

A RELEVÂNCIA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

The importance of the context of production to the work with genres

Luciano Magnoni Tocaia

Resumo: Este artigo visa a apresentar análises de duas resenhas críticas – uma relativa à primeira produção e outra relativa à produção final - elaboradas por alunos do curso de Publicidade e Propaganda em aulas voltadas à produção textual na disciplina de Redação e Expressão Oral II em uma universidade paulistana. As atividades de produção escrita desenvolvidas durante o curso basearam-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo tal como preconizado por Bronckart (2007) e por autores como Schneuwly e Dolz (2004) que trabalham a teoria dos gêneros textuais no ensino/aprendizagem de língua materna. Busca-se, assim, discutir a importância do contexto de produção para o desenvolvimento da produção textual no trabalho com gêneros textuais.

Palavras-chave: gêneros textuais, produção escrita, contexto de produção, resenha crítica

Abstract: This article aims at analyzing the production of two critical reviews – one as an initial production and the other as a final production – both elaborated by students of a Publicity and Advertising course in classes of Writing and Verbal Expression II at a university in Sao Paulo. The written production activities undertaken during the course were based on the theoretical approach of socio- discursive interacionism as diffused by Bronckart (2007) and by authors such as Schneuwly and Dolz (2004) who research textual genres theory in native language teaching/learning.

The present article also discusses the importance of production context for the effective development of textual production in the field of textual genres.

Keywords: discursive genres, textual production, production context, critical review

Introdução

O presente artigo é fruto de um trabalho desenvolvido junto aos alunos do primeiro semestre do curso de Publicidade e Propaganda na disciplina de Redação e Expressão Oral II. Tal disciplina objetiva desenvolver tanto a capacidade de argumentar quanto o senso crítico dos alunos. Em sua ementa, a disciplina propõe o aperfeiçoamento do processo de síntese baseado na prática de Resenhas elaboradas a partir de eventos de arte, cultura e comunicação, como peças de teatro, filmes, restaurantes, álbuns de cantores, livros, etc. Como julgamos pertinente adotar uma teoria que considerasse a linguagem do ponto de vista social e como fator fundamental no desenvolvimento humano, optamos por seguir as propostas do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) proposto pela escola de Genebra. Neste artigo, apresentaremos os primeiros resultados das produções textuais verificando as diferenças entre a produção inicial e final. Para atingir tal objetivo, mostraremos, em primeiro lugar, os pressupostos teóricos do ISD associados à noção de gêneros discursivos tal como proposta por Bakhtin (1954/2006).

Em seguida, atentaremos à importância do contexto de produção para o trabalho com a produção escrita e sua adequação ao gênero proposto, neste caso, a “resenha crítica”. Assim, faremos uma comparação entre uma produção inicial dos alunos - ou seja, antes do trabalho com o gênero textual em foco - e uma produção final, - após o trabalho com o gênero textual .

Finalmente, nas considerações finais, buscaremos apontar as contribuições do interacionismo sociodiscursivo bem como os aportes trazidos à produção textual dos alunos a partir do momento em que foi adotada a teoria dos gêneros. Comentaremos, então, os resultados do trabalho com o gênero textual “resenha crítica” dentro da perspectiva adotada.

Vejamos, a seguir, aos princípios teóricos que permearão o presente trabalho.

O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de gêneros

Apresentaremos, aqui, algumas considerações teórico-metodológicas sobre o interacionismo sócio-discursivo aliado ao ensino de gêneros na escola.

Uma das críticas atuais à prática pedagógica da produção textual exercida pela escola é a sua não-adequação aos modelos de gêneros textuais e sequências didáticas propostos pelas teorias

que levam em conta o discurso e a importância da linguagem para o desenvolvimento, ou seja, a escola continua a trabalhar em seus programas de ensino, gêneros textuais completamente desprovidos de referências nas práticas da linguagem escrita fora do contexto escolar. Embora Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizem práticas pedagógicas centradas em funções sociodiscursivas da escrita (lê-se aqui um trabalho pautado no ensino dos gêneros textuais como elementos-chave desta perspectiva), ainda nos defrontamos em nossas salas de aula com as famosas “redações”, exercícios pedidos, geralmente, com o intuito de verificar as capacidades linguísticas adquiridas pelos alunos no decorrer de um processo.

Tal prática se firma na idéia de que o indivíduo que domina as regras de gramática é capaz de escrever um bom texto, vulgarizando, de certa forma, a prática textual e tratando o texto como “pretexto” para o ensino da gramática normativa. A “redação” tem função somente no âmbito escolar e na relação professor-aluno, esvaziando qualquer possibilidade de comunicação em outro contexto.

Os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) inscrevem-se em outra visão da produção textual, apontando a necessidade de se colocarem os alunos em contato com gêneros textuais para que estes sirvam como mediadores das atividades da linguagem. Esta teoria, baseada em pressupostos vygotksianos, define-se como um elemento para a construção da ciência humana, retomando teorias linguísticas e privilegiando as que reconhecem a dimensão social da linguagem, como a teoria dos gêneros que encontramos em Bakhtin (1954/2006). Para Bronckart (1999/2007), a proposta do ISD está intimamente ligada ao movimento do interacionismo social que entende a linguagem como fator predominante nas atividades humanas. Sua tese central, conforme nos relata o autor (1999/2007, p. 42) “é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Assim, há uma relação entre o social e o individual.

Salientamos que entendemos a noção de gêneros a partir da proposta bakhtiniana, segundo a qual as diferentes esferas das atividades humanas elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1954/2006), os gêneros do discurso, que possuem, por sua vez, temas, estilos e construções composicionais específicos. Retomando as afirmações de Bakhtin(1954/2006), Schneuwly e Dolz (2004) definem gêneros como instrumentos que nos possibilitam agir num determinado grupo de situações. Dessa forma, qualquer tipo de comunicação se faz, invariavelmente, por meio de um gênero textual.

Para esses autores, a compreensão e produção textuais devem ser executadas a partir do ensino de gêneros. Assumida essa postura, necessita-se estabelecer um modelo didático de gênero, isto é, “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997, p. 108). A construção de um modelo didático ajudaria no estabelecimento do corpo do texto e na escolha e seleção dos elementos pertinentes ao ensino deste, além de seu contexto de produção.

Conforme nos lembram Machado e Cristovão (2006, p.557), retomando os mesmos autores, “tendo objetivos explicitamente didáticos e sendo a transposição didática um processo com determinadas características que não podem ser evitadas, a construção desses “modelos” não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”. Entendemos, com isso, que a construção do modelo didático não necessita ser perfeita, podendo até mesmo apresentar falhas ou lacunas, uma vez que a preocupação maior de um pesquisador que com ela se envolve não é estabelecer modelos ideais, mas auxiliar o trabalho pedagógico e a aprendizagem.

Segundo Machado e Cristovão (2006)¹, a construção de um modelo didático se faz, então, pela análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero considerando-se no mínimo:

- a) as características da situação de produção (quem é o enunciador, em que papel ele se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

¹ Segundo salientam as autoras, essas categorias de análise estão em convergência com a teoria proposta por Bronckart (2007) e não devem ser enquadradas apenas no limite de uma análise textual estrutural. Lembram, ainda, que a enumeração dos elementos a ser analisados não é exaustiva e que quaisquer elementos novos que venham a caracterizar um determinado gênero devem ser considerados.

- as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
- as características dos mecanismos de conexão;
- as características dos períodos;
- as características lexicais.

Uma vez estabelecido o modelo de gênero, como poderíamos organizar as atividades em sala de aula para que determinado gênero possa ser construído dentro de seus padrões convencionais e como se apresentaria, ainda, a organização das atividades pedagógicas em torno de um determinado gênero textual? É o que veremos a seguir, ao tratar das sequências didáticas.

As sequências didáticas

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), quando nos comunicamos, não agimos da mesma forma, sendo necessário nos adaptar a cada contexto e a cada situação de comunicação. Se nos comunicamos por meio de gêneros, reconhecidos e compartilhados por todos, necessitamos, portanto, dominá-los para que tenhamos êxito na comunicação. Para os autores, o domínio dos gêneros se dá através de sequências didáticas, ou seja, “um conjunto de atividade escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97). Para estes autores, a sequência didática objetiva ajudar o aluno a produzir adequadamente um gênero textual, o que o ajudará a escrever e a falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação.

A estrutura de base de uma sequência didática foi representada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) da seguinte maneira: num primeiro momento, chamado de apresentação da situação, o professor descreve as tarefas que os alunos deverão desenvolver para determinada produção. Em seguida, os alunos elaboram a primeira produção, que embora apresente, algumas dificuldades a serem suplantadas, mostrará ao professor quais conhecimentos seu público já possui em relação a determinado gênero. Recorreríamos, então, a Vigotski (2008, p. 94) que, no estudo com crianças, defendia que o aprendizado começava muito antes delas frequentarem a escola e que qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defrontasse no âmbito escolar teria sempre uma história prévia. Schneuwly e Dolz (2004) se apóiam na teoria vigotiskiana de zonas de

desenvolvimento: a primeira se caracterizando pela zona de desenvolvimento real (produção inicial definindo-se pelas primeiras representações sobre determinado gênero) e a última se caracterizando pela zona de desenvolvimento proximal (produção final possibilitando entender o curso interno de um desenvolvimento).

Assim, a produção inicial é fundamental para que os alunos possam elaborar as primeiras representações que possuem da atividade que será desenvolvida. No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004), os alunos conseguem, mesmo que insuficientemente, desenvolver textos orais ou escritos que correspondam à situação apresentada. Segundo os autores, esta etapa fornece uma amostragem para o professor sobre o caminho que os alunos ainda precisam percorrer, sendo este processo a essência da avaliação formativa.

A próxima etapa se caracteriza pelo desenvolvimento de módulos. Identificados os problemas iniciais dos alunos na fase anterior (produção inicial), o objetivo principal do professor seria instrumentalizá-los no decorrer do processo buscando trabalhar as eventuais dificuldades apresentadas. Não se tem um número definido de módulos que possa caracterizar a etapa, sendo eles variáveis e adaptáveis ao movimento geral da sequência didática. Teríamos, portanto, momentos de produção nos quais se possam trabalhar as três capacidades necessárias ao domínio do gênero em questão (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) que levem o aluno a uma produção final adequada.

A produção final caracteriza-se como a última etapa da sequência didática, na qual o aluno põe em prática todo o conhecimento assimilado separadamente nos trabalhos feitos nos módulos. Quanto à avaliação, caberá ao professor a realização de uma avaliação somativa e não apenas formativa no intuito de verificar os pontos essenciais supostamente aprendidos pelos alunos no decorrer do processo. Há, ainda, na perspectiva do ISD, o trabalho com autoavaliações e avaliações pelos pares. O aluno aprenderia, então, a controlar sua própria aprendizagem sabendo o que fez, como fez e por que fez.; regularia as formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que venha a ser produzido.

Dados os pressupostos maiores, vejamos, a seguir, a importância do contexto de produção para o desenvolvimento da produção escrita nas aulas de redação.

O contexto de produção no trabalho com gêneros textuais

Segundo Bronckart (1999/2007, p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Se não respeitado, pode descaracterizar o gênero em questão não lhe atribuindo suas funções comunicativas específicas.

O contexto de produção seria, então, constituído pelas representações que se tem sobre o lugar da produção, o momento desta, o enunciador e o receptor do ponto de vista físico e de seu lugar (papel) social, sobre a instituição social em que se dá a interação e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir em relação ao seu destinatário. Conforme nos lembra Machado (2001), a análise destes parâmetros pode auxiliar na classificação de um texto como pertencente a um ou outro gênero.

Adotando o gênero como uma ferramenta atuante no processo de ensino -aprendizagem, Machado (2005) afirma que este pode ser visto como um instrumento para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas. Lembra-nos a autora que toda produção textual passa pelo viés destas três capacidades, que foram por ela explicitadas da seguinte forma:

- a) capacidades de ação: representações sobre a situação e mobilização de conteúdos;
- b) capacidades discursiva: atividades relacionadas com a organização geral do texto (tipos de discurso e de sequência)
- c) capacidades linguístico-discursivas: atividades relacionadas com aspectos linguísticos: vozes, modalizações, coesão, conexão)

Desenvolver, portanto, tais capacidades seria mobilizar, na produção de um texto, representações sobre sua situação de produção (contexto de produção), sobre a estrutura organizacional do texto e sobre os mecanismos de manutenção da coesão temática e da coesão pragmática e suas relações com o contexto.

Vejamos, a seguir, como essas capacidades foram desenvolvidas nas produções textuais das resenhas críticas produzidas pelos alunos do curso analisado.

O gênero textual “resenha crítica”²

O gênero textual resenha é amplamente difundido no meio acadêmico. Embora a maioria dos programas universitários trabalhe o gênero resenha acadêmica, em nosso programa, optamos pela “resenha crítica”, uma vez que os alunos já haviam trabalhado no semestre anterior a resenha acadêmica.

A “resenha crítica”, como qualquer gênero textual, exige uma metodologia específica de análise e o conhecimento adequado das etapas de trabalho para a sua elaboração. Recuperando novamente Bronckart (1999/2007), para quem a infra-estrutura textual está constituída pelo plano global, os tipos de discurso e tipos de sequências textuais³, percebemos que as “resenhas críticas”, quanto ao plano global, constituem-se de etapas recorrentes, identificadas na elaboração do modelo didático do gênero.

Em nosso trabalho, selecionamos o jornal Folha de São Paulo para que se discutisse o contexto de produção de que foram tirados os textos analisados. Em seguida, o mesmo jornal foi utilizado como um possível contexto de produção do texto que os alunos produziram, tratando, portanto, de uma situação hipotética de produção. Sob forma de votação, foi eleito pelos alunos o gênero textual “resenha crítica de restaurante” para o desenvolvimento da sequência didática. Identificando as partes recorrentes do corpus “resenha crítica de restaurante” presentes no caderno *Ilustrada* do referido jornal, temos os seguintes aspectos:

- a) a apresentação geral do restaurante bem como de sua localização;
- b) a apresentação dos proprietários do restaurante;
- c) a descrição da decoração do restaurante com caráter avaliativo;
- d) a apresentação e descrição dos pratos servidos com caráter avaliativo;
- e) os textos se encerram geralmente com a apresentação e descrição da sobremesa com caráter avaliativo;

Destacamos, ainda, que no intuito de melhor aproximar nossos textos àqueles produzidos pelo jornal, buscamos no Manual de Redação (2001, p. 60) do mesmo a definição do gênero “crítica” para melhor entendermos as linhas editoriais preconizadas pelo jornal. Encontramos, então, a seguinte definição: “Crítica: a crítica deve ser fundamentada em argumentos

² Gostaríamos de ressaltar a difícil definição dos gêneros “resenha” e “crítica”, uma vez que não há consenso entre os especialistas e profissionais sobre suas características próprias. Decidimos, então, nomear de “resenha crítica” os textos que produzimos em sala de aula para comentar restaurantes.

³ Para maiores explicações sobre a arquitetura interna do textos, consultar Bronckart (2007).

claros. Quando escrita por especialista, deve permanecer acessível ao leigo, sem ser banal. Não deve conter acusação de ordem pessoal. O objetivo da crítica é a obra ou o desempenho, e não a pessoa.”

Vale apontar, finalmente, a existência no Manual de Redação (2001, p.63) de uma definição do termo “resenha” enquadrada, no entanto, dentro da grande esfera “gêneros jornalísticos” e definida da seguinte forma: “Resenha: faz o resumo crítico de um livro e é sempre assinada.”.

Vemos, então, que o jornal faz uma distinção na nomenclatura do gênero, visto que, para a Folha de São Paulo, apenas o comentário sobre livros poderia ser nomeado resenha, enquanto restaurantes, peças de teatro, filmes, seriam nomeados críticas.

A seguir, ilustraremos nossa discussão com dois textos produzidos pelos alunos nas aulas do curso de Redação e Expressão Oral II, que merecem um comentário avaliativo.

Comparação entre a produção inicial e a produção final dos alunos

Como vimos anteriormente, o contexto de produção assume um papel fundamental na produção de textos pertencentes a um dado gênero textual. Se o produtor do texto não tem clareza sobre o contexto em que seu texto será produzido, é provável que o texto não seja apropriado àquele contexto de produção, sendo que percebemos isso na primeira produção feita pelos alunos em nossas aulas.

A proposta inicial do professor foi a produção de uma crítica de restaurante sem o trabalho prévio sobre o gênero. Assim, a primeira tarefa dos alunos seria a produção de um texto que eles imaginassem ser uma resenha crítica de um restaurante, sem nenhum material de base ou apoio ou algum contexto específico, como por exemplo, seu local de publicação. O professor ainda reforçou que os alunos deveriam se lembrar de críticas já lidas e produzir seus textos segundo suas experiências.

Eis, então, a primeira produção textual elaborada por um grupo composto de duas pessoas⁴ do curso de redação:

⁴ Preferimos, por questões éticas, não revelar os nomes dos participantes deste trabalho.

Texto 1⁵⁶

Mc Donald's

Proveniente de Illinois, Chicago, a rede de restaurantes Mc Donald's fundada em 1957 pelos irmãos Mcdonald e comprada e expandida para o mundo inteiro por Ray Knoc, chegou ao Brasil em 1979. Trazendo uma novidade, o fast-food, a rede proporciona rapidez, preços mais em conta e oferece variedade de produtos em seu cardápio, entre esses estão: sanduíches, batatas fritas, sucos, refrigerantes, saladas, tortas e sorvetes. Além disso, a rede proporciona o serviço de Mc Entrega que traz comodidade para os seus clientes.

Utilizando cores chamativas e que proporcionam fome, o vermelho e o amarelo, e também brindes, promoções personagens e até mesmo festas infantis revela o porque do tamanho deste magnífico sucesso.

O Mc Donald's que hoje em dia é quase uma unanimidade entre crianças e adolescentes e também uma grande parcela de adultos conquistou este posto glorioso graças a um marketing diversificado, criativo e pioneiro. Com cardápio saboroso e variado (no ramo de fast food) e também rapidez e organização, saímos muito satisfeitos pois gastamos pouco tempo e dinheiro sempre recebendo um bom atendimento.

Um único problema é que as mesinhas não são confortáveis, isso que faz com que a nota do restaurante não seja boa.

Nota: 7,0

Pela leitura do texto acima, podemos perceber que os dois alunos do grupo não ignoravam por completo algumas das características do gênero textual “crítica de restaurante”. Ao fazer uso de seu conhecimento de mundo e de representações pessoais, os estudantes não se encontraram numa situação de insucesso, visto que, em algum momento, haviam lido textos críticos sobre determinados assuntos. Assim, verificamos que os autores respeitaram algumas características do gênero em questão, por exemplo, no momento em que atribuíram uma nota ao restaurante, ao descrever o restaurante por meio das cores e ao contar a história do restaurante.

É exatamente este conhecimento de mundo que deve ser explorado pelo professor na apresentação da situação, conforme nos lembra Schneuwly e Dolz (2004). Os alunos falharam em

⁵ Para efeito de análise, optamos por guardar a mesma grafia, incorreções gramaticais e a paragrafação incorreta do texto original.

⁶ O texto em questão foi reproduzido segundo sua versão original. Assim, preservou-se os erros de ortografia, acentuação, coesão e paragrafação incorreta, além de frases mal redigidas.

virtude da omissão do professor em fornecer-lhes indicações a respeito do gênero que seria trabalhado. Segundo os autores, para esclarecer as representações dos alunos, poderíamos, por exemplo, pedir-lhes que leiam críticas de restaurantes antes de virem à aula.

Um outro fator interessante que vale ser comentado é a presença de adjetivos no texto para qualificar o restaurante. Isso nos mostra que os alunos sabiam que, ao criticar, emitimos opiniões avaliativas sobre o objeto criticado. No entanto, o que deixou a desejar foi a maneira como estes comentários foram tecidos no texto, mostrando-se, às vezes, de forma exacerbada, como em “posto glorioso”. Há um exagero evidente na adjetivação presente no texto.

Apesar da prevista “omissão” por parte do professor em relação ao gênero textual do professor, nota-se que o primeiro resultado mostra-se de maneira razoável. No entanto, entendemos que aspectos relacionados às capacidades de ação e às capacidades discursivas poderiam ser adequadamente desenvolvidos se adotássemos o trabalho com as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004).

Dessa forma, para o segundo exercício, os alunos tiveram contato, antes da produção, com textos do jornal Folha de São Paulo, que faziam a crítica de restaurantes da cidade de São Paulo. Partimos, então, da apresentação do gênero que seria abordado (crítica de restaurante), perguntamos aos alunos a quem se dirigia a produção, quem seria seu enunciador, o local onde ela seria publicada, os potenciais leitores daquele jornal e a caracterização destes leitores. Mobilizamos, assim, a capacidade de ação (MACHADO, 2001), já que tecemos comentários, formulamos hipóteses e emitimos opiniões sobre a situação de produção de um determinado texto.

Terminado o trabalho sobre o contexto de produção, passamos, então, à observação da estrutura geral do texto. Recuperamos a sua organização, sua representação imagética (*mise en page*), seu lado iconográfico, visto que os textos foram extraídos da internet. Procuramos, neste momento, fornecer ao aluno instrumentos que o auxiliassem na compreensão daquele texto, não apenas em relação à escrita, mas também a sua dimensão icônica. A partir desta atividade, pudemos observar todas as características de organização do texto levantadas anteriormente no momento de elaboração do modelo didático do gênero.

Um último passo antes da produção final foi uma análise das unidades linguísticas existentes nas críticas de restaurante produzidas. Elegemos a sequência descritiva como sequência

textual⁷ prioritária e analisamos toda a adjetivação referente ao tema. Recuperamos os diversos níveis de atenuação usados pelo produtor no texto no momento de criticar, assim como as modalizações que, em determinados momentos, faziam aflorar a posição enunciativa do sujeito. Verificamos os mecanismos de coesão e coerência dos quais o autor do texto se serviu para tecer suas críticas.

Trabalhadas as três capacidades da linguagem, o professor solicitou que os alunos produzissem uma nova “resenha crítica” de um restaurante qualquer, mas que deveria, imperativamente, ser publicada no jornal Folha de São Paulo, no caderno Ilustrada. O resultado apresentado abaixo é fruto do trabalho realizado pelo mesmo grupo cuja primeira produção foi acima analisada:

Texto 2:

Requinte a preço justo

Dentre as mais de 90 lojas do restaurante Vivenda do Camarão espalhadas pelas principais cidades brasileiras, a do restaurante situado na cidade Santo André, no shopping ABC Plaza, é a que mais chama à atenção de pessoas ávidas por uma boa comida.

O ambiente possui decoração simples, mas acolhedora, apesar de seu discreto tamanho e posicionamento lateral.

São oferecidos mais de 50 opções de pratos, todos contendo o saboroso camarão. Variam desde saladas, massas, grelhados e risotos. Para as crianças, há também o Vivenda Kids, acompanhados por miniaturas de pelúcia de delicados animais marinhos.

O Risoto italiano, por exemplo, apresenta um sabor sutil, com poucas especiarias, bonita decoração e delicioso aroma. Infelizmente, os camarões não estavam no ponto para concretizar um prato perfeito. O penne ao camarão 4 queijos e a moqueca de camarão são excelentes opções com um sabor marcante e irresistível. A sobremesa nega maluca, apesar da grande propaganda, deixou a desejar, pois não passava de um simples bolo com doce de leite um tanto enjoativo.

O que faz também a diferença do local são a simpatia e atenção dos funcionários com os consumidores. Um bom atendimento que provoca o desejo de voltar no local mais vezes e complementa uma boa refeição, aliado aos sabores dos pratos e a um preço justo.

⁷ Este é um conceito apresentado por Bronckart (2007) que, retomando as teorias de Jean-Michel Adam, examina e discute a problemática das sequências.

Avaliação: BOM

Endereço: Av. Industrial, 600 (Praça de alimentação do shopping ABC Plaza)

Ambiente: simples e acolhedor

Cartões: Visa e Mastercard

Serviço: atencioso e esforçado

Embora o texto produzido apresente algumas lacunas no seu desenrolar, que mereçam futuras correções, ao lermos a segunda proposta de produção textual realizada pelo grupo, verificamos um progresso realizado pelos alunos no desenvolvimento do trabalho. O segundo texto produzido aproxima-se legitimamente de uma “resenha crítica” de restaurante tais quais as publicadas no jornal Folha de São Paulo no caderno Ilustrada. Vemos que desde a escolha do título até a organização do texto, tudo foi desenvolvido seguindo o modelo didático do gênero trabalhado pelo professor em sala de aula.

Ao compararmos a produção inicial e a produção final, observamos que a escolha lexical revelada pelo uso de adjetivos é mais pertinente para o gênero crítica de restaurante e está melhor adaptada ao seu contexto de produção. Um outro fator interessante que merece ser discutido é a avaliação destinada ao restaurante. No primeiro texto, havia apenas a atribuição de uma nota. No segundo, há uma avaliação mais criteriosa. Foram especificados a maioria dos itens considerados relevantes ao cliente na tentativa de melhor conhecer o restaurante, seus ambientes e a qualidade do serviço ali prestado.

Algo que poderia complementar o texto, mas que não foi sugerido pelo professor no presente trabalho, seria a presença de uma foto que pudesse ilustrar imageticamente o que o texto estava descrevendo. No entanto, num trabalho posterior com os mesmos alunos, esta indicação e sugestão por parte do professor foi bem recebida e realizada, o que concedeu ainda mais ao texto uma real aproximação das “críticas de restaurantes” publicadas pela Folha de São Paulo.

Considerações finais

Ao analisarmos as duas produções textuais realizadas acima, verificamos que o trabalho com as teorias dos gêneros textuais podem favorecer o desenvolvimento da produção textual.

Tomando o primeiro texto como ponto de partida, percebemos que os alunos, ao se depararem com uma tarefa sem um trabalho sobre os seus conhecimentos prévios, confundiram-se e não foram capazes de produzir um texto totalmente adequado ao gênero textual solicitado pelo professor. As três capacidades da linguagem sugeridas por Bronckart (1999/2007) não foram plenamente desenvolvidas, visto que os alunos não tinham consigo dois fatores fundamentais na produção de seus textos: o conhecimento prévio e detalhado do gênero e o contexto de produção, ou seja, para quem estavam produzindo aqueles textos e em que meio de comunicação estes deveriam circular. São estes parâmetros que influenciam a forma como os textos são organizados que descaracterizaram os textos da primeira produção. Já o segundo texto levou em consideração uma série de etapas que foram preteridas no primeiro trabalho.

O trabalho prévio sobre o gênero, a discussão sobre o contexto de produção, o conhecimento dos eventuais leitores potenciais do texto, bem como seu meio de divulgação, todos estes fatores contribuíram para a produção de textos mais adequados ao gênero.. Um outro fator importante é a posição enunciativa assumida pelos alunos enquanto legítimos críticos daquele jornal. O “assumir o papel” de críticos fez com que os alunos se apropriassem dos esquemas de realização daquele gênero e, conseqüentemente, que pudessem melhor desenvolvê-lo.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1954/2006). “O problema dos gêneros do discurso”. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Brasil. MEC/SEMTEC. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Bronckart, J-P. (1997/2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, Educ.
- De Pietro *et al.* Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.
- Machado, A.R. e Cristóvão, V.L (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573.
- Machado, A. R (2005) Revisitando o conceito de resumos. In *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

_____. (2001) Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intervêmbio* v. X. São Paulo: LAEL-PUC/SP. p. 137-147.

Manual de Redação da Folha de São Paulo (2001). São Paulo: Publifolha.

Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Vigotsky, L.S. (1984/2008) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.