esse respeito Bakhtin (2000, p. 301-302) argumenta que, “as formas da língua e as formas mais típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa

---

<sup>2</sup> Segundo Bakhtin (2000, p. 299), o termo *acabamento* pode ser entendido como, “alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreve) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”.

experiência e em nossa consciência [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros [...]”.

Bakhtin (idem) reforça a compreensão dos gêneros enquanto reguladores, regularizadores e legitimadores das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais. Dessa forma, os gêneros apresentam-se como dados de reconhecimento de práticas sociais já que, “ao ouvir a palavra do outro, sabemos de imediato [...] o gênero” (p. 302). Bazerman (2006, p. 23) a esse respeito, afirma que, “os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar”.

Percebe-se que os gêneros não apenas funcionam como recursos de reconhecimento e significação social para as práticas linguísticas recorrentes nas interações, como também funcionam como recursos sociocognitivos para as ações não-familiares. Nas diversas esferas sociais, a emergência de gêneros se dá de forma criativa e plástica.

Os gêneros surgem assim como se criam outras práticas de interação por meio da linguagem; modificam-se ao passo que estas práticas sofrem (re)construções. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes a sua constituição. “[gêneros] são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. [...] A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]” (Bakhtin, 2000, p. 302).

Sob essa perspectiva, entender a escrita como processo psicossocial, é entendê-la enquanto processo psíquico (ativação de diferentes processos neurofuncionais) e sociológico (já que se constitui e funciona por meio de diferentes interações sociais). O ensino/aprendizagem da escrita deve apresentar-se subordinado à consideração do gênero como subsídio para a compreensão de uma prática docente situada (Kleiman, 2006), pressupondo atividades contextualizadas que procurem investigar não apenas recursos linguísticos, discursivos e contextuais do texto, mas também (re)construa a noção de escrita enquanto agência social.

Entendamos que, “uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine os alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também

formas de vida e ação. [...] A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência” (Bazerman, 2006, p. 19). Visto algumas considerações teóricas sobre os gêneros do discurso, direcionemos a discussão para o ensino de escrita com base nos gêneros; a escrita como ação social situada, isto é, enquanto agência social.

### **Escrita enquanto Agência – O Ensino/Aprendizagem de Produção Textual Situado e Social**

Diversas crenças têm se sobreposto às práticas de ensino/aprendizagem da linguagem. Ao que concerne à escrita, escrever torna-se uma prática reconhecida como difícil, ansiosa e desinteressante. A prática de escrita em algumas escolas tornou-se atividade direcionada apenas à disciplina de redação. Desvinculada das aulas de língua portuguesa, a produção textual se realiza (ou não) num espaço de práticas da pedagogia da fragmentação (Buzen, 2006), ou seja, ao invés da integração, fragmenta-se a própria disciplina de português.

Pensemos nessa desorganização e reflitamos sobre como (re)construir os programas escolares de língua portuguesa a partir da integração e não da divisão de conteúdos e habilidades. Contudo, haja vista a lacunar situação atual do português nas escolas, voltemos à discussão do ensino/aprendizagem da escrita implícito nesse espaço de dilemas e problemáticas.

Primeiramente, pensemos no processo e não no produto resultante da escrita. Vejamos o quanto o aluno evoluiu, o quanto se esforçou para a (re)construção do texto, assim como, de que maneira foram válidas nossas orientações quanto à sua escrita, por meio de avaliação, reavaliação, leituras, releituras e reescritas. Pensemos o quanto é útil a avaliação não apenas do professor, mas dos colegas do próprio sujeito-autor, buscando a partir de práticas de avaliação cooperativas e socializadas compreender como funciona o processo da escrita. Busquemos identificar, nas propostas de produção textual, questões como: (a) quem é o sujeito-autor e qual é o espaço social em que se insere; que conhecimentos linguísticos e de mundo traz consigo e que expectativas para com a escrita apresenta; (b) qual o objetivo dessa escrita; (c) a qual situação interacional e esfera social que essa prática se insere; (d) que gênero do discurso se pretende construir; (e) que regularidades léxico-sintáticas são previstas e reconhecidas para esse gênero; (e) que regularidades composicionais se pressupõe na construção do gênero; (f) quais são os

interlocutores; (g) que familiaridade se tem com o gênero; além de atentar para questões de textualização como (1) situacionalidade; (2) intertextualidade e (3) informatividade.

Entre outras considerações, o que se deve ressaltar é que, essas questões são apenas sugestões de aspectos contextuais e enunciativos dos gêneros que podemos retomar na prática de ensino de produção textual. É válido investigar, em adição, outras perspectivas teórico-metodológicas que subsidiem o ensino/aprendizagem da escrita. Suassuna, Melo & Coelho (2006), por exemplo, propõe que compreendamos o ensino da linguagem a partir da integração entre leitura, produção textual e análise linguística. Outro aspecto metodológico recorrente é a análise prévia (pelo professor) dos gêneros (por exemplo, por meio de questões metodológicas de análise; ver Motta-Roth, 2005) que irão ser usados na sala antes da elaboração das atividades. Com a identificação de recursos léxico-gramaticais e estruturação composicional recorrente do gênero, por exemplo, pode servir como subsídio para a elaboração de atividades de leitura e análise linguística que guiem a produção de texto.

Outra consideração está acerca da seleção de gêneros para o trabalho na sala de aula é selecionar gêneros que pareçam ser interessantes para os alunos. “Dessa forma, não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos [...]” (Bazerman, 2006, p. 24). O que podemos realizar, por exemplo, são questionários avaliativos sobre o desenvolvimento das aulas, assim como questionários de obtenção de objetivos de escrita e leitura por parte dos alunos. Estes teriam um espaço de negociação e de (re)construção do próprio programa escolar do qual são sujeitos participantes. Algumas perguntas podem ser levantadas, tais como: (a) quais seus objetivos com aprendizagem de escrita?; (b) quais foram suas experiências anteriores com leitura e escrita na escola? Que tipo de atividades você realizou na escola na série anterior? Você produzia e lia textos com frequência?; (c) o que você costuma ler (revistas, jornais, quadrinhos, textos na Internet, etc)?; (d) quais são os assuntos que mais chama sua atenção (esporte, cinema, TV, música, política, educação, entre outros)? Com base nesses questionários, o professor pode (re)conhecer quais atividades os alunos realizam extraclasse, quais seus objetivos com a leitura e a escrita e quais gêneros possuem conhecimento e se utilizam em suas interações.

O que devemos atentar é que considerando os gêneros cotidianos aos alunos, estaremos não apenas buscando reconhecer o sistema de gêneros do qual os alunos se utilizam em suas

práticas sociodiscursivas como também, procurando compreender “o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é [e percebermos colaborativamente com os alunos] os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (Bazerman, 2006, p. 29).

### **Considerações Finais**

(Re)Dimensionar o ensino/aprendizagem da linguagem tem ocupado espaço dentre as diversas pesquisas em Lingüística Aplicada. Busca-se a (re)construção de alternativas que possibilitem a organização e planejamento curricular com base em propostas que privilegiem o lingüístico e o social. Sob essa perspectiva, o reconhecimento de gêneros do discurso enquanto objeto de ensino tem contribuído para alternativas eficazes do ensino da linguagem em sala de aula.

Procurar reconhecer o papel da interação e das práticas sociais na compreensão da linguagem em uso fez não apenas se discutir a importância dos gêneros em nossa vida social como sua integração nas práticas escolares de letramento. Dessa forma, este trabalho objetivou desconstruir questões teórico-metodológicas acerca dos gêneros do discurso e de sua adoção nas práticas de ensino/aprendizagem de escrita.

Em adição, procurou-se relacionar a vertente pedagógica da escrita enquanto ação social de agência com as práticas pedagógicas existentes ao longo da história da disciplina de língua portuguesa, atentando para o quão importante é a relação entre nossa prática docente e a concepção de linguagem e ensino, entendendo o ensino/aprendizagem da escrita enquanto processo interacional, dialógico e social.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

\_\_\_\_\_. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BUZEN, C. *Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

DAHLET, P. *A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais*. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (23), Jan/Jun. 1994.

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

JURADO, S. & ROJO, R. *A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KLEIMAN, A. B. *Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, I. G. V. *O Texto e a Construção de Sentidos*. São Paulo. Contexto, 2005.

LEAL, M. C. D. *Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna (O Caso da Língua Portuguesa)*. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (12). Jul/dez. 1988.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

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

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros Textuais: Subsídios para o Ensino da Linguagem. Bauru, SP: EDUSC-Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. Revista Linguagem em (Dis)curso, Florianópolis, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SIGNORINI, I. (org.) Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SIQUEIRA, J.H.S. Uma Proposta para o Ensino/Aprendizagem de Redação: Alguns Critérios para Coesão e Coerência do Texto. Trabalhos de linguística Aplicada (12). Jul/dez. 1988.

SUASSUNA, L; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O Projeto Didático: Forma de Articulação entre Leitura, Literatura. Produção de Texto e Análise Linguística. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 227-244.