



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

OS FATORES DA TEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA: UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO¹

Geam Karlo Gomes

Universidade Estadual da Paraíba

gkarlog@yahoo.com.br

Cynara Desiee de Vasconcelos da Graça Lima

Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional

cyci@hotmail.com

Resumo

A textualidade é o resultado das características que fazem com que possamos diferenciar um amontoado de frases de um texto (COSTA VAL, 1991). Beaugrande e Dressler (1983) explicam que são sete os fatores responsáveis pela textualidade: a coerência e a coesão (de natureza linguística e conceitual); e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (de natureza social e pragmática). Buscando uma atuação sociodiscursiva e interativa da linguagem, essas categorias são fundamentais para se planejar a produção escrita na escola. Sendo assim, busca-se averiguar se os fatores da textualidade têm fundamentado as atividades de produção textual dos livros didáticos, levando em consideração que esse recurso didático é uma ferramenta de ensino e aprendizagem que professores e alunos têm acesso e dele se utilizam. A partir desse intuito, a metodologia será norteadada pelos fatores da textualidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1983 e COSTA VAL, 1991), na concepção interacionista da linguagem (MARCUSCHI, 2008 e ANTUNES, 2003, 2009, 2010) e na aplicabilidade desse referencial teórico-metodológico em atividades de produção textual de dois livros didáticos do 3º Ano do Ensino Médio de editoras distintas.

Palavras-chave: Textualidade, Produção Textual, Livro didático, Ensino Médio.

1 Introdução

Apesar da vasta contribuição dos estudos da Linguística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, o ensino da produção escrita no Brasil ainda não se desvinculou por completo das amarras de uma época não tão distante: tempo em que a competência linguística consistia no domínio da gramática e das normas ortográficas, gerando atividades de redação sem sentido real interativo e sem significado para os estudantes. Estes se viam obrigados a escrever o que os



professores exigiam: atividades artificiais – sem propósito efetivo real e totalmente desvinculadas das esferas sociais de comunicação.

Ora, apesar das várias contribuições e estudos sobre o gênero textual e a textualidade; e da compreensão sobre a própria natureza da linguagem interativa e dialógica; parece ainda haver uma certa distância entre os conhecimentos disponíveis e partilhados nas universidades, em cursos de graduação e pós-graduação, nos curso de extensão, nas formações continuadas em serviço; e a real aplicabilidade no ensino e aprendizagem da escrita nas escolas de todo o Brasil. O que pode decorrer de uma forte tendência em resistir às contribuições da Linguística Textual, em decorrência, talvez, das fortes raízes do estudo do texto baseado na forma e nos aspectos estruturais. Isso porque, é inegável que o professor do século XXI teve contato com essa forma de lidar com o texto. Ele mantém elo com essas raízes. Seja como docente ou como discente, o professor sabe bem o que significaram as tarefas enfadonhas e penosas de redação escolar que derrotavam os estudantes, tanto pela desmotivação quanto pela reprovação.

É evidente, em contraponto, que grandes transformações também tem ocorrido. Há muitos profissionais que têm se esforçado para um ensino escolar voltado para os gêneros textuais e para a dimensão interativa e sociodiscursiva da linguagem. Os PCNs (1998) contribuíram bastante para isso. Da década de 90 do século passado até hoje, muito coisa mudou no cenário escolar. As edições das *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, por exemplo, tem sido uma ferramenta de significativa e efetiva vivência da produção escrita, através de numa perspectiva interativa e sociodiscursiva. No entanto, apesar dos índices mostrarem que a adesão por parte dos professores na Olimpíada tem aumentado, os gêneros são limitados em apenas quatro categorias e o trabalho não tem contemplado globalmente os estudantes brasileiros.

Afirmar que o ensino da produção textual no Brasil tem tomado rumos novos é positivo e enche de otimismo. Contudo, o trabalho com a linguagem numa perspectiva sociodiscursiva e interativa ainda parece distante. Para o estudante de Ensino Médio, o desafio parece ser ainda maior. Ele interage com um variado sistema de situações de interação comunicativa no seu cotidiano. Graças à *internet*, esse sistema ganhou proporção gigantesca.

Conduzir satisfatoriamente as propostas de produção escrita é importante tanto para promover a progressão da competência linguística dos estudantes, como também para garantir a efetivação da realização de tais atividades.

Visando desenvolver uma atividade de produção escrita que mobilize os estudantes a interagir com a linguagem escrita e ampliar sua competência comunicativa, diversos professores recorrem, entre outros recursos, ao livro didático. De acordo com as exigências do MEC (Ministério da Educação e do Desporto) através do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), uma das exigências para aprovação é o fato dos manuais didáticos das várias editoras precisarem apresentar uma diversidade de gêneros e um tratamento adequado de suas características e funções, visando o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. No entanto, como afirma Marcuschi (2008), os livros ainda estão distantes de como gostaríamos que fossem. Inadequações estão presentes em livros mesmo aprovados pelo MEC. E que o dizer das atividades de produção, que muitas vezes são postas em capítulos finais ou em parte “extra final” do livro? Que tratamento os autores tem dado a estas atividades? Que concepções sobre texto, textualidade e escrita estão presentes quando se depara com tais atividades? Tais questões subsidiarão a metodologia dessa pesquisa, buscando mostrar que a compreensão dos fatores da textualidade são mecanismos eficientes para o professor repensar o trabalho com a produção escrita.

Logo, para a presente análise, partiu-se da concepção de que a textualidade possibilita repensar a natureza textual, distinta de um amontoado de frases soltas e sem unidade de sentido (COSTA VAL, 1991). Assim, este artigo está fundamentado no referencial teórico da concepção interacional da linguagem (MARCUSCHI, 2008 e ANTUNES, 2003, 2009, 2010) e na concepção de texto de Beaugrande e Dressler (1983), segundo os quais há sete fatores que condicionam as situações de produção textual: a coerência e a coesão (de natureza linguística e conceitual); e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (de natureza social e pragmática).

Desse modo, buscamos observar a presença dos sete fatores da textualidade em duas propostas de produção textual presentes em livros do 3º Ano do Ensino Médio, a fim de buscar parâmetros que orientem uma didatização adequada da produção de texto na escola.

2 Passos metodológicos

As atividades de produção textual analisadas partiram de referenciais teórico sobre a concepção sociointeracionista da linguagem (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES 2003, 2009, 2010), sobre os fatores da textualidade (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1983; COSTA VAL, 1991); entre outros autores, que subsidiam parâmetros para o trabalho com a produção textual na escola.

A partir desses referenciais, partimos para uma análise descritiva de duas propostas de produção textual com o gênero “Redação Escolar”, presentes em livros didáticos distintos do 3º Ano do Ensino Médio, buscando especificar a natureza de tais atividades em analogia à dimensão interacional da linguagem e aos sete fatores da textualidade. A sequência da análise será determinada pelos fatores da textualidade, a saber: a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a intertextualidade, e a coerência e a coesão. Esses critérios também permitem perceber as concepções dos autores dos livros didáticos sobre o texto, a natureza da escritura e o tratamento didático proposto em cada atividade.

A fim de garantir a preservação da imagem das editoras, o *corpus* dessa pesquisa será denominado pelos códigos: LD1, Livro didático 1, referente à primeira proposta de produção textual; e LD2, Livro didático 2, correspondente a segunda.

3 A produção textual orientada pelos mecanismos da textualidade

Conceber práticas de ensino da produção escrita a partir de concepções sobre a textualidade requer a aceitação de que o texto não é um produto e sim um processo. Isso porque ele é construído em situações concretas de interação comunicativa e por interlocutores reais.

Irândé Antunes, que há muito vem se dedicando sobre o estudo da língua e sua reverberação no ensino, enfatiza que uma visão interacionista da escrita requer parceria entre



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

os sujeitos envolvidos no processo, na medida em que buscam os mesmo fins. Mais do que um esforço tão somente na escolhas dos léxicos, na adequação gramatical e na correção ortográfica,

a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex*-, “para fora”) de manifestação das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações. [...] Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. (ANTUNES, 2003, p. 45-46).

Esse pensamento fundamenta pelo menos três fatores determinantes para a consecução de uma produção textual. O primeiro deles é o gênero textual. Uma das teses defendidas por Marcuschi (2008) é o fato de não se poder comunicar verbalmente senão por meio de algum gênero. Da mesma forma, não se pode comunicar verbalmente a não ser por meio de um texto, seja ele oral ou escrito. Trata-se da natureza sociointerativa da linguagem de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Dessa forma, antes de escrever, os estudantes precisam ter informações suficientes sobre o gênero o qual vão escrever. O contato com a maior diversidade de textos na escola possibilitará maior domínio sobre os modelos disponíveis na sociedade, compreendendo suas especificidades histórico-culturais.

O segundo fator a ser observado na produção são as sequências tipológicas que estruturam o gênero. São a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Esses modos textuais se fazem presentes de modo a dá forma ao gênero. Em um mesmo texto

estão presentes duas ou mais sequências. Há gêneros em que há a predominância de uma em relação às demais. Recorrer a uma sequência significa se utilizar de uma natureza linguística semelhante pela caracterização da sintaxe, dos tempos verbais utilizados, das relações lógicas, dos aspectos relacionados ao léxico e até o estilo subjacente ao texto. Perceber a distinção de uma sequência expositiva e outra argumentativa em um texto requer uma olhar de análise sobre esses aspectos.

Em um gênero textual entrevista televisiva, por exemplo, podem estar presentes todas as sequências tipológicas: a narração, a exposição, a argumentação, a descrição e a injunção. No entanto, a narração ou a exposição podem prevalecer, dependendo dos objetivos do entrevistador ou das estratégias discursivas do entrevistado, ou seja, a predominância de uma sequência não vai depender só do gênero, mas também de quem produz o texto, de seu propósito comunicativo e da situação de produção.

O terceiro princípio presente na citação de Irandé é a informatividade, um dos fatores da textualidade que ganha importância fundamental na hora da produção: *Ter o que dizer*.

Na realidade, cada fator da textualidade é peça fundamental para a atividade escrita numa perspectiva sociodiscursiva e interativa da linguagem. De acordo com Beaugrande; Dressler (1981) *apud* Marcuschi (2008) são sete fatores/critérios da textualidade e suas respectivas linhas de orientação: coerência e coesão (fatores orientados pelo próprio texto e de natureza linguística e conceitual); a intencionalidade e a aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico); a informatividade (critério orientado pelo aspecto comunicacional); e a situacionalidade e a intertextualidade, que são orientados pelo aspecto sociodiscursivo. Estes cinco últimos são de natureza social e pragmática.

Para considerar uma atividade de produção textual numa ótica interacionista, deve-se levar em conta, primordialmente, os fatores sociodiscursivos, antes mesmo dos aspectos linguísticos inerentes a própria materialização escrita do texto.

3.1 A situacionalidade

É o fio condutor do processo. Ela deve manter relação com a situação sociocomunicativa, a qual deve adequar-se, e estabelecer uma relação com o contexto em que o próprio texto é produzido ou recebido. Através dela também será definido todo significado do ato de escrever, o que será determinante para o grau de motivação dos estudantes.

Para Beaugrande (1997) *apud* Marcuschi (2008), além de servir para determinar o contexto interpretativo, a situacionalidade é um meio de orientação para a própria produção, funcionando como critério estratégico. É através dela que a situação de comunicação fica evidente: quem fala/escreve? Para que ouvinte/leitor? Com que objetivo se fala/escreve? A existência dessa situação comunicativa definirá vários outros critérios que contribuirão para os rumos da construção textual, inclusive desvincular o papel da escrita da escola de uma visão reducionista do professor enquanto único receptor do texto. Do contrário, a atividade de produção proposta precisa estar circunstanciada por uma intenção que leve em conta um interlocutor real, ou vários interlocutores, dependendo do gênero e do propósito comunicativo.

3.2 A informatividade

Firmada a situação de produção, implica pensar na mensagem/ informação a ser viabilizada por meio do texto, ou seja, voltamos ao *Ter o que dizer*. No entanto, não é tão simples assim. Não se trata apenas das unidades informacionais. Marcuschi (2008) explica que ninguém profere um texto para não dizer alguma coisa, no entanto, informação não é o mesmo que sentido e conteúdo no texto. A informação é um tipo de conteúdo que, quando apresentado ao leitor/ouvinte, assume um efeito de sentido. Assim, deve-se entender a informatividade enquanto grau de expectativa e de conhecimentos que são ofertados no texto.

Isso indica que o interlocutor, ao produzir um texto, não somente se atém ao conteúdo a ser transmitido, mas reflete sobre a escolha do grau de novidade, de saberes a serem partilhados, do que é óbvio e do que não o é, do que já faz parte dos conhecimentos dos leitores/ouvintes ou não. Como bem pontua Antunes (2009), o interesse que um texto pode

susitar depende do grau da imprevisibilidade. Claro, um texto que traz apenas o óbvio não provoca interesse. Do contrário, também, um texto bastante hermético, com um conteúdo de pouco conhecimento do leitor/ouvinte, é provável que não surta um efeito receptivo.

Assim, a partir do critério de situacionalidade, torna-se possível pensar o grau de informações, do nível vocabular, da novidade e da imprevisibilidade a ser adotado no texto. São os interlocutores, os objetivos da produção textual e a própria situação de motivação na finalidade comunicativa que determinarão o fator da informatividade.

3.3 A intencionalidade e a aceitabilidade

Associados a esses dois fatores está o escritor/falante, que se utilizará dos vários recursos linguísticos e discursivos, além de deixar presente em menor ou maior grau a sua subjetividade a partir do gênero e da finalidade comunicativa. Aqui se faz presente o fator da intencionalidade.

Nesse critério, reside basicamente a intenção do produtor do texto. Marcuschi diz que em um texto reside um objetivo ou finalidade que deve se captada pelo leitor. Claro, esse é conscientemente criado pelo autor na produção escrita. Por isso se torna recorrente o fato de sempre questionarmos, em várias situações de interpretação de textos, o que o autor quer transmitir? O que ele pretende? O que ele quis dizer com isso?

Citando Fávelo (1986), Marcuschi faz uma relação desse critério com os aspectos de natureza conceitual e linguística:

a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual. (FAVERO, 1986 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 127).

Se a intencionalidade diz respeito à disposição do locutor/produtor do texto, o que ele pretende com sua construção linguística e discursiva, a aceitabilidade está centrada no

receptor, o que o recebe enquanto texto coerente e coeso, compreensível, dotado de significado, por isso, interpretável. Para Antunes (2010) tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade dizem respeito ao escritor/falante e receptor/ouvinte, respectivamente, e não ao texto.

Mesmo não estando presentes na materialidade do texto. Esses critérios são determinantes na interação autor/leitor. Quem escreve, já o faz pensando no leitor ou leitores, dependendo do propósito comunicativo ou da especificidade do gênero textual. Se eu parar nesse momento para escrever um *e-mail* para meu chefe ou para um colega de trabalho ou em vez disso, para uma amiga ou amigo, a mudança de receptor será determinante nas escolhas discursivas e linguísticas as quais devo utilizar para cada situação. Como afirma Beaugrande (1997) *apud* Marcuschi (2008) tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade estão intrinsecamente relacionados à situacionalidade, ambos são critérios da textualidade que se ligam às noções da Pragmática.

3.4 A intertextualidade

Outro fator de natureza sociodiscursiva importante na constituição de um texto é o fator da intertextualidade. Para Ingedore, este o critério que parte do princípio de que todo texto sempre remete a outro texto ou vários. Ora, nem sempre se torna possível prever historicamente qual texto surgiu primeiro, ou mesmo distinguir numa relação o que já foi dito ou será dito. Na base de qualquer dizer, em qualquer gênero textual, podemos coafirmar que “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória dos leitores”. (KOCH; ELIAS, 2014b, p. 101).

Esse fator confirma a ideia que não existe um texto puro no sentido da originalidade. Todo texto traz consigo vestígios dos discursos presentes em textos a ele preexistentes. Isso também conduz possibilidades do trabalho com a produção escrita, pensando nos vários recursos utilizados quando se escreve: a citação, o pastiche, a paráfrase, o comentário, entre outros que dizem respeito a própria natureza da linguagem dialógica. Para Bakhtin, “cada

enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. (BAKHTIN, 1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2014a, p.78). Compreender esse processo permite que o estudante compreenda a distinção entre tomar de empréstimos um discurso por meio de uma leitura, por meio da transcrição; por meio de sua memória, como a alusão, por exemplo; ou quando se trata mesmo de um plágio textual.

3.5 A coerência e a coesão

Todos os fatores já mencionados contribuem para outro fator importante na produção escrita: *Como dizer*. Não basta o *Ter o que dizer*. Além de preparar o repertório dos estudantes, buscando instigar o prazer pela leitura, culminando no contato com a maior diversidade de textos e de gêneros, é preciso organizar uma situação de produção fundamentada nos critérios de textualidade. Além dos já citados, que dizem respeito à natureza sociocomunicativa da produção textual oral ou escrita, é preciso atentar também para a coerência e a coesão. *Como dizer* implica dominar os mecanismos linguísticos necessários para cumprir com os propósitos comunicativos da situação de produção. O conhecimento linguístico do estudante será decisivo para tornar o texto inteligível, desenvolvendo a perspectiva de análise, de revisão e de reescrita.

Mas o que é mesmo um texto coerente? Para Costa Val (2006) a coerência diz respeito às relações e os conceitos dispostos na superfície do texto: aspectos semânticos, lógicos e cognitivos. O critério de avaliação da coerência textual é efetuado na situação comunicativa, por meio da interação entre o produtor e o receptor. Em outras palavras,

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua interação. (COSTA VAL, 2006, p. 5-6).

Torna-se importante também frisar como os fatores da textualidade estão fortemente relacionados. Pensar a coerência sem pensar a intencionalidade e a aceitabilidade é impossível. A coerência é a partilha dos significados em jogo na linguagem, e a compatibilidade dos conceitos em jogo com o conhecimento de mundo do receptor do texto. Mesmo utilizando-se de variados recursos da linguagem, o produtor espera a cumplicidade do receptor para compreender suas intenções, através do seu conhecimento de mundo e das estratégias de inferência.

Falar da coerência é falar de sentido e de interpretação. Em um estudo bem detalhado, Ingedore e Travaglia buscam caracterizar a coerência por meio de várias análises de textos. Para eles, fica claro que

A coerência está diretamente ligada a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretatividade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido de um texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 21).

Por isso é frequente afirmar que o texto é incoerente, ou seja, tem problemas relativos ao sentido. A recepção das produções dos estudantes por outros interlocutores que não só o professor é uma estratégia bastante eficiente para dinamizar e solidificar a competência de produção de sentidos por meio da escrita.

Por fim, o último critério é a coesão. Essa engloba os recursos materiais da língua dos quais nos utilizamos para construção material do texto. São os mecanismos gramaticais e lexicais, desde a concordância, a correlação entre os tempos e modos verbais, utilização correta das conjunções conforme o sentido proposital, a concordância nominal por meio dos artigos, substantivos e adjetivos... Enfim, todos recursos que “expressam relações não só entre uma frase, mas também entre frases e sequências de frases dentro de um texto.” (COSTA VAL, 2006, p. 6).

São vários meios de estabelecer a coesão: substituição, reiteração, associação.... Compreender as diversas formas de se estabelecer a coesão no texto deve fazer parte do próprio exercício do “escrever, escrevendo” e do “escrever reescrevendo”, e não através de exercícios mecânicos dissociados das relações reais de comunicação. Esse posicionamento didático pode potencializar momentos ricos de aprendizado na escola, possibilitando a ampliação das competências dos estudantes sobre o ato de ler e escrever.

4 Análise do *corpus* da pesquisa

Nessa parte, apresentamos as propostas de produção textual de livros didáticos do 3º Ano do Ensino Médio. A seguir, a proposta 1 foi retirada do LD1:

Proposta 1

A. Pense duas vezes antes de agir.

B. Aja duas vezes antes de pensar.

Fique atento!

Podemos concordar com A (e discordar de B) ou concordar com B (e discordar de A). Podemos ainda concordar parcialmente com A e com B (e, obviamente, discordar parcialmente tanto de A quanto de B).

Figura 1

A proposta 1 se apresenta dissociada de todos os fatores da textualidade. Nela não há uma situação comunicativa definida. Apresenta-se totalmente caracterizadas como atividade escolar, sem considerar o gênero textual, o propósito comunicativo e o leitor/destinatário. Além disso, não apresenta outros textos como forma de contribuir para o enriquecimento do conhecimento enciclopédico dos estudantes, do contrário, percebe-se uma atividade escolar

que leva em consideração a produção textual enquanto categorias tipológicas, reforçando um reducionismo que vigorou por muitos anos no ensino da produção de texto na escola.

Além disso, na partir do quadro elencado com a denominação “Fique atento!”, fica clara a tentativa de “tendenciar” o estudante para uma determinada postura diante da temática; desrespeitando também o fator da intencionalidade e contribuindo para possibilidade de produções textuais estanques, desprezando o papel do produtor, seus propósitos comunicativos e a própria criatividade do estudante.

Como não há proposta de revisão, avaliação e reescrita do texto, a coerência e coesão dos textos produzidos também não são levadas em conta devido à artificialidade da proposta. Não há nem mesmo a orientação quanto ao gênero textual produzido. Essa identificação só se torna possível a partir da observação do sumário do livro didático.

A proposta 2 foi retirada do LD2 e apresenta uma situação marcada por vários fatores da textualidade, no entanto, merecem algumas observações. Observe.

2ª proposta

As grandes metrópoles estão cada vez mais superpovoadas, por isso não é possível prover recursos, empregos, habitações para todos que vivem nelas. Leia um texto que enfoca esse problema e relacione-o à imagem a seguir.

Sempre cabe mais um

O despertador se encarrega de tirar você da cama, mas talvez nem precisasse: uma sinfonia de motores, buzinas, obras e vizinhos barulhentos deixa claro que é hora de acordar. Você sai para a rua e a coisa só piora – a calçada, o ônibus, o trânsito, o elevador, o banco, o supermercado, o restaurante, o cinema, a balada... todos os lugares parecem transbordar de gente. Bem-vindo à grande guerra do século 21: a luta por espaço nas grandes cidades. Pela primeira vez na história, mais de 50% da humanidade está vivendo em cidades. Mas será que cabe ainda mais gente? Estamos caminhando para um cenário apocalíptico, em que tudo vai virar um grande caos? Por que há tanta gente nas cidades? E qual é a saída (se é que existe) para a superlotação urbana?

[...]

Superinteressante, São Paulo, n. 255, p. 85, ago. 2008. (Fragmento).

Figura 2

Quanto à informatividade, percebe-se uma redundância de informações do texto seguinte “Sempre cabe mais um” em relação ao enunciado transcrito na proposta. A antecipação das informações contidas no texto que segue também interfere no fator da intencionalidade e aceitabilidade do texto sugerido. Em vez de antecipar interpretações, a proposta poderia apenas preparar o leitor.

Contudo, a proposta de relacionar a imagem ao texto verbal, torna-se um eficiente recurso para ativar o conhecimento enciclopédico dos estudantes.



Figura 3

O confronto entre o texto e a imagem permite aos estudantes ativar todo o repertório necessário ao fator da informatividade.

Entretanto, no decorrer da proposta, pode-se perceber que não há definição do gênero textual ser escrito. A produção é orientada tão somente pela tipologia argumentativa, contrariando a tese de Marcuschi na qual não se pode comunicar de forma verbal a não ser por algum gênero textual. Em nenhum momento foi destacado que o gênero textual a ser escrito era a “dissertação escolar”.

Outra questão que merece comentário é fato do hiperdirecionamento de prescrições de natureza gramatical e linguística. Há uma preocupação de que os fatores da coesão, ou seja, da materialidade do texto, estejam adequadas ao texto na tipologia “dissertativo-argumentativa”, como se pode observar na figura 4:

Com base na relação feita entre a leitura do texto e da imagem, redija um texto dissertativo-argumentativo seguindo estas sugestões.

- Prepare a **introdução** colocando uma declaração inicial sobre o assunto que deixe clara a sua tese ou ideia principal.
- Construa o **desenvolvimento** com argumentos relacionados à tese defendida. Releia as perguntas, no final do texto, e desenvolva parágrafos que apresentem argumentos com dados, informações, comparação e citação que expliquem o caos das megalópoles e respondam às questões levantadas no texto lido.
- Faça a **conclusão**, a partir de um resumo do que foi exposto e apresente uma ou mais soluções que envolvam ação e participação do governo e da população.
- Empregue a variedade padrão da língua; seja impessoal, por isso use a 3ª pessoa dos verbos e pronomes; de preferência, coloque o verbo no presente do indicativo. Escolha um título que desperte o interesse pela leitura do texto. **Avalie e reescreva-o**, de acordo com as orientações da primeira proposta.

Figura 4

No final da proposta está presente a perspectiva de revisão do texto: os aspectos de coesão e coerência, como estão explícitos nas indicações da figura 5:

- Troque seu texto com um colega, mas antes o releia, e modifique o que julgar necessário. No texto do colega, **avalie** a construção dos parágrafos; se os argumentos foram desenvolvidos de acordo com a proposta. Verifique a coesão, a linguagem, o título e a força persuasiva dos argumentos empregados. Converse com o colega sobre as sugestões feitas; depois passe o texto a limpo, alterando o que for preciso. Coloque o texto no mural da classe, para que os colegas também o leiam. Guarde-o para uma atividade posterior.



Figura 5

Como se pode notar no trecho acima, alguns fatores começam a ficar definidos, o que pode contribuir para uma produção textual real e significativa. A situacionalidade, por exemplo, é norteadada por leitores definidos “colegas de classe” e um propósito comunicativo explícito: socializar suas ideias com os colegas de classe. Além disso, a sugestão de guardar o texto para uma “atividade posterior” se torna um modo de proporcionar uma avaliação futura da evolução dos estudantes em virtude de novas propostas de produção a surgir.

A proposta também leva em consideração o fator da intencionalidade e aceitabilidade, já que o texto tem leitores definidos e haverá um momento na produção para troca do texto com os estudantes, o que permitirá ao produtor avaliar as sugestões elencadas por parceiros.

Não há a presença da intertextualidade nos textos sugeridos, porém, no momento da troca dos textos entre colegas, torna-se oportuno o momento de revisão sobre os mecanismos linguísticos concernentes a coesão e coerência, o que pode também desencadear confrontos intertextuais entre os textos dos diferentes estudantes/autores.

Considerações

A análise do *corpus* dessa pesquisa permitiu constatar que há atividades de produção textual presente em livros de didáticos com especificidades bem distintas.

Enquanto na atividade do LD1 a proposta de produção é totalmente dissociada do contexto de produção, caracterizada como atividade meramente escolar e sem finalidade comunicativa, a proposta do LD2 traz uma perspectiva bem diferente. Nela há a presença tanto dos fatores que condicionam o *Ter o que dizer*, a informatividade, através dos textos motivadores; além da preocupação com a situacionalidade, que diz respeito as finalidade de comunicação; e da reescrita do texto, tomando os estudos da coesão e da coerência como mecanismos que são empregados em situações de reais da escrita, e não como meras atividades de escolarização.

Partindo do modelo da proposta de produção presente no LD2, o professor se aproxima da dimensão sociointerativa da linguagem, tomando o espaço da sala de aula como local de fabricar textos reais, para situações significativas. A própria concepção do ensino de língua assume outra função: a de contribuir com a formação de produtores de textos. Estudantes que aprendem a escrever, escrevendo... a partir de situações que de fato fazem sentido.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014b.
- MARCUSCHI, Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ⁱOs nossos agradecimentos aos professores formadores Gilvano Vasconcelos e Elisiária Gomes, da Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Norte da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que contribuíram significativamente com a análise do *corpus* dessa pesquisa.