

A produção textual escrita: desenvolvendo habilidades rumo à competência comunicativa

Written textual production: developing skills towards communicative competence

Helena Tavares Viana da Silva

Mestrado profissional em andamento em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9802255381747447>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9407-4518>

E-mail: shhelenatmv@gmail.com

Resumo

As aulas de língua portuguesa, quanto à produção textual, vêm passando por mudanças ao longo dos últimos anos, fruto de pesquisas e estudos desenvolvidos com essa finalidade, além de documentos como os PCN (1998) e a BNCC (2018), que apresentaram nova perspectiva para o ensino de língua. No entanto, ainda há muita dificuldade entre os alunos para escrever, e um agravante dessa realidade é o fato de que professores de língua portuguesa ainda orientam que os alunos produzam textos, mas sem lhes ensinar o caminho que eles devem percorrer. Pretende-se, portanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, após apresentar a definição de texto ao longo do tempo e os critérios de textualidade, apontar alguns caminhos iluminados por autores como Ferrarezi e Carvalho (2015), Antunes (2005, 2010), Marcuschi (2008) e Garcez (2020), com o fito de favorecer uma reflexão acerca da produção escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Habilidades. Competência comunicativa. Aula de Português.

Abstract

Portuguese language classes, in terms of textual production, have undergone changes over the last few years, as a result of research and studies developed for this purpose, in addition to documents such as the PCN (1998) and the BNCC (2018), which presented new perspective for language teaching. However, there is still a lot of difficulty in writing among students, and an aggravating factor of this reality is the fact that Portuguese language teachers still guide students to produce texts, without teaching them the path they should follow. It is intended, therefore, through a bibliographical research, after presenting the definition of text over time and the criteria of textuality, to point out some paths illuminated by authors such as Ferrarezi and Carvalho (2015), Antunes (2005, 2010), Marcuschi (2008) and Garcez (2020), with the aim of favoring a reflection on written production in the classroom.

Keywords: Written textual production. Skills. Communicative competence. Portuguese class.

Data de submissão: 20/06/2022 | Data de aprovação: 27/09/2022

1 Definição de texto ao longo do tempo

Um primeiro momento de estudos acerca do texto compreende as fases da análise transfrástica e das gramáticas textuais na Linguística Textual¹, como afirma Bentes (2001). Nesse primeiro período, defendia-se que havia textos e não-textos, e o que os diferenciava era a sequência linguística coerente – presente no primeiro caso e ausente no segundo. Considerando-se o texto oral e o escrito, o texto era visto como sendo superior à frase ou como um complexo de proposições semânticas. Delimitava-se seu início e seu final, portanto sua extensão.

¹ Área da Linguística, surgida na década de 1960, interessada em analisar e descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes em enunciados.

Em um segundo momento – na fase conhecida como a elaboração de uma teoria do texto –, passa-se a ver o texto não mais como um produto, mas como parte de atividades de comunicação, levando-se em conta o processo de planejamento, a verbalização e a construção, além de considerar que a produção textual é uma atividade verbal, consciente, intencional e interacional, conforme Bentes (2001).

Apresentando-se um conceito mais atual, veja-se o que afirma Antunes (2010, p. 30):

O mais consensual tem sido admitir que *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em *não* textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos. (grifo do original)

É imprescindível, portanto, a situação de comunicação para que haja um texto, posto que, segundo a referida autora, “recorremos a um texto quando temos alguma pretensão de comunicar e a queremos expressar” (ANTUNES, 2010, p. 30). Se há comunicação, há alguém com quem se comunicar, isto é, um interlocutor. Além disso, a mensagem a ser comunicada, ou seja, o texto, é construído a partir de um tema, de uma orientação temática.

Ainda a respeito da definição de texto, é isto que defende Marcuschi (2008, p. 72):

O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova. Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático.

Essa definição corrobora o que já foi dito acerca do texto, tido como objeto da Linguística Textual, a qual “[...] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, de acordo com Bentes (2001, p. 255).

Dito isso, importa, então, expor que existem critérios de textualidade, os quais conferem a uma sequência linguística o caráter de texto, e não um amontoado aleatório de palavras nem uma sequência em uma ordem qualquer. De acordo com Beaugrande & Dressler (apud KOCH, 2018, p. 11), são estes os critérios: *coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade*, os quais serão explicitados na sequência.

1.1 Critérios de textualidade

Antes que se passe ao entendimento desses aspectos, é válido apresentar algumas ressalvas apontadas por Marcuschi (2008) a respeito deles. Não se trata, segundo o autor, de princípios de formação textual, mas de critérios de acesso à produção de sentido, entre os quais alguns têm mais relevância do que outros. Ademais, a distinção entre os critérios não é tão clara quanto parece, mesmo porque alguns deles são redundantes. Esses critérios não funcionam como “leis” linguísticas, isto é, não se pode dizer que sem eles um texto não é um texto. Isso posto, serão apresentadas as definições dos critérios de textualidade.

A *coesão* permite que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interliguem, interconectem-se, através de recursos também linguísticos, formando um “tecido”, “sequências veiculadoras de sentidos”, conforme diz Bentes (2001, p. 256).

A fim de detalhar um pouco mais a definição de coesão, recorre-se ao que diz Antunes (2010, p. 35):

[...] a coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto, que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade*.

Já a *coerência*, segundo Koch (1997), é resultado de uma construção dos interlocutores, que se encontram em determinada situação comunicativa, contribuindo para isso o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. Trata-se, no dizer de Antunes (2010), de um encadeamento de sentido, conferido a partir da combinação linear e superficial dos elementos postos ou pressupostos no texto, mas também por meio de outros elementos presentes na situação comunicativa.

No que diz respeito à *informatividade*, trata-se do grau de novidade e de imprevisibilidade que um texto assume dentro de um determinado contexto comunicativo, além do efeito interpretativo produzido pela novidade e pela imprevisibilidade (ANTUNES, 2010). “De qualquer forma, todo texto, em alguma medida, comporta algum grau de informatividade. O contexto de uso é que determina o teor mais alto ou mais baixo de informatividade” (ANTUNES, 2010, p. 36).

Outro critério é a *intertextualidade*, isto é, o recurso por meio do qual se inserem em um texto outros já existentes. Quanto a esse critério, afirma Antunes (2010, p. 36): “Na verdade, todo texto é um intertexto – dizem os especialistas –, no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculados em outras interações anteriores”. Dessa forma, pode-se dizer que em todo texto há a intertextualidade, mesmo que isso não seja percebido a um primeiro olhar, ressaltando-se que muitas vezes aparece de forma explícita, quando o que foi dito por outrem está claramente visto. Esse critério, segundo Antunes (2010), serve para que aquele que pronuncia o texto (oral ou escrito) apoie-se na palavra de outro, a fim de confirmá-la ou refutá-la, tratando-se de uma estratégia comunicativa.

A *intencionalidade*, por sua vez, é a intenção comunicativa do sujeito, ou, nas palavras de Koch e Travaglia (*apud* BENTES, 2001, p. 274), “[...] refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”, estando, portanto, ligada à argumentatividade. Não se trata de uma atividade necessariamente consciente no ato de produção do texto, mas que se revela nas formas linguísticas utilizadas.

Quanto à *aceitabilidade*, diz respeito à concordância da pessoa em entrar no processo comunicativo proposto por outrem. Trata-se, segundo Marcuschi (2008), de definir os limites

do texto – por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade – e dá-se a partir das pretensões do autor, “que sugere ao leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

A *situacionalidade* refere-se aos fatores que permitem a um texto ser relevante em uma situação comunicativa, incluindo grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística etc. De acordo com Marcuschi (2008, p. 87), “[...] sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”. O autor diz que as relações contextuais “[...] se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Tendo sido apontado o que alguns autores afirmavam e afirmam acerca do que é o texto e quais são os critérios de textualidade, aspectos imprescindíveis no estudo que parte da perspectiva da Linguística Textual, transita-se, então, para a seção seguinte, na qual se tratará da produção textual, na sua modalidade escrita.

2 A produção textual escrita

Ao longo dos anos, foram se encontrando novas “roupagens” para ensinar a língua portuguesa, a fim de sair de um modelo mais tradicionalista, em que prevaleciam conteúdos meramente gramaticais, cujo objetivo era fazer decorar regras ou nomenclaturas para proceder a análises morfosintáticas. Não se pode afirmar que isso deixou de existir, mas é certo que já houve um avanço no que diz respeito à contextualização de exercícios, provas etc., bem como nas aulas de produção textual, que se costumava – ou ainda se costuma – chamar aula de redação.

Tal perspectiva se apresentou de maneira mais evidente devido a sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, ganhando mais importância e destaque às situações de produção e de circulação dos textos, sua significação e à noção de gêneros (discursivos ou textuais). Isso permanece hoje na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, à qual foram acrescentados os gêneros digitais. Esses documentos proporcionaram às aulas de língua portuguesa mudanças consideráveis quanto à produção textual escrita, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

Um agravante dessa realidade é o fato de que muitos professores de língua portuguesa ainda orientam que os alunos escrevam redações, mas sem lhes ensinar o caminho que devem traçar, e isso se vê, inclusive, em livros didáticos. A esse respeito, Ferrarezi e Carvalho (2015) defendem que é necessário um processo constante de prática de escrita, porque ensinar a escrever não é tarefa fácil. “Não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de uma aula apressada”, afirmam os autores (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 11).

Sabe-se que o ato da escrita exige conhecimentos, mas essa afirmação nem sempre é tão óbvia na prática de sala de aula. Assim, Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 39) apontam as seguintes habilidades necessárias para que uma pessoa proceda à escrita:

- a) diferenciar um texto em que ela deve registrar de outro em que ela tem liberdade de criar;
- b) ter um nível mínimo de alfabetização que garanta uma grafia minimamente correta;
- c) dominar coisas como as habilidades de resumir textos, expandir tópicos ordenar ideias, garantir coerência e coesão por meio dos elementos disponíveis na língua;
- d) ser capaz de juntar informação no mundo, selecionar, ordenar e utilizar essa informação em favor de seus objetivos;
- e) entender a relação entre o que ela escreve com o presumido leitor que ela terá;
- f) desenvolver uma ‘malícia’ para o jogo social do texto, entre outras habilidades básicas.

No dizer de Antunes (2010), o processamento textual – na fala, na escrita, na escuta e na leitura – exige que se ativem quatro grandes conhecimentos, a saber: o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo ou enciclopédico, o conhecimento de modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional (isto é, o saber como agir nas diferentes situações sociais).

A mesma autora, quanto à composição do texto, diz (ANTUNES, 2010, p. 39):

Compor um texto, conferir-lhe unidade, supõe uma integração estrutural bem diferente daquela pensada para unir as várias partes de um período. Desde a configuração convencional para cada gênero até os detalhes de como responder às determinações pragmáticas de cada situação, a habilidade de promover a sequenciação das partes de um texto ultrapassa as injunções estabelecidas pelas estruturas gramaticais. Depende do que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados, etc.

Esse processo deve se dar ao longo de toda a vida do estudante, a fim de que ele, de fato, aprenda a escrever. É válido ressaltar que “[...] não é preciso um dom especial para escrever bem e suficientemente, ou seja, para saber escrever aquilo que a vida nos pede, de forma competente e razoável” (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 16). O que é necessário é desenvolver e dominar habilidades, e isso depende da metodologia que os professores usam em suas aulas. Oferecer um tema e pedir um texto de 20 linhas não favorece a aprendizagem da escrita, por mais que isso seja feito semanalmente, porque não se partiu de um processo e já se desejou chegar ao produto – daí também a grande frustração de ler textos avaliados como ruins.

Nesse sentido, considera-se um grande equívoco exigir a escrita de um texto em uma única versão; no entanto, é uma prática bastante recorrente. Contra isso afirma Antunes (2005, p. 37):

Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou se testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer melhor. Como se não houvesse regularidades, normas. Às vezes imagino qual seria a reação dos alunos se tivessem acesso aos borrões de até grandes escritores. Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que

aparece impresso não guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram. Para deixar o texto no ponto, segundo pede a situação.

Para tanto, a mesma autora aponta três grandes momentos para a atividade de escrever: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão. Essas etapas requerem tempo e trabalho, e nem sempre os professores dispõem desse tempo – devido ao calendário escolar – ou mesmo por não estarem dispostos a gastar esforços nesse sentido.

Outro fator que “atrofia” a atividade de escrita é a falta de um interlocutor real, e isso se dá porque normalmente os alunos têm que escrever apenas para o professor. Não há sentido em escrever sem interação, sem trocar uma informação ou ideia, conforme diz Antunes (2005). A escrita pressupõe um destinatário.

Isso acontece devido ao caráter cooperativo da escrita, ou seja, em uma interação, “dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito)” (ANTUNES, 2005, p. 29). Essa interação se dá de maneira contextualizada, inserida em algum momento, situada em algum espaço e em algum evento cultural. Além disso, o ato de escrever pressupõe o texto, já que ninguém se comunica a não ser por textos.

A esse respeito afirma Marcuschi (2008, p. 78):

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor, que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Ademais, a escrita permeia, como bem lembram Ferrarezi e Carvalho (2015), atividades escolares diversas – a prova escrita, um relatório, um cartaz, *slides* –, e não somente a tão famosa redação. Nesse âmbito, os autores elencam habilidades e estratégias específicas a serem consideradas, a saber: redigir, ler, analisar a gramática, expressar-se oralmente, respeitar outros autores, cooperar, dialogar, discutir e debater. Tudo isso não sem uma finalidade, mas com objetivos que devem ir além de escrever para o professor atribuir uma nota, mas para

- a) cumprir as exigências curriculares do curso;
- b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual;
- c) publicar ideias;
- d) registrar ideias;
- e) propiciar prazer estético e intelectual;
- f) criar mundos ficcionais;
- g) ajudar pessoas;
- h) comunicar conteúdos etc. (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 22)

É mister, portanto, que os textos escritos em sala de aula comuniquem algo para a vida; do contrário, eles não terão sentido de existir. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 55),

“trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo”, considerando o conhecimento já trazido pelo aluno no que tange à competência comunicativa.

Essa aprendizagem se dará por meio de redações escolares que Ferrarezi e Carvalho (2015) classificam em redações científicas e formais (ou de registro) – incluindo os tipos descrição, narração e dissertação, e englobando os gêneros discursivos fichamentos, relatórios, documentos oficiais, manuais, bulas, rótulos informativos, etc. – e redações artísticas, ficcionais (ou criativas) – entre as quais estão os gêneros poesia, conto, crônica, romance, etc.

Assim, afirmam os autores (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 65): “Se, de um lado, a redação escolar não permite muita liberdade, tendo em vista certos gêneros textuais e seus respectivos propósitos comunicativos, por outro, é no espaço escolar que a criatividade deve ser estimulada”. E é esse estímulo que pode fazer com que os alunos surpreendam, vão além das expectativas, embora muitas vezes deixe-se de explorar sua criatividade ou até de acreditar nela.

Trata-se de um processo que requer tempo, sendo necessário que o professor ocupe “[...] as aulas de língua portuguesa com o ensino sistemático da leitura e da escrita de textos dos mais variados gêneros, para as mais variadas situações sociais e escolares” (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 84).

Passarelli (2012) afirma, a partir de uma pesquisa feita com alunos, que estes não gostam de “fazer redação”, mas gostam de escrever, definindo fazer redação como estar submetidos a um tema para escrever, diferentemente de escrever livremente. Visto assim, é preciso dizer que cabe aos professores o papel de mudar essa realidade em que os alunos apresentam dificuldade, receio ou desgosto por escrever.

Obviamente esse processo de escrita passará pela avaliação do professor, que, por sua vez, precisa analisar o conteúdo dos textos de seus alunos, e não apenas de aspectos como ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros. É certo que esses conhecimentos importam bastante na construção do texto, mas o que se defende aqui é uma correção que não se paralise nesses aspectos, mas que enxergue o texto além deles.

3 Ainda algumas palavras

Mencionando, mais uma vez, Antunes, é válido ressaltar que

“[...] escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação.” (ANTUNES, 2005, p. 94)

E a respeito desse processo de produção escrita em sala de aula, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), já existe o propósito de dar diretrizes que orientem a escola quanto ao ensino de língua materna, com vistas a proporcionar aos alunos meios para que eles enfrentem o mundo como cidadãos que dele participam, de forma

reflexiva e autônoma, usando a língua como instrumento que os leve a conhecer seus direitos e deveres.

A partir de então, como já dito, houve, sim, mudanças; mas é necessário continuar na lida, a fim de que a escrita, que é um processo, seja uma prática da qual os alunos não tenham medo, e sim que tenham afinidade com ela, pois precisarão fazer uso dela ao longo da vida.

Dessa forma, os discentes poderão vencer os mitos apontados por Garcez (2020) acerca do ato de escrever, quais sejam: escrever é um dom que poucos têm; escrever é um fenômeno espontâneo; escrever é uma competência que se forma com algumas “dicas”; escrever é um ato que não se articula com a leitura; escrever não é necessário no mundo moderno; e, por fim, escrever não é um vinculado a práticas sociais.

Reiterando o que já se mencionou anteriormente, escrever não é um dom, não acontece como num instante de inspiração, por não ser um fenômeno espontâneo. Leva tempo para que se forme a competência da escrita, e por isso mesmo são fadados ao fracasso os textos que dependem de “dicas” de última hora para exames vestibulares ou concursos, por exemplo, como se isso fosse resolver todas as lacunas da escrita.

Além disso, é necessário o hábito da leitura para que se desenvolva bem a escrita, a fim de que se adquira conhecimento que gere bom conteúdo, bons argumentos, um bom vocabulário, entre outros fatores.

E mesmo vivendo em um tempo no qual os meios digitais imperam, o texto não deixou de existir – muito pelo contrário: ele (res)surgiu na forma de outros gêneros. Isso exige outros tipos de competência, em especial a competência de escrita, processo que insere o cidadão em práticas sociais todos os dias.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras** - vol. 1. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: retrospecto e perspectivas. São Paulo, Alfa, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. – 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compressão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

