

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO RELATÓRIO PARA DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

Nadirce Barros dos Santos GREGORIO (Universidade de Taubaté)

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the proposal of introducing undergraduates to the reading and writing of reports. It is believed that introducing activities to develop these abilities can help the students to face communication demands.

KEYWORDS: discursive genre; report; abilities.

0. Introdução

Profissionais da área da educação têm verificado que, apesar dos esforços, os alunos, de modo geral, apresentam problemas de leitura e de produção de textos escritos, atividades essenciais para o desenvolvimento de outras, quer sejam dentro da escola quer sejam fora dela. Esses problemas têm sido revelados em várias pesquisas, como comenta Brito (1995), Kleiman (1996). Diante de tal diagnóstico e da importância da competência comunicativa para um bom desempenho profissional, intelectual e social e, conseqüentemente, para o pleno exercício da cidadania, exigência da atual sociedade, este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de leitura e produção do gênero discursivo relatório com destaque a algumas habilidades discursivas e intelectuais que a produção escrita desse e de outros gênero exigem.

Tal proposta tem como respaldo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — PCN — os quais propõem um ensino que desenvolva habilidades lingüísticas capazes de possibilitar a compreensão ativa e uma interlocução efetiva para que os alunos possam ter condições de plena participação na sociedade. Embora esses parâmetros estejam relacionados ao ensino fundamental, trazem uma concepção adequada também ao ensino médio e superior, uma vez que apresentam objetivos semelhantes.

O trabalho com os gêneros discursivos, formas típicas de enunciados, definidas por Bakhtin (1992), representam não só uma atualização pedagógica nas atividades de Língua Portuguesa, mas também um avanço nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que propõem o desenvolvimento da cidadania crítica e consciente. A escolha do gênero

relatório se justifica por dois fatores: primeiro porque, apesar de sua importância e constante circulação social, é comum encontrar textos mal-escritos, que deixam de cumprir o objetivo a que se propõem; segundo, esse gênero exige capacidade de relatar e argumentar, as quais considero abranger as demais apresentadas por Dolz e Schneuwly (1960), portanto básicas e essenciais para o desenvolvimento de qualquer outro gênero discursivo. Essa proposta também permite a revisão dos aspectos básicos de produção de textos e das habilidades cognitiva e discursiva, tendo em vista que os alunos do curso superior já desenvolveram outros gêneros discursivos durante o ensino fundamental e médio.

1. Perspectiva Teórica

As transformações do ensino de língua materna, nas últimas décadas, foram significativas devido às contribuições da Lingüística e da Lingüística Aplicada, mas ainda há o questionamento de como desenvolver e aprimorar a competência comunicativa dos usuários da língua nas diversas situações de comunicação. Uma das propostas mais atuais está baseada em gêneros discursivos, Bakhtin (1992). Tal proposta entende que o ensino de leitura e produção de textos baseado nos gêneros leva o aluno a uma competência genérica ampla uma vez que os gêneros representam formas típicas de enunciados constituídos na comunicação verbal das diferentes esferas sociais.

Bakhtin (1992) afirma que os gêneros do discurso são infinitos, tendo em vista a variedade virtual da atividade humana em cada esfera social. Diante das infinitas possibilidades de gêneros discursivos, faz-se necessária a opção por gêneros que tenham maior circulação social e/ou que facilitem, com a transferência de conhecimentos, a aprendizagem de outros gêneros.

Dolz; Schneuwly (1996) propõem que o ensino de produção de textos orais e escritos deve ser organizado sistematicamente por meio de uma estratégia denominada seqüência didática. A definição dos objetivos nessa seqüência didática deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos, necessitando, para fins didáticos, um sistema de progressão, que tem como instrumento essencial o agrupamento de gêneros. Segundo esses autores, o agrupamento resolve provisoriamente problemas práticos, especialmente do professor, diante de infinitos gêneros discursivos com os quais pode trabalhar, e também, observando-

se certas finalidades, permite facilitar a aprendizagem porque faz com que as transferências de conhecimento ocorram facilmente de um agrupamento a outro. A proposta dos autores, para efeitos didáticos, consiste na divisão dos gêneros discursivos em cinco agrupamentos baseados em três critérios: a correspondência das grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, e, conseqüentemente, as necessidades de expressão escrita e oral dos indivíduos na sociedade; a flexibilidade de certas distinções tipológicas que figuram em numerosos manuais e guias curriculares; a relativa homogeneidade quanto às capacidades de linguagem dominante.

Esses agrupamentos, de acordo com Dolz; Schneuwly (1996), utilizados somente como um instrumento facilitador para o ensino dos gêneros, compreendem a impossibilidade de classificar cada gênero de maneira absoluta em um determinado agrupamento. Daí a proposta de relacionar os gêneros às capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Assim, propõem cinco agrupamentos dos gêneros: da ordem do narrar; da ordem do relatar; da ordem do argumentar; da ordem do expor; e da ordem do instruir ou do prescrever. Os autores acreditam que esses agrupamentos sejam suficientemente diferentes um dos outros para definição de algumas capacidades globais que vão sendo construídas ao longo da escolaridade no sistema de progressão. Os pesquisadores partem do princípio de que a afinidade entre os gêneros de um agrupamento permite transferência de capacidade de linguagem de um a outro.

Toda essa proposta de agrupamentos apresentada por Dolz; Schneuwly (1996), apesar da tentativa inovadora de relacionar os gêneros às capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes, ainda se baseia fundamentalmente na tipologia textual. Esse tipo de agrupamento está sujeito a algumas críticas. Os próprios autores consideram a possibilidade de restrição dessa divisão quando afirmam que não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. Outro aspecto que merece reflexão é a divisão proposta por eles que, em minha interpretação, poderia ficar restrita a dois grupos: relatar e argumentar, entendendo que os demais estão contidos nesses. Meus argumentos para essa interpretação são apresentados a seguir.

Considero narrar e relatar como capacidades semelhantes, uma vez que ambas se caracterizam pela existência de narratividade, definida, por Fiorin (1996), como uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes: um estado inicial, uma transformação e um estado

final. Segundo o autor, é necessário fazer distinção entre narratividade e narração. A primeira é componente de todos os textos tidos como narrativos e a segunda concerne a uma determinada classe de textos que tem uma estrutura mais complexa.

Labov; Waletzky (1966, *apud* Coracini, 1991) definem narração como um modo de recapitular experiências passadas mediante a combinação de uma seqüência verbal de orações. Junto a essa definição, os autores colocam, como estrutura da narração, a orientação (informações sobre o lugar, o momento e a situação), a complicação, a avaliação, a resolução e a coda.

Essa estrutura, de acordo com Coracini (1991), é vista como superestrutura básica da narração por vários estudiosos da narrativa escrita (cf. Greimas, 1976; Genette, 1979, *apud* Coracini, 1991) e pode ser evidenciada pelas marcas lingüísticas (seqüência temporal e tempos verbais) características presentes no texto. A definição de narração desses autores coincide com o que Fiorin (1996) apresenta como textos pertencentes a uma determinada classe, que têm uma estrutura mais complexa, ou seja, que não tenha somente uma transformação de estado, mas que apresente uma estrutura canônica como a definida por Labov; Waletzky (1966; *apud* Coracini, 1991). Nessa estrutura é fundamental a presença da complicação, do conflito, que corresponde ao desencadear da ação e da “resolução” a seu fim, para o texto ser considerado uma narração. Tais observações justificam a consideração de que não haveria necessidade de separar textos do gênero narrativa de aventura dos textos de relato de viagem, por exemplo, compreendendo que ambos, embora possam mostrar níveis de complexidade diferentes, apresentam narratividade e exigem do redator as mesmas habilidades.

A divisão da capacidade de argumentar da de expor, proposta por Dolz; Schneuwly (1996), também pode ser revista com base em outra perspectiva teórica. Koch (1984) comenta que não existe texto neutro, ou melhor, desprovido de qualquer subjetividade, pois toda a ação verbal é dotada de intencionalidade e de ideologia. Parret (1986, *apud* Coracini, 1991) afirma que nos textos tidos como objetivos há sempre um jogo de esconde-esconde da subjetividade e um afastamento ilusório, pois o sujeito do discurso exerce estratégias manipulatórias para fazer crer que seu discurso é neutro e objetivo.

Dolz; Schneuwly (1996), ao separar os gêneros da ordem do argumentar dos da ordem do expor, aparentemente, estão considerando gêneros como a resenha e o relatório, agrupados por eles como pertencentes à ordem do expor, como gêneros desprovidos de

argumentatividade. Podemos asseverar, sob a perspectiva teórica da ausência da objetividade real, que o que de fato distingue os gêneros da ordem do argumentar dos da ordem do expor não são as capacidades, mas o modo como os enunciados assertivos são assumidos explícita ou implicitamente pelo enunciador. Nos textos tidos como argumentativos, o enunciador assume um posicionamento mais explícito, há aparentemente maior comprometimento com o discurso. Nos textos vistos como expositivos, o enunciador procura camuflar esse posicionamento, assumindo-os implicitamente. Brandão (2000) não observa razão e produtividade na distinção entre explicação e argumentação, pois considera a seqüência explicativa como componente da estrutura seqüencial argumentativa. Pelo exposto podemos concluir que atualmente parece inadequado, mesmo para o ensino fundamental, desconsiderar as propriedades discursivas dos textos, entre elas a argumentatividade, e levar o aluno a observar apenas os aspectos lingüísticos ou os recursos argumentativos explícitos dos textos. Dessa forma, considerando todas essas características, a divisão entre as capacidades de argumentar e de expor parece inadequada.

O quinto agrupamento, que se refere aos gêneros da ordem do instruir ou do prescrever, está relacionado essencialmente aos diversos modos de descrição que, sob a perspectiva pragmático-enunciativa e o propósito comunicativo, é parte integrante da narração (Coracini, 1991). Essa narração deve ser considerada, sob a perspectiva de minha pesquisa, como qualquer texto que apresente narratividade. Garcia (1996) observa que a descrição é sempre permeada pela narração, isto é, não existe isoladamente, mas ainda assim, como outros autores, esse divide a descrição em técnica e literária. A primeira como uma produção que tem o objetivo de esclarecer, convencendo, e a segunda, de impressionar, agradando. Garcia (1996) acrescenta que a descrição técnica pode aplicar-se a objetos e a processos (funcionamento de mecanismos, procedimentos, fases de pesquisa, etc). Este último tipo, segundo Garcia (1996), é nomeado por Gaum (1952, *apud* Garcia, 1996) como exposição narrativa. Os conceitos desses autores permitem concluir que a descrição, de modo geral, pode ser vista como uma exposição narrativa, a qual, como qualquer outro texto, será sempre atravessada pela argumentatividade, como afirma Anscombe; Ducrot (1976, *apud* Brandão, 2000).

As considerações de Koch (1984), Coracini (1991), Garcia (1996), Fiorin (1996), Brandão (2000) e dos autores por eles citados nos permitem concluir que os gêneros discursivos, de modo geral, poderiam

ser divididos em dois grandes grupos: o relatar e o argumentar, os quais são reconhecidos por suas marcas lingüísticas. Essas divisões têm sua importância para a análise de um gênero, porém não são suficientes, porque ficam restritas ao aspecto estrutural do texto, não contemplam o discursivo (aspectos ideológicos e histórico-sociais) tão importante à aprendizagem de um gênero. Nessa consideração, faz-se necessário ainda diferenciar a argumentação da argumentatividade. A primeira, como já afirmamos, pode ser reconhecida pelos aspectos gramaticais e lingüísticos dos textos; ou seja, por recursos argumentativos explícitos; a segunda faz parte da estrutura enunciativa do texto, está relacionada ao aspecto discursivo e pode estar presente em todo e qualquer texto, até mesmo nos textos ficcionais, que, de acordo com Coracini (1991), também veiculam ideologias e formas de pensar e agir relacionadas a um momento histórico-social.

No agrupamento de Dolz; Schneuwly (1996), por exemplo, o gênero fábula é colocado no grupo do narrar; o gênero reportagem é colocado no grupo do relatar; o gênero texto de opinião é colocado no grupo do argumentar; o gênero relatório é colocado no grupo do expor; o gênero instrução de uso é colocado no grupo do instruir e prescrever. Nesse agrupamento, pressupõe-se que só o texto de opinião é argumentativo. Pelo exposto, é possível concluir que os autores não consideram o aspecto discursivo dos textos.

Essa redução dos agrupamentos proposta, embora importante, não é suficiente para a produção do gênero relatório ou de qualquer outro gênero discursivo, porque prioriza as propriedades lingüísticas e textuais, desconsiderando muitos dos aspectos discursivos, relacionados às condições de produção e circulação do gênero na sociedade. De fato, nenhum agrupamento conseguiu contemplar todas as características dos gêneros. É importante ressaltar que os gêneros discursivos podem ser agrupados com base em outras características lingüísticas, textuais e discursivas.

Diante da infinidade dos gêneros discursivos presentes na sociedade, da inviabilidade de se trabalhar com cada um deles, escolhi o relatório por acreditar que o desenvolvimento do projeto desse gênero no ensino superior possa despertar o interesse do aluno pelas atividades, tendo em vista que o relatório estará presente em sua vida acadêmica e profissional. Nesse caso, a escolha do gênero foi determinada pelo lugar institucional em que ele se realiza, pois isso pareceu mais relevante para o aprendizado dos alunos dos cursos superiores. No entanto, as

características lingüístico-textuais do relatório também mereceram grande consideração por serem complexas e abrangentes.

A proposta do projeto proposto consiste em colocar os alunos em contato com o gênero discursivo relatório que fazem parte da esfera acadêmica e empresarial, cuja função social conhecem ou virão posteriormente a conhecer, com o objetivo de, com esse gênero ampliar a competência genérica do aluno, que terá oportunidade de desenvolver e/ou aprimorar diversas habilidades essenciais para a produção desse gênero e de outros. Outro fator que merece relevância é a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico do aluno, objetivo principal da efetiva educação que visa a capacitar o aluno para atuar na sociedade, entendê-la e transformá-la.

O pensamento crítico ou senso crítico — análise objetiva e racional de uma determinada situação — exige do indivíduo, segundo Carraher (1993), a capacidade de analisar e discutir problema inteligente e racionalmente, sem aceitar de forma automática suas próprias opiniões ou opiniões alheias. Vale dizer que essa análise e exposição dos problemas no gênero discursivo relatório requer um pensamento lógico, a partir de observações, comparações, inferências e julgamentos, ou seja, um processo cognitivo que pode levar ao desenvolvimento do aluno-cidadão. Em suma, considero que o trabalho com esse gênero pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento não só das habilidades de produção escrita como também do pensamento crítico, uma vez que para a produção desse, é necessário, além dos conhecimentos lingüísticos e textuais, avaliação objetiva que envolve aspectos como sensibilidade ao contexto; valores éticos; e análise constante para verificar se os julgamentos proferidos não estão sendo influenciados por concepções ideológicas, preconceitos ou auto-ilusões. Essas são condições necessárias para um pensar crítico, como comenta Silva (2000).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva que, segundo Perrenoud (1999), significa a mobilização de conhecimentos e de vários outros recursos cognitivos para a solução de uma determinada situação. Esses recursos cognitivos referem-se às operações metalingüísticas de relacionar, interpretar, interpolar, inferir que só podem ocorrer em função do saber de um indivíduo, de sua perícia e de sua visão da situação. Tal definição vai ao encontro das novas propostas de ensino e dos objetivos estabelecidos para as avaliações do ensino superior (Provão) e do ensino médio (Enem).

A competência nesse gênero exigirá do escritor a mobilização de uma série de operações cognitivas e de habilidades intelectuais que podem levá-lo à capacidade de, entre outras, relacionar os fatos; organizá-los de acordo com determinado critério; selecioná-los, apoiando-se na escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação; descrevê-los; analisá-los e discuti-los; explicá-los, elucidando a relação entre fatos e idéias; sintetizá-los; esquematizá-los, organizando os assuntos em tópicos e subtópicos; interpretá-los e, finalmente, criticá-los. Diante de tais informações, é possível estabelecer que para que o aluno tenha a competência de leitura e produção escrita no âmbito do relatório é necessário que o professor o leve a desenvolver uma série de habilidades que exigem desse aluno determinadas capacidades. Sob essa perspectiva, o ensino deve contemplar atividades que leve o aluno ao conhecimento lingüístico e discursivo necessários para desenvolvimento dessa competência. Para tanto, cabe ao professor o planejamento de atividades didáticas, tarefas prática dentro de um contexto real, adequadas para atingir os objetivos dessa aprendizagem.

Esse planejamento, também denominado projeto, permite uma flexibilidade do tempo necessário à conquista do objetivo; favorecem o compromisso do aluno com sua própria aprendizagem; oferecem condições reais de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e carregam grande valor pedagógico, pois permitem a reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido; a produção de textos mais adequados às condições de produção; a elaboração de textos com maior cuidado, porque há leitores de fato; e a interdisciplinaridade. A organização desses, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), devem ser em módulos didáticos — seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para que os alunos tenham condições de apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados para produzir seus próprios textos.

A proposta do projeto pedagógico para a produção escrita de relatório no ensino superior tem como objetivo trabalhar os relatórios de modo que os alunos ampliem sua competência comunicativa do gênero estudado, esperando que essa se transfira, no futuro, para os gêneros que requerem habilidades semelhantes. Para atingir tal objetivo, é proposta a seguinte seqüência didática: leitura de diversos exemplos dos gêneros eleitos; a discussão em grupo sobre as condições de produção e circulação do gênero; a observação das particularidades lingüísticas, da forma, do conteúdo, da organização textual típica e das diferenças de estilo.

Posteriormente, a produção escrita desses gêneros e, a partir desta, uma revisão colaborativa e a elaboração final deste para divulgação ao público.

As atividades de revisão colaborativa merecem significativa atenção no processo de produção de textos, pois, de acordo com Lucena (1997), contribuem para desmitificar a idéia da escrita como sendo uma atividade solitária; para valorizar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nas tarefas de reconstrução dos textos, para substituir o contato formal entre professor e alunos, nem sempre positivo, e para propiciar maior conhecimento das características e possibilidades de repercussão da linguagem.

Nas várias etapas desse trabalho — leitura, discussão e elaboração do relatório — devem ser explorados os aspectos referentes à argumentação implícita e a observação baseada em critérios estabelecidos de acordo com o objetivo da tarefa, público-alvo e o meio de circulação. Faz-se necessário esclarecer que, apesar de o relatório não apresentar uma argumentação tão explícita quanto um artigo de opinião, este gênero requer de seu redator uma argumentação baseada em fatos e critérios.

Para o desenvolvimento dessa argumentação, propõe-se que sejam realizadas leituras de exemplos do gênero, observando-se os aspectos argumentativos e discutindo-se as condições de produção e de circulação do gênero. Nessas discussões, devem ser realizadas comparações e avaliações de critérios para apreciação da redação dos vários exemplos de textos lidos nas quais se priorizam o pensamento objetivo em detrimento dos sentimentos pessoais com o objetivo de levar os alunos a alcançar julgamentos racionais que considerem as características lingüísticas, textuais e gráficas do gênero relatório em função de suas condições de produção e de circulação em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRANDÃO, Helena N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v.5).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRITO, Percival. "Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção). De textos escolares In: Geraldí, João W. (org.) *O Texto na Sala de aula – Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 109-119.
- CARRAHER, David W. *Senso Crítico: do dia-a-dia às ciência humanas*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- CORACINI, M.J.R.F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes, 1991.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d' une expérience romande. Enjeux*, 1996, p. 31-49. Genebra, Suíça. (Trad. Provisória de Roxane Rojo).
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- LUCENA, Ana M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. v. 29 Campinas, p.5-19, jan/jun, 1997.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Education*. n.2, p.31-41, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *As competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SCHNEUWLY, B., Dolz, J. *Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos*. Trad. de Roxane Rojo. Genebra. [s.d] Trabalho não publicado.
- SILVA, Elisabeth R. *O Ponto de partida da argumentação: desenvolvimento do senso crítico*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.