

A PRODUÇÃO DE TEXTO: UM EXERCÍCIO DE INTERSEÇÃO ENTRE TIPO TEXTUAL E GÊNERO DISCURSIVO

ADA MAÇALY MATIAS BRASILEIRO, ANITA MARIA FERREIRA DA SILVA E
JANAÍNA ZAIDAN BICALHO FONSECA *

Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais – PUC Minas.

N

Resumo

o presente artigo, propõe-se levantar e compreender as orientações teórico-metodológicas que têm direcionado a conduta do professor de Ensino Médio, apresentando um cenário da sala de aula de produção de textos, hoje, as condutas metodológicas e as referências norteadoras do processo. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória e descritiva, baseada em um questionário qualitativo aplicado a professores das redes federal, estadual e particular de ensino. Os dados mostraram que os professores que adotam uma visão sociodiscursivista, aparentemente demonstram-se mais preparados para a condução do trabalho com tipologia e gênero discursivo de maneira complementar.

Palavras-chave: Tipo textual. Gênero discursivo. Produção de texto. Metodologia de ensino.

Num breve olhar sobre os rumos teóricos dos estudos da linguagem, no Brasil, e sobre o ensino de língua Portuguesa, observa-se, aparentemente, o domínio do modelo estrutural – lógico/gramatical – da tradição da Grécia clássica. Segundo Grillo (2003), nesse modelo, o sentido discursivo da análise linguística resulta da articulação dos níveis sintático, fonológico e morfológico, relacionados ao referente, dando origem à Gramática Normativa. Nela, os níveis linguísticos são tomados como categorias constitutivas da linguagem.

Todavia, a partir da década de 1960, os estudos vêm apresentando uma perspectiva de estudo da linguagem num modelo pragmático/discursivo, a partir da reflexão sobre as relações entre

as sequências textuais realmente produzidas e a sua situação de comunicação. Nesse modelo, “as partes são determinadas pela função do todo e os níveis linguísticos são concebidos como de natureza metodológica”. (GRILLO, 2003, p. 102).

Nas academias, essas duas perspectivas de estudos são adotadas igualmente por diferentes grupos de estudiosos, conhecedores de suas possibilidades e limitações e têm sido tomadas como base de muitos avanços de discussões teóricas e de desenvolvimentos pedagógicos no campo do ensino de línguas. A busca por uma prática de ensino/aprendizagem de língua materna eficaz e atraente vem suscitando discussões nas academias e ultrapassando seus muros. Após a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – como norteadores dos currículos nacionais, essa preocupação tornou-se parte das pautas rotineiras das escolas de ensino básico e médio, sendo também foco de interesse deste trabalho.

Tais orientações trouxeram novas diretrizes para a leitura e produção de textos na educação básica, sugerindo que o ensino da língua materna deixe de ser baseado num sistema abstrato, em favor de algo mais pragmático, em que os objetos de trabalho sejam os gêneros discursivos. Essa perspectiva apresentou-se como uma proposta contextualizada às exigências sociais, privilegiando, portanto, a construção de sentido, a partir da interação verbal.

Segundo Rodrigues (2005), essas diretrizes possibilitam a articulação entre as noções de interação verbal, dialogismo e as de gêneros de discurso, numa perspectiva dialógica da linguagem, concepção que vai ao encontro das ideias defendidas por Bakhtin e seus seguidores:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (...) Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.) (BAKHTIN, 1997, p. 282-283).

As propostas parametrizadoras apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – e sustentadas pelas ideias interacionistas da linguagem trouxeram para o contexto escolar certa insegurança refletida na prática docente, principalmente daqueles professores formados na visão tradicional de ensino de língua materna, cuja base vislumbra somente os aspectos linguísticos formais e internos do texto. Trata-se, aqui, de um conflito de concepções teórico-metodológicas de linguagem e de texto que sustentam o trabalho desses professores. Aparentemente, a dificuldade de se trabalhar com o gênero é que, em tal perspectiva, o texto passa a ser visto não apenas em seus aspectos formais, mas agrega elementos de ordem sociodiscursiva e privilegia as

noções de sujeito, situação comunicativa, pistas de contextualização, dentre outros, que fazem do texto um evento de interação.

Em consonância com tais estudos, tomamos a noção de gênero discursivo apontada por Marcuschi como as “formas de uso da língua, construídas à luz dos objetivos dos falantes e da natureza do tópico proposto na situação comunicativa.” (MARCUSHI, 2000, p. 98). Tratamos, aqui, da “concepção de gênero do discurso associada a outros conceitos integradores da teoria”, como “as noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” numa perspectiva dialógica da linguagem, conforme sugere Rodrigues. (RODRIGUES, 2005, p.154).

Embora mude a perspectiva de ensino/aprendizagem de texto, tal proposta não elimina o trabalho por meio da tipologia. Silva contribui para aliviar esse equívoco, afirmando que gênero e tipo “recobrem realidades distintas do funcionamento do discurso, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, não impede que haja entre elas uma relação de entrecruzamento, para pensar e caracterizar como se manifesta o discurso no texto”. (SILVA, 1999, p. 105).

Considerando que esse conflito foi instaurado nas escolas brasileiras, há mais de uma década, com o advento dos PCN, entendemos ser necessário e oportuno verificar como o profissional de língua materna tem agido em sala de aula frente aos posicionamentos teóricos apresentados.

Assim, numa tentativa de provocar reflexões sobre nossa ação em sala de aula, a pesquisa que aqui se empreende busca levantar e compreender as orientações teórico-metodológicas que têm direcionado a conduta do professor de Ensino Médio. Por meio da pesquisa, pretendemos entender aspectos importantes que contribuirão para a formação do profissional responsável por esse processo, tais como: quais condutas metodológicas estão presentes em sala de aula? Quais são as referências norteadoras do processo? Que atividades são propostas pelos professores de Produção de Texto?

Procuramos retratar os passos do estudo na estruturação deste texto, informando, após esta introdução: (i) as fundamentações teóricas que nos orientam para as discussões suscitadas; (ii) os procedimentos metodológicos realizados durante a pesquisa; (iii) a apresentação e a análise dos dados coletados; e (iv) as apreciações dos resultados nas considerações finais.

DO ENSINO TRADICIONAL DE REDAÇÃO ESCOLAR À PROPOSTA SOCIODISCURSIVA DO TEXTO

O agir do professor de Língua Portuguesa, no Brasil de hoje, demanda a compreensão do longo processo sócio-histórico pelo qual passa o ensino brasileiro de língua materna, suas ideologias,

metodologias, aplicações e consequências. Portanto, faz-se necessário conhecer um pouco da história da educação no País e, especialmente, refletir sobre a formação do professor e sua ação em sala de aula frente às recomendações paramétrais, por exemplo. A Língua Portuguesa – LP – passou a ser ensinada no território brasileiro a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas que trouxeram não apenas a moral, os costumes e a religiosidade europeia, mas principalmente os métodos pedagógicos, praticados aqui durante 210 anos.

primeira mudança ocorreu em 1759. Por exigência da lei pombalina, passa a ser a LP o idioma oficial da colônia, numa tentativa de subjugar os povos africanos e indígenas que aqui viviam. O ensino de LP elegeu, então, o modelo canônico lusitano como ideal a ser empregado nas escolas, dirigidas e frequentadas pela elite social, como afirma Bello (2001).

Uma das medidas tomadas no ensino de LP foi ensiná-la de acordo com suas regras gramaticais, fomentando a decodificação e a memorização de modelos literários clássicos, como prescrições que garantiriam o bem escrever e o bem falar. Acreditava-se numa língua homogênea, a-histórica e não problemática; ensinada por e para a classe dominante, portanto, útil e necessária aos seus interesses ideológicos vigentes. Essa situação somente foi modificada a partir de 1934, no governo provisório de Getúlio Vargas, quando a nova Constituição Federal dispõe, em seu Art. 149, Cap. II, que “a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.” (BRASIL, 2010). Desperta-se, assim, para um período renovador de conquistas no setor da educação.

Todavia, as mudanças metodológicas efetivas só ocorreram nas décadas de 60 e 70. Até então, não havia a preocupação com o ensino do escrever, pois a gramática era estudada dedutivamente, ou seja, o professor apresentava as regras gramaticais seguidas de exemplos e os alunos deveriam memorizá-las e aplicá-las em outros exemplos. Os alunos aprendiam sobre a língua e não a usar essa língua.

A AULA DE REDAÇÃO

Na tentativa de melhorar a situação de ensino de língua voltado para o uso efetivo, instituiu-se a prova de redação nos vestibulares de todo o país, em 1978. Estava criada uma justificativa para a inserção da nova disciplina no ensino médio: a Redação ou Técnica de Redação.

Inicia-se uma preocupação com o ensino do escrever, ato delegado a um plano inferior, mas que poderia ser um meio de mensuração de conhecimentos formais da língua. Estava na cena a tipologia textual, a qual, para Marcuschi (2002) designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição: em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Embora passássemos a ter um ensino de escrita, na década de

80, esse parecia ainda insuficiente para formar um usuário consciente da língua, pois não se cogitava quem seriam os agentes envolvidos na situação comunicativa, os quais, muitas vezes, eram inventados para dar valor a uma proposta didática. De modo geral, o processo da escrita era motivado por uma perspectiva temática e também monológica, afastando toda e qualquer possibilidade de se pensar na interação verbal ou na diversidade do discurso. Além disso, tendo em vista também a ideologia sociopolítica vigente, não se abordavam assuntos que contestassem o momento político, tampouco alimentar uma situação em que o aluno pudesse criar estratégias enunciativas que demonstrassem sua relação com um interlocutor fora da dimensão escolar. Afinal, a própria formação de leitor do aluno acentuava uma disposição de respeito e de não contestação a valores como a pátria, a família, a escola, entre outros. (WALTY, 2005, p. 186).

Os PCN E A PROPOSTA SOCIODISCURSIVA DO TEXTO

Na busca de uma proposta educacional que estimulasse a reflexão e a construção do conhecimento, em 1998, o MEC promulgou os PCN, os quais tomam a linguagem como uma ação significativa na interação sociodiscursiva, propondo o ensino da língua por meio do texto. Dita que é da escola a responsabilidade de garantir aos alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa proposta altera profundamente a forma histórica de encarar a linguagem, pois considera um sujeito que estabelece relações com o dito e com o dizer no processo de aprendizagem da linguagem e que determina uma visão social da interação que o reflete e refrata. O mencionado documento enfatiza o texto como unidade de ensino da aula de língua materna:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998, p. 29).

Começa, assim, a surgir nas escolas o interesse pelo ensino de gêneros discursivos, vistos por Schneuwly como “megainstrumentos simbólicos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28), envolvendo a ancoragem da ação de linguagem numa dada situação material, a planificação textual e a verbalização. Tal autor defende, também, a existência de gêneros primários e secundários vinculados aos processos mais gerais de socialização.

A PRODUÇÃO DE TEXTO: UM EXERCÍCIO DE INTERSEÇÃO ENTRE TIPO TEXTUAL E GÊNERO DISCURSIVO

Embora a perspectiva dos gêneros discursivos seja bastante eficiente como instrumento de ensino de língua, não se pode esquecer de que, mudando a forma de trabalhar a escrita e a leitura, necessita-se auxiliar os professores para que estes consigam redimensionar a sua prática docente. Por não se tratar de algo fácil ou rápido, a mudança empreendida no ensino de língua materna criou uma desorganização no que diz respeito ao entendimento da relação entre tipo textual e gênero discursivo. Alguns professores, na intenção de ser coerentes com o preconizado pelo MEC, começaram a lançar mão do ensino de gênero como unidade e objeto de ensino, sem saber exatamente o que faziam, sem tomá-lo como um evento de interação, sem viver sua proposta, ou ainda, ensinavam tipo textual pensando ensinar gênero.

O que não parecia ainda muito claro para esses professores é que o tipo textual é uma ferramenta que assessora na constituição de um gênero qualquer. Ao produzir um *folder* publicitário, o autor lança mão de estratégias típicas do tipo dissertação-argumentação para convencer, persuadir e informar. Ao produzir um currículo, utiliza, em sua gênese, o tipo narração – já que deverá contar sua trajetória profissional –, assim como, eventualmente, o tipo descrição – pois poderá descrever as atividades desenvolvidas numa certa empresa. Nesse viés, chama atenção a seguinte citação de Marcuschi: “os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual. Tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual”. (MARCUSCHI, 2002, p. 5).

Sendo assim, que argumentos sustentariam o ensino dissociado de tipologia e gênero em sala de aula? Na verdade, o grito dado pelos teóricos da educação constituía um alerta contra um ensino de texto extremamente estanque e em desalinho com a proposta de se formar um sujeito em interação com a sociedade que o cerca. Afinal, o ensino de gênero também pode ser estanque, tendo um fim em si mesmo. Basta que, ao invés de traçar estratégias que pensem a relação sociocultural de um determinado grupo, comece-se a pensar em gênero a partir, somente, de suas características textuais, bem como de um lugar que processa os gêneros como algo que deva ser descrito, normalizado, tendo, portanto, um caráter taxonômico. Dada a construção da historicidade de tal objeto de estudo, é de interesse saber como, atualmente, os docentes entendem e lidam com sua prática de ensino.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Como se vê, o quadro epistemológico da linguística, nas últimas décadas, tem apresentado crescentes e variadas inovações com repercussão direta na formação de professores de língua portuguesa no

Brasil. Na década de 1960, segundo Matencio (2004, p.34), a linguística hegemônica interessava-se por um modelo dicotômico saussureano com vistas à consolidação do seu campo de estudos e da metodologia da época. Privilegiou-se como objeto de estudo o sistema linguístico e suas regularidades formais. Os estudos sobre textos e discursos e os debates sobre o sujeito de linguagem redefiniram o conceito de língua, aproximando os linguistas dos interacionistas preocupados com a linguagem como atividade, dos gêneros do discurso e de seu processo de ensino e aprendizagem.

Daí surgiram os estudos da linguística textual, que vinculam processos cognitivos a processos de textualização, considerando-se as relações entre pensamento e linguagem. Assim, compreende-se o funcionamento dos mecanismos de enunciação, textualização e de operações mentais, por meio dos quais um texto emerge e o gênero se atualiza em situações de interação.

As Orientações Curriculares sobre o Ensino Médio (2006) apresentam sugestões sobre aspectos gerais de prática de produção de textos, usos de linguagens e organizações curriculares, afirmando que os estudos sobre gênero do discurso envolvendo a linguagem, seu funcionamento e o processo de ensino/aprendizagem são de interesse da escola, para o ensino da língua materna e para a interdisciplinaridade dos saberes centrados na linguagem.

Ao interagirem com diferentes formas de manifestações de linguagem, os alunos tratarão das relações entre fala, escrita e leitura, considerando os contextos de emergências de tais textos, suas possibilidades de relação entre formas, usos e funções de linguagem, considerando, na organização dos currículos, as demandas regionais e locais de cada escola/comunidade.

As práticas devem abordar variados temas, suportes, domínio onde são produzidos, espaço e tempo de produção, tipos ou sequências textuais de configuração, gêneros discursivos, funções sociocomunicativas, considerando, ainda, complexidade, funcionamento, circulação social dos textos e os conteúdos de ensino/aprendizagem associados aos objetivos propostos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo desse panorama teórico e histórico da produção de textos na escola, este artigo pretende explorar e apresentar as orientações teóricas que têm direcionado o trabalho do professor de Produção de Textos no ambiente escolar, o que justifica suas finalidades exploratória e descritiva.

Como meios de investigação, após o estudo bibliográfico, aplicamos um questionário com abordagem qualitativa. De um universo de professores de Produção de Texto de 3º ano do EM das redes estadual, federal e particular de ensino, tomamos uma amostra não probabilística, escolhida por tipicidade e acessibilidade,

de professores de todas as redes. O questionário foi distribuído a 40 professores da cidade de Belo Horizonte - MG, pessoalmente ou pelo correio eletrônico.

No alto do questionário, solicitamos aos respondentes que não fizessem consultas bibliográficas e que a ele respondessem estritamente com base na prática. Após os dados relacionados ao perfil do entrevistado, foram apresentadas duas propostas de produção de texto:

Proposta A – retirada do vestibular da Unicamp, uma das mais renomadas e tradicionais instituições de ensino superior do país, a qual propunha a produção do gênero discursivo carta, tendo bem estabelecidas as condições de produção e recepção;

Proposta B – extraída da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujos fundamentos são amparados pelos PCN e, portanto, pelas concepções sociodiscursivas. A proposta, contudo, é mais tradicional, pois a argumentação do candidato é verificada por meio de um texto dissertativo-argumentativo padrão, que privilegia o tipo e não define as condições contextuais do evento comunicativo.

Aos professores sujeitos desta pesquisa foi solicitado que fizessem análise das propostas, direcionassem-nas a um tipo de avaliação, manifestassem-se quanto à motivação e à segurança na condução do processo, fizessem comentários sobre uma citação teórica e apresentassem suas referências teórico-metodológicas.

Conversamos com os informantes e encaminhamos 40 questionários, dos quais foram devolvidos 16, num prazo de 15 dias. Eles foram compilados e analisados sob os preceitos da análise do discurso, considerando: quem diz? O que diz? Como diz? Por que diz? Além disso, procuramos cruzar os dados com os discursos teóricos e metodológicos da área, buscando entender as orientações que direcionam as unidades de significado, mesmo implícitas. Para facilitar o cruzamento de dados, fizemos a identificação dos informantes em códigos: os da rede estadual foram codificados como E1; E2...; os da rede federal como F1, F2 ...; e os da rede particular como P1, P2, P3... Seguem, portanto, os dados e as respectivas discussões.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados que passamos a apresentar e analisar foram advindos de 4 professores vinculados à rede federal de ensino, 7 da rede estadual e 5 da rede particular, cujas faixas etárias estão concentradas entre 26 a 45 anos (50% dos entrevistados), sendo 13 deles do sexo feminino e tempo médio de atuação de 10,7 anos. Quanto à formação, 100% são graduados em Letras; 75% têm Pós-Graduação na área; 12,5%, na área

de Educação; e 12,5% não fizeram especialização. Dos pós-graduados, 44% são mestres e 12,5% estão cursando Doutorado. Trata-se de uma amostra representativa do perfil do professor brasileiro contemporâneo.

A área de maior interesse apontada pelo grupo entrevistado é Produção de Texto, tendo sido escolhida por 56,2% deles, com uma ligeira tendência da rede particular em trabalhar os aspectos estruturais da língua. Tendo sido apresentadas as duas propostas de produção de texto, perguntamos aos professores qual das duas eles aplicariam. Dos 16 respondentes, 2 optaram pela proposta A; 5 pela proposta B; e 9 professores disseram aplicar as duas propostas. Totalizando, 11 professores aplicariam a proposta de gênero e 14 professores a de tipo, proposta pelo ENEM. Embora discreta, essa ligeira tendência dos professores em optar pela proposta do tipo textual, pode ter sido motivada mais pelo prestígio do ENEM do que propriamente pela proposta em si. Os comentários produzidos pelo grupo de professores se concentraram na análise das temáticas, considerando-as criativas e interessantes para os alunos, bem como na possibilidade que elas abrem ao exercício argumentativo, especificamente, no âmbito social.

É interessante e criativa. (E2).

As temáticas são atraentes e possibilitam uma discussão sobre contrastes sociais. (E7).

Apenas um professor da rede estadual manifestou que a argumentação do texto I está relacionada ao gênero textual carta, nenhum outro apontou sua percepção sobre os comandos das propostas e o resultado desejado em cada uma delas.

Aplicaria as duas, embora ache que a 1ª seja mais pertinente, pois explora técnicas de argumentação incorporadas ao gênero textual carta. (E6).

Os professores da rede federal justificaram sua escolha pelo trabalho com as duas propostas. Para eles, deve-se investir no desenvolvimento da habilidade argumentativa, ressaltam a necessidade de se trabalhar com propostas variadas e com situações comunicativas diferentes e um deles (F4) defende que os objetivos pretendidos são diferentes, relacionando isso aos objetivos da aula e à forma como a produção de texto está sendo conduzida:

As duas propostas poderiam ser aplicadas dependendo do que fosse eleito como objetivo das aulas. Na verdade, acho que dependeria também da forma como a PT está sendo tratada: a partir dos gêneros e/ou dos tipos textuais? Penso que se trata de algo importante a ser considerado, inclusive, para que professor e alunos não se 'percam' na atividade. (F4).

Na rede particular, pudemos observar que os comentários situam-se na temática e no desenvolvimento do discurso argumentativo:

Ao aplicar a proposta 1, estaria, de certa forma, tentando esconder os reais problemas do Brasil. Já a proposta 2 leva o jovem à reflexão sobre as diferenças individuais e culturais, assunto hoje relevante, por ser preocupante. (P2).

Um desses professores (P4) ressalta que ambas as propostas trabalharão a argumentação em gêneros diferentes, possibilitando o desenvolvimento de habilidades discursivas.

As propostas são semelhantes ao trabalharem com o tipo textual argumentação que deverá predominar nos gêneros que serão produzidos, o que é interessante; já que possibilitará o acionamento de diversas competências e habilidades discursivas. (P4).

Dos 16 professores entrevistados, apenas 3 (um de cada grupo) manifestaram a percepção sobre as diferenças dos comandos e os objetivos específicos a serem alcançados com as propostas. 81% deles se dedicaram a analisar as temáticas como interessantes, criativas e que elas possibilitam o exercício argumentativo e a crítica do mundo.

Ao serem questionados sobre como se sentem para conduzir, orientar e avaliar as propostas apresentadas, 57% dos professores da rede estadual se autoavaliaram motivados e seguros para a aplicação e orientação das propostas A e B; 75% dos professores da rede federal se sentem motivados e seguros para a condução da proposta A e 50% dos da rede federal têm a mesma segurança com a proposta B; e na rede particular, 60% se sentem seguros e motivados para aplicar a proposta A.

Interessante que, enquanto, nessas questões (2 e 3), eles apontaram mais facilidade para trabalhar com a proposta de gênero, na questão 1, eles revelaram preferir a proposta B, a de tipo. Talvez como explicação dessa aparente inconsistência, os dados mostram, por outro lado, que a dificuldade dos professores não reside na aplicação ou condução das propostas apresentadas, mas sim, na avaliação das produções dos alunos. Nesse aspecto, 25% dos professores manifestam sua insegurança para avaliarem o texto A e 32%, o texto B. Essa dificuldade se acentuou no grupo dos professores federais, em que 50% dos professores disseram ter dificuldade no processo avaliativo da Proposta B.

Perguntados se eles utilizam alguma chave de correção, 85% dos professores da rede estadual e 100% da rede particular de ensino a utilizam para a avaliação dos textos dos seus alunos. Em contraposição, 75% dos professores da rede federal não fazem uso sistemático de tal ferramenta, preferindo trabalhar com comentários e sugestões no decorrer do texto, adequando-os aos objetivos da aula que originou a

produção. Um deles se norteia pelos fatores de textualidade defendidos por Costa Val, em que a autora ressalta a impossibilidade efetiva de se separar o semântico do pragmático, o formal do situacional (2001, p. 42).

É essa autora que defende a necessidade de “a partir de um quadro de características identificadas em textos que ‘funcionam’, construir um quadro adequado para balizar a avaliação do funcionamento de outros textos.” (COSTA VAL, 1999, p. 18). Assim sendo, a utilização de uma chave de correção se justifica por gerar dados mais objetivos tanto para o aluno, quanto para o professor, pois, conhecendo melhor fraquezas e forças do grupo, é possível agir de modo mais efetivo. O perigo dessa ferramenta é ser utilizada de maneira engessada pelo professor, limitando sua visão sobre o texto.

Em seguida, apresentamos aos professores três chaves de correção: a chave 1 contemplando mais as questões linguísticas; a 2, aspectos linguísticos e organizacionais do texto, sem dar espaço à análise da argumentação e do conhecimento sociocultural do aluno; e a chave 3, proposta pelo ENEM, tenta mesclar aspectos linguísticos aos discursivos.

Os professores da rede estadual afirmaram utilizar a 3ª chave, que apresenta os critérios utilizados pelo ENEM, cujo objetivo é verificar habilidades linguístico-discursivas. Dos professores da rede particular de ensino, 40% optaram pela 1ª chave, 40% pela 2ª chave e 20% pela 3ª chave. Por fim, os 25% dos professores federais que optaram pela chave, curiosamente, escolheram a chave 2, em que não se contemplam os aspectos sociodiscursivos.

Nesse ponto, notamos outra inconsistência no discurso dos professores pesquisados, uma vez que os que escolheram a proposta menos contextualizada de produção de texto, quando solicitados a se manifestarem sobre o critério avaliativo, preferiram os aspectos sociodiscursivos, apontando para uma dificuldade de conciliar, na prática avaliativa, os aspectos formais e os sociodiscursivos.

No intuito de tentar relacionar o conhecimento teórico dos professores à sua prática pedagógica, solicitamos-lhes que, considerando a prática docente deles, fizessem um comentário sobre uma citação de Marcuschi, que defende a natureza complementar de gênero e tipo textual. “Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual. Tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual”. (MARCUSCHI, 2002, p. 5).

Trata-se de uma citação já corriqueira quando o tema é gênero e tipo textual. No Brasil, Marcuschi tornou-se uma referência incontestável nesse campo e suas palavras são de fácil entendimento para o profissional de Língua Portuguesa e, também por isso, muito lido. Logo após essa pergunta, solicitamos aos informantes que citassem de 1 a 5 autores/obras que lhes servissem como referências teóricas e metodológicas. Nosso intuito foi o de cruzar as percepções dos

professores com as leituras que eles têm como referência, verificando se, de fato, tais leituras interferem na prática docente.

Dos sete comentários apresentados pelos professores da rede estadual, três não foram pertinentes ao teor da citação, dois foram resumos e dois foram comentários apreciativos e avaliativos da questão. Mesmo demonstrando entendimento da citação, houve aqueles que assumiram certa confusão/insegurança do docente ao trabalhar com produção de textos, mesmo que adiante, esses mesmos profissionais tenham afirmado leituras pertinentes ao tema:

Vejo a discussão entre gênero e tipo textual de maneira muito confusa entre nós professores. Quanto aos alunos, busco trabalhar com gêneros que 'domino' e que conheço. Tenho dúvidas se, de fato, os 'tipos textuais' constituem modos discursivos organizados... Normalmente, trabalho com os gêneros, ditos clássicos.(E5).

Provavelmente, esse professor está chamando de clássico os gêneros mais corriqueiros no cotidiano social e, normalmente, explorados nos livros didáticos de produção de textos, como carta argumentativa, texto de opinião, notícia, reportagem etc.

As discussões entre tipos e gêneros textuais estão cada vez mais complexas, pois os mesmos apresentam uma ligação discursiva em que um texto poderá depender de outro para chegar à chave da interpretação com uma aplicação adequada para a prática dos estudos linguísticos. (E7).

Os professores expressam suas dúvidas diante da aplicação do gênero, preferindo trabalhar com o que mais dominam. Falam da complexidade entre tipo e gênero e da dificuldade de avaliar. Os autores mais citados por esse grupo de professores foram: Magda Soares, Marcos Bagno e Ingedore Koch. Essas referências sinalizam leituras menos atualizadas sobre o tema. Além disso, ainda foram citados *en passant* alguns linguistas, gramáticos e filólogos de linhas teóricas díspares como: Helena Brandão, Antônio Houaiss, Celso Cunha e Lindley Cintra, Alfredo Bosi, Francisco Platão e José Luiz Fiorin, Edson Campos, Angela Kleiman, Carla Coscarelli, referências essas que podem explicar também a insegurança evidenciada nos depoimentos dos entrevistados, conforme ilustrado no fragmento acima.

Ao analisar as respostas dos professores da rede federal, pudemos verificar que foram feitos comentários pertinentes, interpretativos e contextualizados, muitas vezes, tendo a prática profissional como referência:

Acredito que a partir dessa citação o professor deverá aplicar a

sua prática o fato que o gênero textual é um constructo textual e também mecanismo de ação social, nesse sentido a proposta não é priorizar a forma em detrimento do conteúdo ou da prática, mas sim conciliar os dois. (F1).

Acredito que a citação valida uma prática docente que, por mais que destaque a distinção entre tipos e gêneros textuais, evidencie a complementaridade entre eles e, até mesmo, mostre ao aluno que na língua, nada é estanque, mas complementar. (F3).

Tais professores parecem conduzir o trabalho que realizam, alinhando a metodologia ao conhecimento teórico. Os autores mais lidos pelo grupo foram Koch, Marcuschi, Bazerman e Kleiman. Autores que trazem abordagens sociointeracionistas de leitura e produção de texto e que deixaram as marcas do seu discurso nos depoimentos dos professores.

Dos cinco professores da rede particular, três fizeram comentários interpretativos e contextualizados; um deles não demonstrou entender a citação do Marcuschi apresentada na questão 7 do questionário e, por fim, um fez comentário interpretativo do trecho:

Procuro trabalhar gêneros textuais, visto que, ao haver, por parte do aluno a compreensão de que os gêneros são efetivamente adequados às situações comunicativas, produzirão textos mais coerentes e consistentes. (P2).

Os tipos correspondem à microestrutura e o gênero à macro. Uma não pode existir sem a outra sem prejuízo do texto/situação comunicativa. (P3).

Neste comentário, o professor convoca um conceito do van Dijk (2000, p. 30), trabalhado por muitos profissionais da linguística textual. Outra explanação faz uma paráfrase da citação:

Em nosso trabalho com produção textual devemos ter em mente que o estudo dos gêneros não poderá ser feito em separado, como matéria distinta da tipologia textual, mas como integrantes uma da outra. (P4).

Houve, ainda, aqueles que consideraram a citação como uma proposição capaz de sanar as dúvidas no campo do ensino de produção de textos:

Bastante adequada para os professores, porque põe um ponto final a qualquer dúvida que possa ainda haver sobre a diferença entre gêneros e tipos de texto. Os professores de LP e PT podem investir

nessa abordagem e tratar a tipologia argumentativa, por exemplo, não apenas sob o viés do tema em si, dos debates com os alunos – que são importantíssimos – mas, também, sob a perspectiva das sequências linguísticas mais apropriadas ao tipo. (P5).

Destacam-se nesse grupo tanto comentários que dialogam com teorias atualmente contempladas no meio acadêmico-científico sobre o tema, quanto aqueles que se afastam desse panorama. Quanto às referências teórico-metodológicas, os professores afirmam conhecer Graça Costa Val, Marcuschi e Ingedore Koch. Aliás, nesse grupo, encontramos o único professor que tem os PCN como referência em seu agir. Eles ainda mencionaram Soares, Platão e Fiorin, Koch, Matencio, Marcuschi, Quintiliano, Rojo, Köche e Sírio Possenti, cujas produções se dividem entre didático e científico, compondo um cenário bastante heterogêneo na formação desse grupo, o que, em parte, poderia explicar a insegurança evidenciada em suas falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer um levantamento das orientações teórico-metodológicas que têm direcionado a conduta do professor de produção de texto do Ensino Médio, a fim de compreender como está o atual cenário dessa sala de aula, após as mudanças ocorridas no âmbito da ciência e da disciplina, foi o objetivo lançado para este estudo.

Os dados mostraram que, frente às orientações teóricas e parametrizadoras, os professores avançaram em sua prática no ensino de produção de texto, reconhecendo a necessidade de contextualizar as propostas de produção. Entretanto, a insegurança foi constatada tanto na escolha de uma proposta, quanto na avaliação das produções dos alunos. Ficou evidenciada também uma tendência para o trabalho dissociado entre gênero e tipo, prática essa não observada no grupo de professores federais.

Apesar de, nesse trabalho, não pretendêssemos realizar comparação entre profissionais das redes de ensino, os dados nos levaram, em alguns momentos, a esse tipo de análise. Foi possível verificar que o maior nível de formação dos professores da rede federal, aliado, possivelmente, a melhores condições de trabalho (por exemplo, a dedicação integral às instituições) interfere positivamente em suas práticas. Estes, em seus discursos, apresentaram mais segurança e coerência entre as orientações teórico-metodológicas e a prática.

ABSTRACT

In the present article, it proposes to get up and to understand the theoretical-methodological orientations that they have been addressing the teacher's of Medium Teaching conduct, presenting a scenery of the room of class of production of texts today, the methodological conducts and the references that address of the process.

For so much, we accomplished an exploratory and descriptive research, based on an applied qualitative questionnaire to teachers of the nets federal, state and peculiar of teaching. The data showed that the teachers that adopt a vision sociodiscursivista, seeminglytologia are demonstrated more prepared for the conduction of the work with typology and discursive gender in a complemental way.

Key Word: Textual type. Discursive gender. Methodology of teaching. Production of text.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 02/05/2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assemb. Nac. Constituinte, 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3º e 4º ciclos do EF. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Língua Portuguesa. Brasília: SENTEC/MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAVA, Gilmar J. **Produção de texto: um Processo na Perspectiva da Sala de Aula**. 23 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

GRILLO, V. C Sheila. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Níveis de conhecimento necessários ao domínio da escrita formal**. Disponível em: <www.unitau.br/scripts/prppg/>. Acesso em: 03 jul. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: UFPE, 2000b. (Mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M. L. A leitura na formação e atuação do professor da educação básica. In: MARI, H. *et al* (Org.) **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p.15-32.

MARI, H. **Gêneros na formação do professor: letramento, representações sociais e processos identitários**. (308571/2006-1), 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes, Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz *et al.* (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*. v. 02, n.04, p. 87-106, 1999.

VAN DIJK, Teun. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WALTY, Ivete. "É de menino que se torce o pepino": antologia e formação do leitor. In: PAIVA, A. *et al.* **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.