

REDAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO: a importância da leitura e a prática docente

Mariana Moreira COSTA
Rayene Daniela SANTOS
Valquíria Rezende da SILVA
Profa. MS. Regina Helena de Almeida DURIGAN (Orientadora)

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre as supostas diferenças entre produção textual e redação, com a finalidade de refletir sobre condições que possibilitem aos alunos tornarem-se cidadãos que pensem e atuem por si mesmos. A partir desse pressuposto, analisaremos o sujeito enquanto produtor de texto. Para tanto, serão fundamentais as teorias de Mikhail Bakhtin sobre aspectos de interação do eu com o outro (dialogismo); estendendo-se as teorias de Lajolo e Wanderley Geraldi, que nos mostram a importância da leitura para a produção de texto. E continuamos com Kock que aborda diferentes estratégias de processamento textual. Com base nesta parte teórica, realizaremos uma pesquisa de campo, envolvendo professores da rede pública, por meio de um questionário, com o objetivo de verificar se os professores reconhecem alguma diferença entre produção textual e redação e também perceber se, na prática, as leituras realizadas em sala de aula influenciam ou não na escrita dos alunos.

Palavras-chave: professor; diálogo; leitura; produção textual; redação.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the alleged differences between textual production and writing, in order to create conditions for students to become citizens who think and act for themselves. From this assumption we will analyze the subject as text producer. For this, it will be fundamental the theories of Mikhail Bakhtin on aspects of interaction between the self with the other (dialogism); extending the Lajolo and Wanderley Geraldi theories, that show us the importance of reading to textual production. We continue with Kock who addresses different strategies for textual processing. Based on this theoretical part, we will conduct a field research with public school teachers through a questionnaire, aiming to verify whether teachers recognize any difference between textual production and writing and also to realize if, in practice, the reading practiced in class influences or not student's writing.

Keywords: teacher; dialogue; reading; textual production and writing.

Introdução

De acordo com Geraldi (1997 p. 115), com a democratização do ensino, várias camadas da população, antes marginalizadas, tiveram acesso a ele. A democratização trouxe para as escolas todos os grupos sociais. Antes, os professores pertenciam à “elite” cultural e os alunos, à “elite” social. Os alunos aprendiam mesmo com as falhas didáticas, com os professores altamente capazes e também pelas condições favoráveis como, saúde, alimentação e disponibilidade de leitura.

Ainda segundo o autor (1997), em 1970-1980, a população escolar cresceu nas escolas públicas do estado de São Paulo, pela política educacional do Governo no período que sucedeu a revolução de 64. Ampliando o número de anos de escolaridade, pretendia-se passar a ideia de uma educação que se “democratizava”, pois aumentava as chances de igualdade. O fato exigiu maior quantidade de professores. Foram se formando professores em cursos rápidos, sem muito embasamento teórico. Surgiram prédios escolares improvisados, sem equipamentos e sem segurança. E o aumento de crianças nas salas de aula trouxe a multiplicação do período de funcionamento nas escolas. Esses fatores levaram à burocratização do ensino.

A escola teria como objetivo sistematizar o conhecimento, mas a instituição adepta de uma forma de conceber o ensino como algo exato, cumulativo e científico, não pode abrir mão de, didaticamente, ordenar e disciplinar a aprendizagem. Surgiram então, a partir do despreparo dos professores, os livros didáticos, que seriam de dois gêneros: livros de textos para os alunos e livros roteiros para professores. Ficaram então, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material, o que tem ocorrido também na atualidade.

Essa realidade nos faz crer que os alunos inseridos nesse contexto não têm condições de se tornarem cidadãos críticos. O que se espera é que os alunos sejam pessoas que consigam ter a capacidade de pensar e examinar criticamente as ideias apresentadas pela sociedade para perceberem as manipulações sociais.

A partir deste pressuposto, nosso objetivo é discutir sobre produção textual, analisar a realidade nas escolas e verificar o que se tem realizado nas atividades de produção de texto, abordando as diferenças entre Produção Textual e Redação. Também discutiremos a didática aplicada em sala de aula em relação a este conteúdo e a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para com o fazer docente.

Preocupadas com o desempenho em sala de aula, é interessante saber o que os teóricos discutem Redação e Produção de Textos, pois para muitos não há diferença alguma. Como nosso objetivo futuro é trabalhar com a língua e linguagem em sala de aula, resolvemos nos dedicar a este assunto para buscar aprofundamento naquilo que escolhemos para nossas vidas. O interesse pelo tema surgiu nas aulas das professoras de Didática e Leitura e Produção de textos, no curso de Letras.

A partir da análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), realizamos uma pesquisa de campo com o objetivo de verificar se o que é proposto realmente é seguido pelos professores. Para isso, formulamos um questionário, aplicado a quatro professores da rede pública com o objetivo de verificar como é conduzida a aula de produção textual.

No primeiro capítulo, tratamos do trabalho docente em sua teoria e prática. No segundo, linguagem e comunicação, no terceiro, a importância da leitura na produção textual, no quarto, algumas definições sobre produção textual e redação e, no quinto, apresentaremos nossa análise.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa composta de uma pesquisa bibliográfica que busca respaldo em teóricos que discutem as questões de produção de texto, leitura, trabalho docente, linguagem e comunicação; e uma pesquisa de campo como instrumento de análise, feita através de um questionário aplicado a professores da rede pública. Esta coleta de dados nos dá respaldo para discutir e verificar nosso objetivo.

Nosso referencial teórico fundamenta-se em Brait (2000 e 2006), Brandão (1996), Durigan (2003), Freire (1975), Geraldi (2003 e 2005), Koch (2003), Lajolo (2006) e Mendes (1977).

1 O Trabalho docente: teoria e prática

A partir da década de 80, as discussões sobre a função da escola e seu papel dentro da sociedade tomaram caminhos diversos, pedagogicamente falando, o professor foi desde então, pressionado a rever sua prática e avaliar os resultados com os seus alunos. É difícil imaginar quais os melhores caminhos a seguir quando se fala em formar jovens e crianças, ou mesmo decidir sobre a conveniência de se ensinar esse ou aquele conteúdo disciplinar, tendo em vista necessidades que eles terão ou os problemas que enfrentarão. Segundo as orientações apresentadas pelos PCNs, todo professor, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deveria conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista e argumentar. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado. Mas sabemos que os professores não estão seguros quanto aos valores, atitudes e comportamentos que deveriam estimular para permitir que esses jovens convivam harmoniosamente com pessoas muito diferentes, provindas de variadas raças e culturas, expressando-se com línguas diferentes, religiões, crenças variadas.

Combinar todos esses ingredientes em um único processo educativo que pretende, não só formar o homem e o cidadão, o ser individual capaz de realizar-se como pessoa, mas também o ser social, realizando-se socialmente num dado contexto histórico: para os educadores, esta parece ser uma missão quase impossível, pois os desafios para eles são

muito grandes. A seu favor tem pouco: sua ultrapassada e frágil formação, suas crenças e quem sabe seu ideal em termos de educação. Os desafios são enormes e os deixam atordoados diante de dificuldades e contradições.

Entretanto sabe-se que o mundo moderno requer conhecimentos e habilidades que antes não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis. Formar cidadão significa hoje, torná-lo apto a compreender a sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação no social.

Ocorre que a escola, se vê diante de demandas contraditórias em termos de socialização: de um lado precisa estimular a crítica, a autonomia e a participação e, de outro, a disciplina e a submissão ao trabalho (GÓMEZ in SACERISTÁN & GÓMEZ, *apud* ALONSO, 1994, p. 11).

Os sistemas de ensino, por sua vez, procuram se adaptar aos novos tempos, introduzindo mudanças de todo tipo. Transformações no ensino, mudanças na escola, conseguir com que os professores mudem sua maneira de trabalho com os alunos, são questões apresentadas nos PCNs. Todos nós sabemos que os professores exercem um papel insubstituível no processo da transformação social. A formação do professor abrange o profissional, pois a docência vai além de somente dar aulas, constitui, principalmente, sua atuação profissional na prática social. A formação dos educadores baseia-se na formação de cidadãos que adquirem competência e habilidade na capacidade de decidir, produzindo, assim, novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Os professores não são apenas habitantes de uma sala de aula, mas eles vivem nas escolas e na sociedade. Esses contextos onde eles vivem e trabalham, seus desafios pessoais e profissionais, engajamento com os colegas, da mesma forma que o clima de suas escolas devem ser considerados se nós queremos compreender os professores e envolvê-los em esforços para mudar a sua prática e as suas escolas (HARGREAVES, *apud* FREIRE, 1993).

Em face à questão de produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar, o professor deve elaborar com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte e até mesmo interferem na sua atividade docente. Para melhor compreender a prática pedagógica, é necessário sabermos o sentido dos termos “prática” e “práxis”. A palavra prática, deriva do grego *praktikós* e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicando um conhecimento em uma ação concreta efetiva e na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada:

“[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.” (JAPIASSU & MARCONDES, *apud* FREIRE, 1993, p. 199).

A prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se juntas e só por um processo de abstração podemos separá-las.

Segundo Veiga:

“O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor: O que distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana.”

(VEIGA *apud* FREIRE, 1993, p. 17).

A prática pedagógica toma uma dupla diretriz: de um lado, temos uma prática educativa repetitiva e, de outro, reflexiva.

No primeiro caso, a unidade teoria e prática é rompida, no cotidiano da atividade docente, as ações parecem acontecer sem dúvidas e nem reflexões, o qual pode levar o professor a correr o risco de não se reconhecer no que realiza. Embora haja nele uma certa consciência em relação à sua prática, esta tende a desaparecer pelo caráter mecânico e burocratizado dessa prática.

A prática pedagógica é aquela enunciada por Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1975, p. 9).

A prática pedagógica reflexiva tem como pontos de partida e chegada a prática social. Caracteriza-se pela insolubilidade entre teoria e prática, em que dicotomias tendem a desaparecer. Com caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica preocupa-se em produzir mudanças qualitativas e assim, procura obter conhecimento crítico e aprofundamento da realidade, essa prática está marcada por uma opção consciente pelo desejo de renovação, transformação, mudanças e pela busca de novos valores que venham a dar nova direção à prática social. Tais marcas são identificadas naqueles que buscam uma sociedade mais justa e com oportunidades melhores para todos.

Esse tipo de relação pedagógica que considera o professor como sujeito que deposita seu saber-objeto na cabeça vazia do aluno legitima-se por uma inversão do processo de conhecimento e se dá, pelo menos, em três circunstâncias: primeiro, pelo entendimento da teoria como separada da prática. Na realidade, toda teoria é construída a partir e em função da prática e sua validade se constata em confronto

com a prática. Segundo, divide-se a teoria em várias áreas e segmentos estanques. Tudo, porém, se relaciona e a visão da realidade só é crítica na medida em que são articulados dialeticamente os enfoques e as diferentes dimensões da realidade. Terceiro, toma-se frações do conhecimento como objeto de posse de pessoas. O conhecimento, no entanto, de um processo de representação do real, construído socialmente através da história e da cultura de povos de diferentes nações (MASETTO, 1999, p. 24).

Assim, tem-se a convicção de que, nas questões relacionadas com a formação de professores e suas práticas, há um caminho a percorrer, permeado de incertezas e dúvidas. No entanto, sabe-se que é necessário acreditar que esse caminho possa ser percorrido com todas as dificuldades apresentadas. Não é tarefa fácil, mas seguindo as pegadas de Freire, que concorda que é preciso: “ousar para criarmos e recriarmos como nossos alunos o conhecimento, pela dúvida e pela criticidade.” (1986, p. 56).

Criticidade deriva do grego e significa “discernir, interpretar, julgar, distinguir entre verdade e erro”. Uma das grandes potencialidades do ser humano é a criticidade. A mesma pode se manifestar também pelo olhar crítico, que desvenda as estranhas da realidade, podendo assim perceber a trapaças.

Já de acordo com Freire (1993), o professor como profissional da educação, necessita mais do que a intuição para refletir sobre sua prática: ele precisa se preocupar com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. A par disso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz, como também soluções para as dificuldades constatadas. Assim, deve-se compreender o processo de formação como algo inacabado, que apenas se inicia com a aquisição do diploma.

Ainda de acordo com o autor, compreendendo o processo de formação como algo inacabado, primeiramente, o profissional da educação, deve se sentir útil, competente e respeitado, para que se empenhe nesse processo de auto-desenvolvimento com vistas a um ensino mais efetivo. Portanto, cabe aos professores a tarefa de apontar caminhos para o enfrentamento do mundo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política, para assim, estarem aptos a oferecer oportunidades educacionais aos seus alunos para construir saberes a partir do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real (FREIRE, 1993).

Como o profissional da educação deve ter consciência política para apontar caminhos, concluímos que não existe prática educativa neutra, descompromissada, apolítica.

De acordo com Freire, não há educação sem política educativa que estabeleça prioridades, conteúdos, metas e meios. Uma das belezas da prática educativa está no reconhecimento de sua politicidade. E ele afirma também que educação e qualidade são sempre uma questão política e que não há prática educativa que escape a limites. Limites culturais, econômicos, políticos, epistemológicos.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 1993, p. 46).

O ser humano jamais para de se educar, numa certa prática educativa, não necessariamente a de escolarização. Observa Freire (1997), como é violenta a política de nossa Cidade, Estado, que muitas vezes interdita, limita ou minimiza nossos direitos, restringindo a cidadania ao negar educação para todos, deixando de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e quantidade à população. Em face dessa omissão, algumas comunidades populares criam suas próprias escolas, com situações precárias. Com isso, a situação de torna cômoda para o Estado e os movimentos populares muitas vezes deixam de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressioná-los no sentido de cumprir com seu dever.

Enquanto educadora a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes e do lazer (FREIRE, 1993, p. 23).

Nossa decisão política pode interferir até mesmo no papel educativo exercido pelas cidades e há também um modo espontâneo de as cidades educarem. De qualquer forma, esse momento espontâneo é de grande riqueza, não importando que tenha suas negatividades também.

Não há finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (FREIRE, 1993, p. 44).

Como já mencionamos, a formação dos educadores baseia-se na formação de cidadãos. No entanto, apresenta historicamente caráter restrito, convivendo com uma parte excluída.

A escola é o lugar institucional do projeto educacional. Deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social mediadora e articuladora de dois projetos: o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Considerar a formação da cidadania como fundamental para consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas, que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentemente. A gestão democrática supõe práticas escolares democráticas, sem as quais, preparar para a cidadania torna-se um discurso vazio (BALESTRERI, *apud* PINHEIRO, 1998, p. 55).

Assim, concluímos que a escola deve repensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. De acordo com Freire (1997), há alvos para serem atingidos na escola: a produção e a socialização do conhecimento, das letras, das artes, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, cultural e política, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade. Para tanto, é preciso estimulá-lo a operar com ideias, analisar e discutir fatos para que, na troca e no diálogo com o outro, possa criar seu ponto de vista.

Nessa operação com ideias, discussão e na troca de diálogo com o outro, torna imprescindível refletir aqui sobre as questões da comunicação e do uso da linguagem.

2 Linguagem e comunicação

Nos dias de hoje, ao falarmos de língua, logo nos remetemos a Saussure, e a sua concepção língua e fala. Tanto para Saussure como para Bakhtin a língua é um fator social, cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação.

Conforme Brandão (1996), Bakhtin atribui um lugar privilegiado à enunciação enquanto realidade da linguagem e:

Não só coloca o enunciado enquanto objeto dos estudos da linguagem como dá a situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal (BRANDÃO, 1996 p.1).

Ainda de acordo com a autora (1996), para Bakhtin, a palavra (produto de interação social), é considerada como signo ideológico, podendo apontar as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vistas daqueles que a empregam.

Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes (BRANDÃO, 1996, p.1).

A linguagem pode ser encarada como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, Voloshinov *apud* Brandão (1929, p.19) diz: “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”.

De acordo com Brait (2001, p. 28), Bakhtin trata o texto como objeto das ciências humanas, “caminho empreendido pelos estudos lingüísticos que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca das unidades mínimas até a dimensão da frase”, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no seu objeto, o texto (ou o discurso).

Dessa forma, o homem é conhecido pelo texto que produz.

O quadro abaixo aponta para a importância que tem o texto para o conhecimento do homem nos estudos das ciências humanas.

Quadro 1 - Ciências humanas e Ciências exatas e biológicas

Ciências humanas	Ciências exatas e biológicas
<ul style="list-style-type: none">- Voltam-se para o homem produtor de texto- Homem não só é conhecido através dos textos como se constrói enquanto objeto de estudos nos e por meio dos textos- Procura-se conhecer um sujeito produtor de texto	<ul style="list-style-type: none">- Examinam o homem “fora do texto”- Procura-se conhecer um objeto

Fonte: Slide apresentado em sala na discussão do texto de Brait (2001).

Ao tratar do texto como objeto de ciências humanas, Bakhtin aponta suas diferentes concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos.

De acordo com Brait, o texto se define como:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;

- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, contudo o que está aí é subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou interpretam (empirismo subjetivo));
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível (BRAIT, 2001, p. 28-29).

Ainda de acordo com Brait, para Bakhtin:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se) diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar *mudo*; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (1992, p. 403).

Sendo assim, a autora estabelece as relações entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido nas ciências humanas que são, de acordo com Bakhtin, “relações de comunicação entre o Destinator e o Destinatário. O sujeito da cognição procura *interpretar* ou *compreender* o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto”.

A compreensão é uma forma de diálogo: ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra* (BRAIT, 2001, p. 29).

Ainda segundo a autora (2006), Bakhtin estabelece o *Diálogo* como conceito: “Um diálogo no sistema de Bakhtin é um dado oriundo da experiência passível de servir de paradigma econômico para a teoria que abarque dimensões mais globais” (BRAIT, 2006, p.116). Quando Brait diz “dimensões mais globais”- ela está se referindo à comunicação (essência da linguagem).

O diálogo por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BRAIT, 2006, p.116).

Do ponto de vista bakhtiniano, a concepção de linguagem seja ela pensada como língua ou como discurso é, portanto, considerada dialógica, precisamos do *outro* para termos a consolidação do ato da comunicação. Bakhtin vai mais longe do que os lingüistas saussurianos e deixa bem claro que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem, ou seja, o discurso não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores.

Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda essa situação social complexa, em que ele surgiu (BAKHTIN *apud* TODOROV, 1981, p. 50).

Em Bakhtin também podemos apurar a questão do Interdiscurso, que aparece sob o nome de dialogismo (processo de interação entre textos).

Um texto se define de duas formas que se completam: pela organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’, como objeto de comunicação que se estabelece entre destinador e um destinatário. A primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’, [...] A segunda caracterização de texto não mais o toma como objeto de significação, mas como objeto de comunicação entre dois sujeitos. Assim concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas (BAKHTIN *apud* BARROS, 2001, p. 7).

O termo Dialogismo equivale a diálogo (citado acima), ocorre sempre entre discursos, ao passo que o locutor e o interlocutor surgem a partir do discurso. Ao Dialogismo são considerados dois possíveis sentidos: é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo; e o outro sentido é uma forma particular de composição do discurso.

Podemos assim considerar o enunciado como uma réplica de um diálogo:

Um diálogo concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não

podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições (BAKHTIN, 1970, p. 316).

Brait (2006, p. 167), deixa bem claro que “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”. Ao falar de enunciado, podemos pensar em sua primeira característica, que é ter um autor, e como sendo uma réplica de um diálogo exige um acabamento específico e “por isso, ele constitui um todo sentido” (BAKHTIN, 1992, p. 299) e, por conseguinte, uma resposta.

Quando se diz que o dialogismo é constitutivo do enunciado, está-se afirmando que, mesmo que, em sua estrutura composicional, as diferentes vozes não se manifestem, o enunciado é dialógico. Toda réplica, considerada em si mesma, é monológica, enquanto todo monólogo é dialógico (BAKHTIN *apud* BRAIT, 1992, p. 345).

Por isso mesmo, Brait afirma que “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (BRAIT, 2006, p.170).

Ao pensarmos no autor e no outro, podemos relacionar esse “autor”, como o cidadão crítico, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. (LDB, 1996, lei nº 11.274).

2.1 A importância da linguagem segundo os parâmetros curriculares nacionais

O ensino de Língua Portuguesa, na década de 70, tem como centro de discussões a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país, concentrando-se no ensino fundamental. O eixo dessa discussão centra-se, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos:

Responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza em dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro pela dificuldade de alfabetizar; no segundo por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (PCN, 1998, p. 17).

Ainda na década de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, indicavam mudanças no modo de ensinar, acreditava-se que valorizar a criatividade seria a condição para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Somente no início da década de 80 que uma nova crítica do ensino de Língua

Portuguesa se estabeleceu, em que possibilitaram avanços nas áreas de educação e entre outros, mas principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

As críticas mais frequentes ao ensino fundamental, eram:

- A desconsideração da realidade dos alunos e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (*Parâmetros Curriculares Nacionais* 1998, p. 18).

É neste período que teses passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou esforços de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las. O resultado mais imediato desse esforço de revisão, foi segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

A incorporação dessas ideias por número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores (*Parâmetros Curriculares Nacionais* 1998, p. 18).

As propostas de transformação de ensino de Língua Portuguesa, interferiram nas práticas de ensino, em que tanto no ponto de partida e quanto no ponto de chegada é o uso da linguagem. Considerando diferentes níveis de conhecimento, cabe à escola (ensino fundamental) tornar o aluno capaz de interpretar diferentes textos, e como cidadão produzir textos eficazes, nas mais variadas circunstâncias. Sendo assim, a linguagem, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ser capaz de tornar o “pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros”.

Podemos assim estabelecer que a interação pela linguagem signifique dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto. Assim, concretizamos que o discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos, podendo ser uma seqüência de textos verbais ou escritos que se constitui a partir de coerência e coesão. E de forma bem clara os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), aborda que todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções

comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determina.

Existe um número ilimitado de gêneros que se posicionam em diferentes culturas, das finalidades sociais e mesmo que à escola coubesse a tarefa de tratar de todos eles, seria impossível. Assim, os textos que são selecionados para aprendizagem são aqueles que levam o aluno a uma reflexão crítica, o exercício de forma de pensamentos mais elaborados e abstratos.

Podemos aqui relacionar também a interação do professor com os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, possibilitando uma troca de informações, confronto de opiniões. Podemos também relacionar a análise trazida sobre textos escritos, muitas vezes os professores costumam utilizar textos curtos, ou melhor, fragmentos de um texto maior, simplificando tanto, que algumas vezes nem mesmo os autores são citados. A simplificação dos textos, muitas vezes confunde a capacidade do aluno de interpretar e produzir, ou melhor, ler e escrever sozinho. Para muitos jovens, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, por isso não se deve partir apenas de fragmentos, mas sim de textos que possam fazer o aluno refletir e ter posicionamento crítico, pois são estes que servirão de modelo para a produção do aluno. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) traz alguns exemplos de textos a serem trabalhados em sala de aula:

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 26).

Ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, podemos observar uma reflexão geral sobre a linguagem:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística, supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem reflexão não apenas sobre diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 28).

De um modo simplificado, entendemos que o objetivo de Língua Portuguesa para o ensino fundamental espera que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas

modalidades de comunicação, de modo a possibilitar a inserção efetiva do mundo da escrita, ampliando, suas possibilidades de interação social no exercício da cidadania.

É possível perceber ainda, a partir da importância da linguagem, a importância do domínio da leitura para o desenvolvimento do seu ser social como veremos a seguir.

3 A importância da leitura na produção textual

A leitura é um processo importante, que deve ser desenvolvido atentamente para o bom desempenho da produção textual, sendo também uma ponte incontestável para que haja a inclusão do indivíduo dentro da sociedade. E é dentro do espaço escolar, que a escrita e a leitura são iniciadas.

É de responsabilidade dos docentes explorar a diversidade textual, aproximando o aluno das situações originais de produção de textos não escolares, como por exemplo, situações de produção de textos jornalísticos, científicos, literários, médicos, jurídicos, poemas, letras de músicas, jornais, revistas etc. Essa aproximação proporciona condições para que o aluno compreenda como nascem os diferentes gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre os mesmos. Trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado de prática de leitura, produção e compreensão.

A partir do momento em que os alunos leem os vários gêneros citados acima, percebem que a literatura não está distanciada do cotidiano. E de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.34).

É através do ato de ler que os alunos desenvolvem o prazer pela leitura e um posicionamento crítico, além de perceberem que suas produções textuais apresentam argumentações diferenciadas e apontam organizações das ideias que pretendem apresentar ao realizar suas produções. E este ato de produzir citado é de responsabilidade dos educadores que devem proporcionar condições para que o aluno exercite-se em pensar, captar e criar suas

próprias ideias, através de atividades que exijam reflexão e produção de novos textos. Mas como veremos a seguir, em primeiro lugar, quem deve gostar de ler é ele, o próprio professor:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (LAJOLO, 2006, p. 108).

Atualmente, a prática da leitura está se tornando cada vez mais rara e pobre de repertório entre os educandos, o que favorece um fraco desenvolvimento e desempenho na produção textual. A respeito disso, nos diz Lajolo:

A atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva, transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos. [...] O ato de ler foi de tal forma se afastando da prática individual que a tarefa que hoje se solicita de profissionais da leitura como professores, bibliotecários e animadores culturais, é exorcizarem o risco da alienação, muito embora eles possam acabar constituindo elo a mais na longa e agora inevitável cadeia de mediadores que se interpõem entre o leitor e significado do texto. [...] Esse papel de intermediário pode afastar da prática docente o artesanato que a leitura exige. O que se reserva aos professores de hoje, a partir inclusive de sua formação profissional, é a divulgação de livros, a decifração de significados, a intermediação e o patrocínio do consumo de textos impressos (LAJOLO, 2006, p. 105).

Desse modo, podemos notar o quanto a leitura é importante na formação de cidadãos e leitores críticos, tornando-os capazes, ainda, de compreender os acontecimentos do mundo que os cercam.

Devido a pouca leitura, alguns alunos encontram certa dificuldade em relação a escrever quando se deparam com a necessidade de deixar a linguagem utilizada na fala para se expressar por escrito, obedecendo à norma padrão da língua portuguesa. Por isso, a leitura deve ser um exercício contínuo para que o aluno se acostume com as diversas situações de uso da língua, o que o ajudará na escrita.

A leitura é, portanto, um recurso muito importante no desenvolvimento de uma produção de texto. Isto porque, ela faz ver o que o outro disse e como disse, fazendo também com que se desenvolvam habilidades como um vocabulário mais rico, e maior capacidade de interpretação, expressão de ideias e principalmente criticidade. Como nos diz Silva:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do

presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sócio-cultural futura [...] Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação (SILVA,1998,p.20)

Geraldi, que defende a leitura, produção de textos e a análise linguística no ensino de língua portuguesa, diz que na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial:

Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva, ineficaz, porque a simula. Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estatisticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder) (GERALDI, 2005, p.89).

Geraldi (2006) nos mostra que para fazer surgir o interesse pela leitura nos alunos é preciso que o professor comece a prática da leitura por textos curtos, como contos, reportagens, e também textos que despertem a curiosidade nos alunos. Depois da leitura com textos curtos, o professor deve introduzir as narrativas longas, como os romances e as novelas. O autor relata, ainda, que a partir das leituras com os textos curtos devem surgir as produções textuais. Geraldi (2006, p. 64), revela que “o texto deve servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos”.

Ainda para Geraldi (2005, p.118) “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens”. Para todas as circunstâncias, oral ou escrita, há existência de um interlocutor que pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo e muda mediante a cada situação.

4 Produção textual e redação: algumas definições

Para Soares (1978, p. 4):

Fazer uma redação significa construir atos de comunicação. Em um ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagens, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e é endereçada a um receptor: o leitor [...].

Podemos assim relacionar à teoria bakhtiniana, pois o ato de comunicação para o filósofo, está ligado à interação social, segundo vozes, pontos distintos que a empregam.

De acordo com Geraldi (2005), em visão diferente de Soares, o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio para alunos e professores. Os temas propostos, tem se repetido de ano para ano, como por exemplo “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”, etc. Tais temas, são repetidos todos os anos de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só escreve sobre essas “coisas”.

O quadro a seguir, resume de acordo com o autor, a proposta de prática de produção de texto em cada série:

Quadro 2 - A prática de produção de textos

TEXTOS	Quinta série	Sexta série	Sétima série	Oitava série
Narrativos	Histórias familiares	História do Brasil e noticiários	Fatos: comentários, lendas e contos	Economia e política
Descritivos	-	Onde/quando	-	-
Dissertativos	Debate oral: “por quê”	Por que foi assim?	O porquê dos fatos aparecendo nos textos	Argumentação
Normativos	Regras de jogos	Regras de trabalho em grupo	Estatutos de grêmios estudantis	Regimento da escola
Correspondência	Familiar	Familiar	Ofício	Carta-emprego

Fonte: Geraldi, 2005, p. 73.

O quadro nos mostra, que a temática apontada seria o centro das atividades e os temas de cada série. E de acordo com Geraldi (2005), embora os temas pareçam repetitivos, isso não quer dizer que as propostas das séries anteriores não possam ser retomadas.

Ainda em torno das discussões sobre produção de textos, Mendes afirma que:

Produzir um texto é entrar em sintonia com as relações de sentido. O texto não é um aglomerado de frases, mas sim um todo fazendo parte de uma realidade. Sempre há um diálogo entre o texto e o contexto em que o mesmo é produzido. Sempre ressoam vozes de outros textos no texto que está sendo produzido, mesmo que não haja intenção. Por isso, não existe total originalidade na criação textual (1977, p.19).

Brait deixou bem claro, pela teoria bakhtiniana que o enunciado é uma réplica do diálogo (interação), e possui um acabamento específico, assim gerando sentido, mas nunca uma total originalidade, pois um texto constitui-se de outro.

Para Koch (2003, p.26), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. Conforme já foi mencionado, na teoria bakhtiniana sobre o enunciado, parte-se do pressuposto de que a produção textual é um processo de interação entre dos interlocutores, por assim dizer, precisamos do *outro* para a produção.

Geraldi (2003), considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Segundo o autor (2003), devemos considerar na concretização dos textos, um sujeito produtor de discursos, que articula, um ponto de vista sobre o mundo. O sujeito não precisa criar o “novo”, mas se utilizar de velhas formas e velhos conteúdos, articulando individualmente com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando não está consciente.

Geraldi estabelece no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

Mesmo numa conversação banal, não se ocupa um turno de fala gratuitamente, ainda que no turno a razão para falar seja a continuidade da conversação: manter a continuidade já não é gratuito, ainda que seja a gratuidade de conversar o próprio objetivo da conversação em curso. Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer
- d) O locutor se institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Ainda de acordo com o autor, observando o ato de escrever para a escola, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), pois se constroem nessas atividades, para cada um dos aspectos acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer.

Para que se tenha o que dizer é necessário que o escritor seja também um bom leitor, como já se afirmou anteriormente, já que a leitura é uma excelente forma de aquisição

de cultura e conhecimento. Para se ter o que dizer também é necessário a utilização da leitura de mundo do próprio escritor.

Se o escritor deve ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, então é necessário desenvolver atividades dentro da produção textual, mais direcionadas e que façam mais sentido. Vemos muitas atividades, por exemplo, que pedem ao aluno para que escreva sobre as férias. Mas assim, ele não tem um motivo para escrever porque não está claro para ele um destinatário. Se esta mesma atividade for direcionada, como por exemplo, escrever sobre as férias para a mãe ou para um amigo, os resultados obtidos serão melhores, já que o escritor terá o que dizer e para quem dizer. O mesmo exercício possibilitará ainda, que o aluno aprenda a utilizar o vocabulário adequado para cada tipo de situação e destinatário. Como veremos no próximo capítulo, a partir da atividade de produção de textos direcionada, o aluno será estimulado a retomar os seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. E para que haja a interlocução de que trata Geraldi, é necessário que o texto seja concebido como manifestação de linguagem em um processo de interação e não apenas como atividade mecânica de redigir.

4.1 O processo de produção de texto

Segundo Heinemann & Viehweger *apud* Koch (1991), para o processamento textual contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico retrata o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido:

É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH, 2003, p. 32).

A coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão entende-se a ligação, relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas e superficiais do texto, ou seja, a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística servem de ponto de partida para o estabelecimento da coerência.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele o qual já se encontra nas nossas memórias, que com base nele, por exemplo, conseguimos chegar a hipóteses, expectativas sobre o campo textual. Podemos aqui ressaltar a leitura, feita em diversos contextos, em diversas épocas, a essas leituras podemos dar o nome de conhecimento enciclopédico, pois são leituras que estão internalizadas na nossa memória. Além disso, há o que Freire (1994) coloca como leitura de mundo, a essa leitura constitui o pensar e refletir sobre o mundo, nossas relações com o outro e com a sociedade.

O conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, segundo Koch (2003), é o conhecimento sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. Que por sua vez engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional, conforme Koch (2003), permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir, ou seja, conhecimentos sobre *tipos de objetivo*, que por sua vez costumam ser verbalizados, que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.

O conhecimento comunicacional, por sua vez está relacionado a normas comunicativas gerais:

Á quantidade de informações necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; á seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e á adequação dos tipos de texto ás situações comunicativas. É o que Van Dijk (1994) chama de *modelos cognitivos de contexto* (KOCH, 2003, p. 33).

O conhecimento metacomunicativo dá liberdade ao produtor do texto, de evitar perturbações previsíveis na comunicação, conflitos geralmente ocorridos por meio da introdução no texto ou na construção textual.

Trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações lingüísticas que permitem, de certa forma, ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com elas o fluxo verbal (MOTSCH & PASCH, 1985, *apud* KOCH, 2003, p. 33).

E por último temos o conhecimento superestrutural, que permite reconhecer textos em determinados tipo de gêneros.

Da mesma forma os autores Heinemann e Viehweger *apud* Koch, (2003, p. 34) deixam bem claro que, cada um desses sistemas de conhecimento, corresponde um conhecimento específico sobre colocá-lo em prática, ou seja:

Um conhecimento do tipo procedural, isto é, dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimento se atualizam quando do processamento textual. Este conhecimento funciona como uma espécie de “sistema de controle” dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. (HEINEMANN & VCIEHWEGER, 1991, *apud* KOCH, 2003, p. 34).

Podemos por assim entender, segundo Koch (2003), que as estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento.

5 Análise de dados

Para fundamentarmos nossas observações, realizamos uma pesquisa de campo a partir de coletas de dados recolhidos através de questionários (Anexo A).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa em que os pesquisadores interagiram com os sujeitos da pesquisa, professores da rede pública de ensino de uma escola municipal e outras três estaduais do interior do estado de São Paulo.

O objetivo foi analisar o processo de ensino/aprendizagem da produção textual e da redação. Questionamos os sujeitos a respeito das diferenças que percebiam entre redação e produção textual e das dificuldades encontradas pelos alunos ao escreverem. Perguntamos, ainda, como eram escolhidos os temas para as redações e a forma com que a leitura influenciava os alunos no momento de produzir um texto. A partir da leitura dos questionários, instrumentos de análise, cujas perguntas nos nortearam desde o início, foi possível uma discussão e análise em torno das respostas apresentadas, (Anexo A).

Dentre os participantes da pesquisa, estão quatro docentes, todos de Língua Portuguesa, graduados em licenciatura plena.

Em primeiro lugar, o que se observou foram respostas muito superficiais que dificultaram nossa abordagem.

De acordo com o sujeito₁ (de agora em diante iremos nos referir a S₁, S₂, S₃ e S₄), quando questionado sobre o que é produção textual, respondeu: “Tudo o que o aluno produz, constitui produção textual, uma conversa com amigos, responder as questões solicitadas (ambiente escolar) [...] entendo que a produção textual tanto pode ser oral quanto escrita [...]”. Na sequência, o S₂, afirma que “Produção de texto é tudo o que nós, ou melhor, os alunos fazem, tanto na fala quanto na escrita”. Da mesma forma o S₃ reconhece a produção textual como “Uma atividade verbal, realizada pelo falante. Organizar ideias”. O S₄ possui

visão semelhante: “ Tudo o que o aluno produz na escrita dentro do aspecto escolar e no seu cotidiano (profissional)”.

As respostas acima, nos remetem às observações sobre as concepções de Geraldi (2005), vistas anteriormente. A produção de textos pode ser considerada ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, e é no texto que se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso que remete a uma relação do “eu” com o “outro”, constituída no processo de enunciação. Na análise da questão esta ideia não foi observada por nenhum professor.

O ato de ler que, como vimos anteriormente nas concepções de Lajolo (2006), é um recurso muito importante no desenvolvimento da produção de texto, embora isto não tenha sido citado também por nenhum dos professores.

A segunda questão abordada, que trata sobre redação, nos mostrou semelhanças com a questão anterior referente à produção textual, em que o S₁, S₂, S₃ e S₄ afirmam que redação é expressão escrita, ou seja, o ato de escrever textos diversos. A fala desses professores nos faz pensar que o aluno é apenas obrigado a escrever uma redação que lhe garanta nota mínima na prova, sem nenhuma conexão com os conhecimentos “on line”, citados anteriormente por Koch, que reúnem os vários conhecimentos do sujeito. E apesar de citarem que a produção textual é um ato verbal, se esquecem da teoria bakhtiniana, que afirma que para o objeto da comunicação é necessário estabelecer um destinador e um destinatário, para obter um “todo de sentido” na organização e estruturação de um texto.

Esta questão nos remete aos dizeres anteriores, de Soares (1978), que afirma que a redação é uma construção de atos de comunicação, em que o sujeito (emissor) possui dadas intenções, que é construída em forma de mensagens endereçadas ao receptor: o leitor.

Entendemos que a visão dos professores entrevistados parece reduzida porque quando colocam que “redação é expressão escrita” se referem “a escrever textos diversos” e parece-nos que “textos diversos” não significam textos com a intencionalidade discursiva. Isto nos faz crer que o aluno redige um texto sem ao menos possuir um destinatário possível. Por isso, é equivocado o ato de simplesmente escrever por escrever. Durante o processo, o emissor além de ter algo a dizer, deve ter uma razão para isso e um receptor (leitor).

A terceira questão é fundamental para as discussões abordadas nesta pesquisa, já que questiona aos docentes qual a diferença entre produção textual e redação. De acordo com S₁ “sim, há de se levar em conta o gênero textual, objetivo, entre outros elementos” Em visão pouco deferente, S₂ afirma: “para mim, a única diferença é que a produção relaciona-se com a fala e a escrita e a redação somente com a escrita”. Já o S₃ diz apenas que “na prática,

não existe muita diferença”. Para o S₄ “a diferença é a proposição do tema ou o “objetivo da finalidade textual”. Parece-nos que para esses professores, não há, muita diferença entre produção textual e redação, muitas vezes, eles dizem que há diferença, mas não reconhecem o significado da mesma. E são esses profissionais, os que mais deveriam saber a distinção entre os dois exercícios, já que são eles, que trabalham diretamente, com o assunto em sala de aula. E se não sabem ao menos distingui-las, será difícil trabalhar com qualidade o assunto, deixando assim uma falha na formação do aluno enquanto sujeito produtor. Nossa linha de raciocínio segue as discussões postuladas por Geraldi a respeito de produção de texto e redação. Sabemos que outros autores não fazem essa distinção, como é o caso de Soares (1978), em afirmação discutida anteriormente. Mas mesmo não fazendo diferença entre produção textual e redação, os professores não discutem ou afirmam, em nenhum momento, a relação dialógica do ato de escrever.

Perguntamos na quarta questão, como são escolhidos os temas para as redações, e de acordo com S₁ e S₂ “partimos do sistema apostilado que o governo nos manda, temas como a sociedade, meios culturais” [...] “assim também procuramos temas de relevância social e atuais”. Em seguida, o S₃ diz que “são escolhidos de acordo com o que se passa no cotidiano ou assuntos polêmicos” E o S₄ complementa que “de acordo com as circunstâncias, de acordo com as necessidades dos alunos, eventos sociais, comemorativos e outros”. Embora alguns professores tenham citado “temas atuais e polêmicos”, parece-nos que não discutem, mas lançam temas para que o aluno se posicione. Isto nos remete ao que Geraldi pronuncia:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias; em maio, “O dia das mães”; em junho “São João”, em setembro, “Minha Pátria”, e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe (GERALDI, 2005. p. 64 e 65).

Ainda em relação à quarta questão, vimos anteriormente, que os PCNs trazem à discussão, o fato de que os alunos devem ler textos que possam favorecer reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos elaborados e abstratos. Mas de que adianta trabalhar

textos críticos com os alunos, se na hora de produzirem seus próprios textos, não colocam reflexão alguma em prática?

Na quinta questão, perguntamos aos professores quais seriam as maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao redigirem seus textos e assim, de acordo com S₁ “há uma resistência por parte dos alunos para a produção de textos, falta habilidade para articular as várias áreas do conhecimento” enquanto S₂ diz: “acho que para os alunos o que falta é pensar, elaborar as idéias”. O S₃, diz que a ortografia é a maior dificuldade dos alunos, da mesma forma que diz S₄: “abordagens de tema, coesão, clareza de aplicação dos pronomes, artigos, em suma, ortografia”.

Geraldi (2005) também aponta esse tipo de dificuldade nos alunos e traz em seu livro *O texto na sala de aula* algumas soluções para cada tipo de problema em suas respectivas séries. Um exemplo dado pelo autor é o problema relacionado à estrutura textual, em que observa:

Para desenvolver uma possível aula enfrentando problemas de ordem textual, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Essa redação será transcrita na lousa (sem erros ortográficos ou de concordância, já que esse não é o tema da aula). A partir de perguntas ao grande grupo, reconstruirá a história que todos conhecem, confirmando o texto transcrito ou verificando as partes que estão falando: sua fidelidade ou infidelidade; sua seqüência; etc (GERALDI, 2005, p. 75).

Outro problema verificado, conforme foi dito anteriormente de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), é a análise dos textos escritos, que costuma trabalhar apenas com fragmentos de um texto maior, que são considerados adequados para leitores iniciantes. Mas em seguida, o mesmo e também na nossa visão, não se deve utilizar apenas fragmentos na formação dos alunos, pois, por serem muitas vezes incompletos podem confundir e atrapalhar a capacidade de interpretar e produzir textos.

O S₁, S₂ e o S₃, ao responderem a sexta questão, que trata da influência da leitura nas redações, disseram que as leituras “influenciam sim, mas não prestam muita atenção nas mesmas” e muitas vezes “eles se pautam mais na leitura do professor que na própria”. Também a respeito, o S₄ afirma que “Sim, pois a leitura abre um leque de assuntos e direciona a redação do texto”. A respeito da leitura, assim se pronuncia Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO apud GERALDI, 2005, p. 91).

E se ler, não é simplesmente decifrar o sentido de um texto, é necessário que a escola forme leitores críticos capazes de refletir, tendo como já foi citado na LDB (1996), leitores/cidadãos capazes de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, as artes e os valores em que fundamentam a sociedade, formando a partir dos conhecimentos, atitudes e valores. Essa criticidade, se adquirida será comprovada durante o processo de escrita do texto. O mesmo afirma os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando diz:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Assim, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

A seleção de textos para a leitura oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática dos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se a prática de produção de textos e à de análise linguística.

O texto produzido pelo aluno seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele domina e os que ele precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se as práticas de escuta e leitura e de análise linguística (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 37).

Terminamos a nossa pesquisa com a questão que trata a respeito da forma como são trabalhadas posteriormente as redações produzidas pelos alunos. A respeito, S₁ diz que: “usamos o data show e verificamos que eles ficam eufóricos para colocarmos o texto deles na tela e comentarmos, mas quando partimos para a reescrita eles se tornam muito dependentes do professor”. Na seqüência, o S₂, S₃ e S₄, trabalham de forma semelhante, fazem uma leitura oral, discutem e corrigem o que julgam necessário. Acreditamos, que essas formas de se trabalhar o texto dos alunos não sejam suficientes para o total aproveitamento do que foi escrito. Deixando assim o texto sem uma finalidade concreta mais proveitosa.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo abrangente sobre as principais diferenças entre redação e produção textual, pois nos parecia que para muitos dos profissionais atuantes na área, não havia diferença alguma. O primeiro passo foi identificar,

através de estudos e pesquisa bibliográfica, os teóricos que abordavam o tema, para nos basear.

Chegamos à conclusão, segundo Geraldi, de que a redação é apenas o ato de escrever textos na escola sem reflexão alguma, são textos sem criticidade e não apresentam a leitura de mundo do aluno. Já a produção textual, se relaciona a textos mais ricos em termos de conhecimento, reflexão, e mostra a visão crítica do escritor. A produção também possui um motivo para ser escrita, e deve ter também um destinatário, ao contrário da redação, que é escrita apenas para simples exercício e obtenção de nota na escola.

A partir daí, foi feita uma pesquisa de campo com quatro professores da rede pública, através de um questionário que comprovou o que imaginávamos. Os professores não reconhecem diferença alguma entre ambos os exercícios. E apesar de se guiarem no material cedido pelo estado e também pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que dizem que as produções devem fazer com que o aluno reflita, na prática, não é o que ocorre, já que os mesmos, apenas escrevem textos sem reflexão com o que é proposto, justamente porque os temas indicados para a escrita não ajudam nada na criticidade do sujeito.

Concluimos também que a leitura é uma prática muito importante no processo de produção de textos, porque é capaz de tornar o aluno crítico em relação à sociedade, e em consequência, crítico em relação ao que escreve.

Vimos ainda, que os próprios alunos não se sentem motivados a escrever. As redações escritas por eles não possuem um destino final, não parece haver preocupação com a interação. São às vezes lidas, corrigidas ou simplesmente atiradas ao lixo por eles próprios.

Acreditamos que se fosse dada uma outra finalidade aos textos, como por exemplo, a publicação em um jornalzinho da escola, ou mesmo a exposição dos textos, o sujeito seria melhor incentivado a escrever, tendo assim mais dedicação ao ato, quem sabe, procurando melhorar a cada texto, ao invés de apenas escrever por escrever.

Referências

ALONSO, M. O. *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2001.

BRANDÃO, Helena H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes Brasileira, 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretária da Educação Fundamental- Brasília: MEC/ SEF

DURIGAN, R. H. A. Tecendo a leitura e as leituras. In:___ *Leitura e competência na produção de textos: travessias e significação*. 2003, Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca: Franca.

FREIRE, P. R. N. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.(Org). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução de Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975

_____.(Org).. *Fazer escola conhecendo a vida*. Papyrus, 1986.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins, 2003.

_____. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto da construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

MASETTO, M. T. *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

MENDES, A. E. C. *A dimensão social da aprendizagem: análise das dificuldades da construção de texto na sala de aula*. Itapetininga: 1977.

PINHEIRO, M. E. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVA. E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, M. B. *Técnica de Redação*. Rio de Janeiro: Afiliada, 1978.

ANEXO A

Questionário

1. O que é produção textual?
2. O que é redação?
3. Existe, na sua opinião, alguma diferença entre redação e produção textual?

