

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Rasana Muniz Soares (UNIPLI)

O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos.

(FIORIN)

A escola tem como uma de suas finalidades primordiais ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a prática pedagógica tem revelado, principalmente, no Ensino Fundamental, um resultado improdutivo em relação à proficiência lingüística dos alunos e à sua capacidade criativa. Constata-se que os discentes não têm, de uma forma geral, competência para uma interação / interlocução em que mostrem compreender / interpretar o mundo ao seu redor.

Essa “incompetência” do aluno aponta para a necessidade de mudança de postura do professor quanto ao seu aperfeiçoamento – que tem sido pouco ou praticamente nenhum – e para a qualidade questionável não só das atividades de produção textual, como também da avaliação dessa produção. Conforme UCHÔA (1991: 64)

(...) todos sabemos que a dificuldade de escrever não é só de nossos alunos e dos vestibulandos, é da sociedade de modo geral – universitários, portadores de diplomas de curso superior: médicos, engenheiros, professores de português... (estes últimos, em geral, redigem muito pouco, às vezes só as questões de prova que organizam!)

O problema do ensino inoperante no que diz respeito à produção textual pode também estar na imagem inadequada que a escola transmite do processo de significação da escrita, como se essa não tivesse outra função que a de preencher um espaço em branco.

Ainda, segundo UCHÔA (*op. cit.*, p. 64-65),

esvazia-se o sentido da escrita, ou seja, o esforço de uma reflexão pessoalizada dirigida a um interlocutor virtual, de sorte que a utilização da escrita não responderia, quase sempre, a nenhum interesse de atuação sobre o leitor. É esperável, desta maneira, que o aluno não queira ou não goste de escrever, porque a escola não parece interessada em saber o que ele pensa ou sente. Assim, não se escrevem textos na escola, em que o aluno diz a sua palavra nas redações, que não representam o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um determinado leitor. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o aluno e nasce, como bem acentua certo lingüista brasileiro [Gerald], o aluno-função. Eis a redação.

Dessa forma, o que a escola tem oferecido são estratégias para o preenchimento de uma folha em branco, um modelo já pré-existente, com a produção da escrita transformada em *reprodução*. Assim, segundo GERALDI (1995: 165),

compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.

As aulas de Língua Portuguesa, portanto, podem e devem fomentar inúmeras propostas de trabalho que possibilitem a produção de textos e, conseqüentemente, a produção de *sentidos*. Assim, a escola estará contribuindo para a formação de *sujeitos autônomos*, capazes de agir sobre a sociedade em que vivem.

O *texto* precisa, pois, ser o desencadeador das atividades no estudo de Língua Portuguesa e o facilitador da interlocução, de acordo com o que nos ensina GERALDI (*op. cit.*, p. 135), ao considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino / aprendizagem da língua”.

Dessa maneira, *produzir texto*, um produto construído pelo aluno - revelador de *suas* palavras e de *sua* visão de mundo - pode significar a capacidade de transformar a realidade.

A teoria Semiolingüística de Análise do Discurso fornece um consistente arcabouço teórico para o desenvolvimento do trabalho de produção escrita.

A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

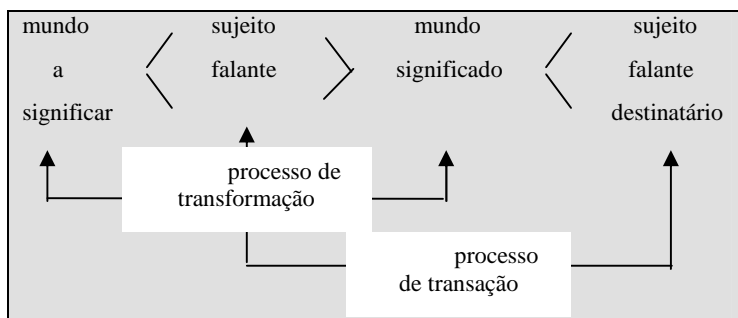
A teoria *Semiolingüística* - de linha francesa - de Análise do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau parte de uma visão *psico-sócio-lingüística*, apoiando-se nas idéias de Bakhtin, desenvolvidas principalmente em duas linhas de pesquisa, a francesa (Benveniste, Greimas, Barthes etc.) e a anglo-saxônica (Grice, Austin, Searle etc.).

CHARAUDEAU (1995 b: 98), assim define *Semiolingüística*:

Sémio-, vem de *sémiosis*, lembrando que a construção do sentido e a sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito de intencionalidade, ou seja, um su-

jeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes; *lingüística*, lembrando que essa forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é principalmente constituída de uma matéria “linguageira”- a das línguas naturais - que, pelo fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática, em vários níveis: palavra / frase / texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente do de outras linguagens.

Charaudeau refere-se ao processo de *semiotização do mundo*, que pode ser assim representado:



(CHARAUDEAU, 1995a)

Para que se realize a *semiotização do mundo* é necessário um duplo processo: o *processo de transformação*, que, partindo de um “mundo a significar”, transforma-o em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante e o *processo de transação*, que faz desse “mundo significado” um objeto de troca com o outro sujeito falante, que desempenha o papel do destinatário.

Esses processos se realizam por procedimentos diferentes, no entanto, solidarizam-se devido ao *Princípio da Pertinência*, que exige um saber partilhado, construído no fim da realização do *processo de transformação*. Já o *processo de transação* depende da intercompreensão entre os parceiros da linguagem.

O homem é um ser social por natureza, logo, enquanto *sujeito-comunicante* ecoa a voz social de uma dada comunidade, porém o lado psico-sócio-situacional lhe garante também uma individualidade. Não somente individual, não somente coletivo: uma junção dos dois.

Dessa forma, como diz Charaudeau (1995a: 101) todo ato de linguagem carrega em si uma *intencionalidade*, está inserido em determinada *situação* e é portador de um propósito de mundo. O ato de linguagem é produzido pelas circunstâncias sociais do discurso e sua realização leva em conta o que está explícito e o que está implícito na linguagem, sinalizando, assim, para os textos por nós produzidos, no ato de comunicação.

Há necessidade, a partir de então, de explicitar não só as implicações e diferenças entre *texto* e *discurso*, como também entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*, bem como entre *compreensão* e *interpretação*.

Um texto, visto fora de suas circunstâncias de produção, é portador de sentido aberto, plural, transparente, testemunha de múltiplas vozes; neste caso, estamos realizando o *discurso*-a “discursividade”. Já um texto, visto em relação às circunstâncias que o produziram, é portador de sentido plural, mais organizado, ordenado, domesticado pela projeção de fala; neste caso, estamos realizando o *texto*-a “textualidade”. Como vimos, esses conceitos estão enraizados não só na intencionalidade, bem como na situação do ato de linguagem.

O binômio *compreensão / interpretação* sinaliza para o do *sentido de língua* e *sentido de discurso*. A compreensão mobiliza o sentido das palavras, sentido esse que denominamos de *literal* ou *explícito* e que é reconhecido segundo critérios de *coesão*. Esse sentido é relativo à *compreensão* do conhecimento de mundo socialmente construído, num movimento *centrípeto*, que organiza uma sistematicidade intralingüística, representando o circuito interno das palavras, ou seja, é o mundo social - coletivo - das palavras. Já a *interpretação* con-

siste em transpor o sentido das palavras em direção ao sentido do discurso, seguindo um processo semântico-cognitivo dentro de um movimento *centrífugo*, que remete às condições extralingüísticas, relacionando as palavras e as seqüências portadoras de sentido de língua com outras palavras e seqüências que se acham na memória do sujeito. Denominamos esse sentido, que é opaco, de *indireto* ou *implícito*, um *sentido de discurso*, reconhecido segundo critérios de *coerência*.

A *Semiolingüística* trabalha com os cruzamentos *compreender* e *interpretar* — *sentido de língua* e *sentido de discurso* — num jogo dialógico, no qual a decodificação e a atividade inferencial devem caminhar juntas num processo interacional, pois o sujeito-individual sofre, naturalmente, influência do sujeito-coletivo-social. Esses sujeitos: individual / coletivo constroem o sentido articulando diversas competências.

Charaudeau (2001) propõe uma definição de competência, relacionando-a a questões didáticas.

Em seu *uso comum*, *competência* baseia-se no sucesso da linguagem cotidiana: uma pessoa tem a capacidade de fazer algo em um determinado campo, com uma função bem definida; “uma mescla de *saber-fazer* com um *conhecimento*” (*op. cit.*, p. 9). A partir desse conceito, o autor caracteriza as várias *competências de linguagem*.

Na *competência situacional*, privilegiam-se a identidade, a finalidade, o propósito e a situação social dos atos de linguagem. A *competência discursiva* fundamenta-se em três estratégias – enunciativa (relação Eu / Tu); enunciatória (os modos de organização do discurso – descritivo, narrativo e argumentativo) e semântica (valor referencial e social dos signos – remete ao contexto compartilhado e ao conhecimento comum). Por fim, a *competência semiolingüística*, em que “todo sujeito que se comunica pode manipular ou reconhecer a forma / função dos signos, as regras de combinação forma / sentido” (*op. cit.*, p. 17), de acordo com a situação e os modos de organiza-

ção do discurso. Nessa competência, é necessária uma adequação da formalização do texto com uma determinada *intenção*, abrangendo três níveis: um *saber-fazer em torno de composição de textos* (um sistema de *coesão* e de *coerência* interna e externa); um *saber-fazer em termos de construção gramatical* (construções ativas e passivas, uso de conectores e demais categorias gramaticais); um *saber-fazer relativo ao uso adequado dos vocábulos* (adequação ao léxico). “Toda competência é o resultado de uma sábia mescla do *saber-fazer prático com o conhecimento de uma área*” (*op. cit.*, p. 18).

Cabe à escola formar o aluno “competente” nesses três níveis. A teoria *Semiolingüística*, baseia-se na interlocução e seu contexto imediato; essa interlocução é desenvolvida por parceiros de troca linguageira, que estabelecem um *contrato* entre quatro sujeitos - o *Eu-comunicante (Euc)* e o *Tu-interpretante (Tui)*, desdobrando-se, respectivamente, em um *Eue (Eu-enunciador)*, que se dirige para um *Tud (sujeito-destinatário ideal)* numa *situação de comunicação*, construída em função da identidade dos parceiros e de suas intenções comunicativas.

A *Semiolingüística* mostra que todo ato de linguagem - seja ele falado ou escrito - é uma representação comandada pelos sujeitos externos e considera esse ato de linguagem como resultante de um “jogo”. No jogo dos implícitos, há uma combinação entre o mundo do *Dizer* e o do *Fazer*, revelando-se assim o sentido do texto.

Vale ressaltar a necessidade não só de que o aluno chegue ao sentido de discurso, extrapole as palavras do texto, lance mão do mundo social-coletivo, mas sobretudo a de que seja um sujeito individual diante de suas ações interativas.



(CHARAUDEAU, 1995a)

Na produção de um texto, deve-se levar em conta dados relativos à organização do texto e dados relativos à situação de interlocução na qual se incluem o texto e seu produtor.

A PRODUÇÃO, A AVALIAÇÃO E A REESCRITURA DO TEXTO

Consideramos a produção textual o ponto de partida de todo o processo ensino / aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade.

Aprender a escrever e, por conseguinte, a produzir textos é tarefa difícil e trabalhosa. Torna-se importante observar as funções da língua escrita, que, segundo Carneiro (2001), são as seguintes:

- ☉ *função de transferência* – motivada pela ausência do interlocutor no momento da enunciação, marca a transferência da realização do ato comunicativo para um outro local ou para um outro momento. Por exemplo, o poema “Os Lusíadas, escrito em 1570, faz com que Camões, seu autor, permaneça “vivo” até os dias de hoje.
- ☉ *função de preservação* – consiste no armazenamento de informações. Por exemplo, a biblioteca.

- ④ *função de memorização* – de certo modo semelhante à função de preservação, com a diferença de que o que se preserva é algo que se dirige ao momento presente. Por exemplo, as agendas diárias.
- ④ *função sócio-político-cultural* – enfatiza que há uma estreita relação entre língua escrita e nacionalidade; as culturas preocupam-se em manter sua identidade cultural e nacional por meio da preservação da própria língua. Por exemplo, no Brasil, apesar de se empregar o idioma de Portugal, o brasileiro afirma sua nacionalidade, muitas vezes, opondo-se à língua de além-mar, como no caso de nossos autores retratando a nossa pátria.
- ④ *função artística* – mostra que a língua escrita é o veículo das grandes obras da literatura universal. Por exemplo, o conto de fadas *João e Maria*.
- ④ *função de produção de conhecimento* – revela que a manutenção do prestígio da língua escrita se deve fundamentalmente a essa função. Por exemplo, ao escrevermos, não estamos expressando um pensamento já formado, mas o estamos formando à medida que escrevemos.

Os “escritores”, de uma forma geral, apresentam dificuldade de expressar o que querem dizer. De acordo com CARNEIRO (*op. cit.*, p. 12), há algumas limitações nesse meio de expressão:

Em primeiro lugar porque o que um escritor tem a comunicar é sempre um conteúdo particular, fruto de suas vivências (e não apenas o registro de suas experiências) no mundo, enquanto a língua, que deve expressar esse conteúdo individual, tem valor universal.

(...)

Em segundo lugar porque o conteúdo a ser expresso pelo

escritor é fruto de uma apreensão simultânea de vários valores, ou seja, tem valor sintético, ao passo que a língua escrita, por expressar linearmente o mundo, só pode representar a realidade do mundo de forma analítica.

Dessa forma, segundo o autor, para que um texto seja bem escrito é necessário que a língua seja utilizada na direção da individualidade e do sintetismo.

Para Carneiro (*op. cit.*), escrever bem é: (i) escrever de forma gramaticalmente correta, (ii) escrever de forma culta e elaborada e (iii) relacionar-se com a capacidade de bem pensar.

No primeiro caso, observamos que nem sempre um texto gramaticalmente correto está bem elaborado; já no segundo, sabemos que a utilização, ou não, da norma culta deve-se adequar à situação de uso e, finalmente, no terceiro, notamos que a relação - escrever bem / bem pensar - deve existir com a premissa de que a linguagem interaja com o pensamento, produzindo-o e produzindo-se.

Todo texto parte de uma intenção comunicativa que, para se realizar de forma adequada, precisa estar de acordo com a situação geral em que se vai ocorrer: quem são os interlocutores, qual a relação social entre eles, em que local acontece etc., acrescentando-se a esses elementos situacionais uma estratégia textual que atinja, da maneira mais adequada possível, a finalidade do texto.

Vale destacar que os alunos precisam perceber que escrever é, antes de tudo, um *trabalho* em que eles se constituam como *autores*, logo, de acordo com GERALDI (1995: 137), 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 constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Portanto, o professor não só deve respeitar as experiên-

cias de vida de seus alunos, para depois trabalhar a produção textual, como também atentar para a finalidade do texto proposto. No entanto, muitas vezes, não é isso que ocorre. O aluno, por um lado, é levado a escrever segundo a temática sugerida e o docente, por outro, não aceita o que seu aluno escreveu, preocupando-se, apenas, com os erros gramaticais. Então, opacifica-se o texto, pois não se valorizam as *intenções* do aluno ao trabalhar com a linguagem.

De acordo com Soares (2002) são três as perspectivas sob as quais os textos produzidos pelos alunos podem ser avaliados:

1. A avaliação do texto sob a perspectiva da qualidade da interação discursiva que promove.
2. A avaliação do texto sob a perspectiva de seu nível de textualidade.
3. A avaliação sob a perspectiva da utilização dos padrões da escrita – ortográficos e morfossintáticos.

A primeira perspectiva está inserida na própria atividade de produção textual – quando os alunos lêem e discutem os textos uns dos outros, quando a turma ouve a leitura de textos e os analisa e os compara, quando um grupo de alunos seleciona o melhor ou mais adequado texto do grupo para ser lido para a turma ou para compor um mural etc. – ocorrendo no transcorrer do próprio processo de interação pela mediação do texto escrito.

Em relação à segunda e à terceira perspectivas, vale destacar que nem sempre será necessário o professor avaliar individualmente todos os textos produzidos pelos alunos. Há, também, outras formas de avaliação que apresentam vantagens, sobretudo porque associam a avaliação à aprendizagem - o texto pode ser revisto e reescrito pelo próprio aluno, em aula, sob a orientação do professor, ou ainda, os alunos podem produzir um texto coletivamente sob a mediação do docente, que

acionará uma discussão sobre os aspectos textuais, ortográficos e / ou morfosintáticos, analisando, discutindo e reescrevendo o texto, progressivamente.

Cumprе ressaltar que a linguagem é produzida pela interação entre os sujeitos. Na modalidade escrita, a produção textual envolve momentos diferentes, como o de planejamento, o da própria escrita, o da leitura pelo próprio autor, o das modificações feitas, ou seja, a *revisão*.

Segundo FIAD e MAYRINK-SABISON (1991: 55), levando em consideração que a escrita é

uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

A correção do texto do aluno, realizada pelo professor, deve atingir *realmente* as necessidades desse texto. A não observância ao que o aluno escreve pode levar a equívocos que poderiam ser desfeitos com perguntas direcionadas ao próprio texto, na tentativa de preenchimento de lacunas deixadas.

As respostas a tais perguntas, evidentemente, determinarão uma reescrita do texto em que as operações do leitor provocarão operações lingüísticas de adição, de substituição, de detalhamento etc. (CARNEIRO, *op. cit.*, p. 53)

Verificamos, então, que o docente precisa ter consciência da estreita relação entre *texto* e *produção de sentido*, entendendo que as *partes da aula de Língua Portuguesa – Gramática, Leitura e Redação* – precisam integrar-se numa mesma aula, numa abordagem dinâmica e reflexiva, visto que só dessa maneira se conseguirá melhorar a proficiência lingüística de seus alunos.

Assim, urge a necessidade de *mudança de postura do professor*. É fundamental que ele se conscientize de seu papel como *formador de produtores autônomos de textos*. Para isso, deve procurar meios para desenvolver essa autonomia em seus alunos, apresentando-lhes as estratégias de escrita, lendo / escrevendo, refletindo, criticando, ou seja, *interagindo* com eles, considerando a *autoria* dos textos construídos por ele e por seus alunos.

Para isso, a produção escrita deve ser contextualizada na experiência da vida do aluno, para que ele possa dizer as *suas* palavras, produzir um texto, a partir de uma troca linguageira estabelecida entre interlocutores e não apenas cumprir uma tarefa escolar rotineira de redação.

Vale destacar, finalmente, que, quanto mais for requisitada a capacidade criativa e interpretativa do aluno, ao redigir, mais será acionada a sua *subjetividade*, tornando-se, com isso, *sujeito* da construção do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escrita do texto*. São Paulo: Moderna, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. De la compétence social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista latinoamericana de estudios del discurso – ALED*. Venezuela: Editorial Latina, volume 1, número 1, agosto de 2001.

———. Les conditions de compréhension du sens de discours. In: *Anais do I Encontro franco-brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: CIAD / UFRJ, 1995 a.

———. Une analyse semiolinguistique du discours. In: *Langages n.17, Les analyse du discours en France*. Paris: Larousse, Mars, 1995 b.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

FIORIN, José Luís. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. In: *Gragoatá* n.2 (1 sem. 1997), Niterói: EDUFF, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, Magda. *Português – uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Rosana Muniz. *Coerência e coesão na narrativa escolar – o conto de fadas – uma questão de autoria*. Dissertação de Mestrado. UFF, 2004.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A lingüística e o ensino de Português*. Caderno de Letras da UFF, Niterói: Instituto de Letras / UFF, n. 2, 1991.