



CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LINGUÍSTICA

KARLA GEANE DE OLIVEIRA SOUZA

**O TEXTO NO ENSINO MÉDIO:
QUE CONCEPÇÕES TRAZEM OS ALUNOS?**

GUARABIRA - PB
2011

Karla Geane de Oliveira Souza

O TEXTO NO ENSINO MÉDIO: QUE CONCEPÇÕES TRAZEM OS ALUNOS?

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Linguística, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Língua e Linguística, sob a orientação do Prof. Ms. João Paulo Fernandes.

GUARABIRA - PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

S719t Souza, Karla Geane de Oliveira

O texto no ensino médio: que concepção trazem os alunos / Karla Geane de Oliveira Souza. – Guarabira: UEPB, 2011.

52f.

Monografia (Especialização em Língua e Linguística)
– Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. João Paulo Fernandes”.

1. Texto 2. Oralidade 3. Escrita I.Título.

22.ed. CDD 371.302 81

Karla Geane de Oliveira Souza

**O TEXTO NO ENSINO MÉDIO:
QUE CONCEPÇÕES TRAZEM OS ALUNOS?**

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Ms. João Paulo Fernandes – UFPB/PPGL/EAD
(Orientador)



Profª Ms. Danielly Lopes de Lima - UFCG
(Examinadora)



Prof. Ms. Juljan Lima Palmeira - UEPB
(Examinador)

Aprovada em 29 de Abril de 2011

GUARABIRA – PB
2011

Dedicatória

A Maria Dolôres...filha muito amada !

AGRADECIMENTOS

Aos linguistas, pelas valiosas contribuições para o ensino da língua materna...

“Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-
me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Motivados pelos números cada vez mais baixos no âmbito das produções escritas dos alunos, no que se refere a qualidade das suas produções textuais, fez-se necessário um aprofundamento teórico e uma pesquisa prática. Nessa perspectiva, objetivamos compreender e estabelecer relações entre o que os alunos sabem sobre texto e, se o que sabem está contribuindo para o desenvolvimento das suas competências discursivas ou não. Autores como Koch (2008, 2009), Marcuschi (2008), Mussalin e Bentes (2005), Cagliari (2008), Geraldi (2004), Bagno (1999) e Antunes (2009) deram suporte teórico para subsidiar as discussões que se pautaram em torno da língua nas suas modalidades oral e escrita, da produção textual e considerações sobre texto, para chegar à concepção de texto do aluno do Ensino Médio. Assim, verificamos que os alunos têm contato com textos nas aulas de Língua Portuguesa, são estimulados a produzir, leem, identificam os textos mais produzidos no espaço escolar, estão fortemente ligados na organização das ideias do que vão escrever e nas questões ortográficas e procuram, através do texto, transmitir uma mensagem articulando um conjunto de palavras. No entanto, o domínio discursivo da escola ainda não favorece um trabalho amplo com uma diversidade de gêneros textuais socialmente engajados no dia a dia dos alunos.

Palavras-chave: Texto. Oralidade. Escrita.

ABSTRACT

Motivated by the increasingly low numbers in the framework of compositions written by the students, was necessary a deepening theoretical and a practical research. From this perspective, we aim to understand and establish relations between what the students know about test and if what they know is contributing to the development of their discursive skills or not. Authors as Koch (2008, 2009), Marcuschi (2008), Mussalin e Bentes (2005), Cagliari (2008), Geraldi (2004), Bagno (1999) e Antunes (2009), gave us the technical support to help the discussions that were based around language in its oral and written, textual productions and considerations about the text to arrive at the conception about the text of High School students. Thus, we noticed that, students have contact with texts in Portuguese classes, are stimulated to produce, they read, identify the most produced texts at school, they are strongly linked in the organization of ideas of they will write and about the orthography they seek, through the text, send a message articulating a set of words. However, the discourse of the school still does not favor a broad working with a range of textual genres socially engaged in the daily lives of students.

Key-words: Text. Orality. Writing

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LÍNGUA: ORALIDADE E ESCRITA	12
3 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	22
3.1 Algumas considerações sobre o texto.....	31
4 TEXTO: A CONCEPÇÃO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

De muitas maneiras os alunos das diferentes séries da educação básica têm sido estimulados a escrever na escola. A discussão sobre o que escrever e como escrever permeia os espaços educacionais, nos quais as aulas de Língua Portuguesa ainda contemplam da gramática à escrita de páginas, que na maioria dos casos não tem fins definidos.

Nessa perspectiva, a escrita é tida como uma prática de singular importância na sociedade letrada, onde os estudos voltados às concepções de texto, principalmente nos ambientes institucionais do conhecimento, a exemplo da escola, apontam disparidade entre o que propõe o sistema educacional e o que acontece de fato. Dessa forma, objetivamos refletir sobre o que os estudantes do Ensino Médio entendem por texto, uma vez que as avaliações nessa área apresentam um quadro de insucesso.

Quando mencionamos avaliações, nos reportamos ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são realizados na terceira série do Ensino Médio.

De acordo com o MEC (2011) o ENEM, criado em 1998, é um exame de caráter individual realizado em todo o Brasil e visa avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo essa etapa da Educação Básica, e o SAEB, criado em 1988, é aplicado a cada (02) dois anos e avalia o desempenho dos alunos brasileiros no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Motivados pelos números cada vez mais baixos no âmbito das produções escritas dos alunos (ver <http://inep.gov.br>) e considerando os exames nacionais realizados pelo Ministério da Educação citados no parágrafo anterior, fez-se necessário um aprofundamento teórico e uma pesquisa prática, para compreendermos e estabelecermos relações entre o que os alunos sabem sobre texto e, se o que sabem está contribuindo para o desenvolvimento das suas competências discursivas ou não.

A concepção de texto que motivou às discussões apresentadas é oriunda dos estudos da Linguística Textual, a qual concebe o texto como unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.

Desse modo, tomamos a concepção de linguagem na interlocução, onde procede como forma ou processo de interação, em que o indivíduo, ao usar a língua, não somente traduz e exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza a ação de agir e atuar sobre os demais interlocutores.

O campo para as pesquisas na área da língua portuguesa nos permite caminhos distintos. Enveredar pelo campo do texto, suas concepções e o que pensam os alunos, deu-se pelo fato de que é um seguimento que tem suscitado muitas discussões por parte da comunidade escolar: pais, alunos, professores e demais sujeitos integrados a instituição escola, pela emergência de se ter um ensino da língua materna no qual a escola possa permitir ao educando entender como a língua funciona e que tenha o texto como unidade de ensino.

Assim, quanto mais discussões surgirem na área, maior será a possibilidade de articular teorias e prática de sala de aula, e cada vez mais será possível se aproximar de caminhos exitosos no que concerne a escrita dos alunos.

Este trabalho materializou-se através da aplicação de um questionário nas três séries do Ensino Médio, com oitenta e um alunos (81) de faixa etária entre 14 e 20 anos de idade e através de uma pesquisa qualitativa, constando da análise dos questionários aplicados com os alunos.

A nossa proposta de escrita é formada por quatro capítulos: o primeiro expõe uma visão geral das partes, com caráter introdutório; o segundo versa sobre a língua e suas modalidades oral e escrita; o terceiro aborda o ensino da produção textual e suas contribuições para os ambientes socioeducacionais; o quarto capítulo discorre sobre o que é um texto, nas perspectivas teórico-analíticas, a fim de discutir as nuances das concepções de texto dos alunos do Ensino Médio; por último as considerações finais e as referências bibliográficas que fundamentaram o tema proposto.

Foi possível perceber, na tessitura deste trabalho, que os alunos têm contato com texto, no entanto, há a evidente necessidade de um aprofundamento sistemático, que efetive a fusão entre a gramática e seu uso na sociedade, permitindo aos estudantes uma visão da língua com foco na interação autor-texto-leitor,

2 LÍNGUA: ORALIDADE E ESCRITA

Povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal. (ANTUNES, 2009, p.19).

A comunicação tem se tornado cada vez mais uma necessidade básica, essencial e inerente ao ser humano. O homem, desde o seu surgimento, vem deixando marcas impressas das suas formas de vida, costumes, comportamentos, medos, anseios e lendas.

A pintura rupestre, presente até hoje na nossa sociedade, representa bem a afirmativa acima, através de desenhos e esculturas registrados por nossos ancestrais para caracterizar as suas épocas.

O surgimento dos primeiros indícios da escrita apareceu na Mesopotâmia dividida entre os povos da Suméria e da Acádia. O aparecimento do comércio fez surgir à necessidade de mais registros e apareceram as notas de compras (dinheiro), que eram pedrinhas de calcário com inscrições geométricas de contagem, de acordo com Jean (2002).

Datada de 4000 a.C., a primeira escrita aparece em plaquetas de barro, contendo registros de contabilidade agrícola, através dos quais se permitiu entender a comunidade religiosa daquele povo, bem como as formas de crédito financeiro que vigoraram na época.

Cagliari (2008) apresenta que a história da escrita pode ser caracterizada como se constituindo de três fases diferentes: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

Faz-se necessário uma descrição breve de cada uma dessas fases que caracterizam a história da escrita e para tanto vamos considerar Cagliari (2008).

A FASE PICTÓRICA – a qual se caracteriza pela escrita através de desenhos ou pictogramas que aparecem em inscrições antigas. Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem que se pretende apresentar, configurando-se em representações simplificadas de objetos da realidade.

A FASE IDEOGRÁFICA – que se constitui através da escrita de desenhos especiais chamados ideogramas, os quais, ao longo de sua evolução foram perdendo alguns dos seus traços mais expressivos das figuras retratadas, tornando-

se uma simples convenção da escrita. Esse tipo de evolução deu origem às letras do nosso alfabeto.

A FASE ALFABÉTICA – que se coloca em evidência pelo uso de letras originadas dos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma deixou de ter o seu valor pictórico, passando a ser simplesmente uma representação fonética.

Ainda considerando Cagliari (2008), antes que o alfabeto se formasse como nós o conhecemos atualmente, inúmeras transformações ocorreram, passando pelos silabários, os quais consistiam em um conjunto específico de sinais para representar cada sílaba e pelos desenhos utilizados, que se referiam às características fonéticas da palavra.

A escrita, para Cagliari (2008), tem a característica de representar a história coletiva, as memórias, as nuances científicas, políticas, religiosas e sociais de uma comunidade e, por isso se faz tão importante nas sociedades grafocêntricas.

A imprensa e o livro são invenções consideradas marcantes na história da humanidade, propondo uma revolução nas formas com as quais se constrói o conhecimento.

Nesse contexto, as pessoas que dominavam a escrita eram prestigiadas e valorizadas. Quem detivesse habilidades de leitura e escrita, detinha também o respeito da sociedade da época e exercia grande influência entre os soberanos. A aquisição da leitura e da escrita dava-se através da inserção do indivíduo em escolas com regras e padrões severamente estabelecidos.

As mudanças no âmbito da escrita continuam acontecendo e tanto perpetuam as civilizações como inovam nas formas de manter viva as suas memórias através do que foi e/ou é escrito pelos seus membros.

De objetos bem rudimentares como a pedra e diferentes tintas extraídas da própria natureza, chegamos ao computador e às gerações *geeks* e digitais, as quais com apenas um toque tem acesso ao registro escrito para interagir socialmente e modificar a realidade.

Desse modo, a memória coletiva dos povos no século XXI conta com o avanço da tecnologia para expandir a sua cultura e as suas formas de vida, bem como para organizar os diferentes caminhos, nos quais trilham as sociedades modernas: a economia, a política, a cultura, as religiões, dentre outros.

Mas para que todo esse cenário aconteça de fato, surge um item importante para cada povo, a sua Língua. No que diz respeito ao nosso idioma, a Língua Portuguesa, inicialmente é importante ressaltar que se derivou do Latim vulgar.

Com a ocupação Romana da Península Ibérica no século III a. C., o Latim, língua dos ocupadores, foi aos poucos suplantando a língua dos povos romanizados. O Latim implantado na Península Ibérica não era o mesmo adotado pelos autores clássicos (Latim clássico), conhecido principalmente nas escolas, mas era o denominado Latim vulgar, língua falada e empregada pelo povo, caracterizada por um vocabulário reduzido e prático e utilizada por aqueles que não tinham preocupações estilísticas do falar e do escrever e era falado na região do Lácio, em Roma e em todo império, originando as línguas neo-latinas ou românicas.

A língua, conforme Cagliari (2008), de um modo geral, é a representação da cultura e da identidade da humanidade, servindo ao seu princípio básico de estabelecer comunicação, mas eminentemente carregada de significado e das raízes das ações dos grupos que a utilizam.

Não se trata apenas de um instrumento que se molda a todas as culturas, mas de um veículo que representa a cultura, estabelecendo elos e trazendo informações, mas também e, principalmente, sentido às formas de falar e escrever de uma nação.

Ao abordamos a Língua, é importante ressaltar que estamos trabalhando sob a perspectiva da Linguística Aplicada. Ou seja, tomada em seus aspectos pragmático e interacional, pautada no uso do código, e não no código em si.

A língua serve a propósitos e um deles, muito importante por sinal, é o registro escrito. Assim, a modalidade escrita da língua não é aleatória, feita de qualquer forma, uma vez que as formas de registro evoluíram na história da humanidade, as maneiras de organizá-lo também se fizeram presentes.

A modalidade escrita da língua, para o que afirma Cagliari (2008) é tão envolvente que às vezes até esquecemos que muita gente ainda não tem acesso a ela. E também não refletimos muito diante da perspectiva de que tantas pessoas ainda se encontram ausentes desse conhecimento, sendo até difícil imaginar que diante do avanço científico e cultural da língua escrita, ainda existam milhares de pessoas que não leem e nem escrevem.

Nesse contexto de modalidade escrita da língua, é importante destacar o sistema de escrita da nossa língua materna, sistema de escrita do português,

considerando as duas esferas indicadas por Cagliari (2008): os sistemas de escrita que se baseiam no significado (escrita ideográfica) e os sistemas que se baseiam no significante (escrita fonográfica).

O SISTEMA DE ESCRITA BASEADO NO SIGNIFICADO – esse tipo de sistema de escrita é em geral pictórico, iconicamente motivado pelos significados que buscam transmitir, e uma característica que pode ser considerada importante é que não depende de uma língua particular. O que vai determinar a leitura é a habilidade linguística do sujeito leitor, que poderá ler em um único idioma ou em vários, criando um jogo com a habilidade lexical do leitor (CAGLIARI, op. Cit.).

Para exemplificar melhor os sistemas de escrita baseados nos significados (escrita ideográfica), consideremos que, em geral, tiveram sua origem em uma escrita icônica e suas formas são da memória do escritor e do leitor, podemos utilizar o desenho de um lápis. O sujeito leitor vai ler: lápis, pencil, crayon, etc., dependendo da sua língua mãe ou do idioma que domine. Podemos acrescentar ainda como exemplos desse tipo de escrita os sinais de trânsito.

SISTEMA DE ESCRITA BASEADO NO SIGNIFICANTE – esse tipo de sistema de escrita, de acordo com Cagliari (op. cit.) depende dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado.

Em uma dimensão geral, os sistemas de escrita acatam distintas variantes para as formas dos símbolos e das letras. Um bom exemplo disso é o alfabeto diferente que alguns sistemas têm, utilizando letras maiúsculas diferentes das letras minúsculas, como o alfabeto do português brasileiro.

A partir de Cagliari (2008), é possível elencar alguns pontos no que diz respeito a deixar claro como se constitui o sistema de escrita do português. As letras têm um uso alfabético, e para melhor explicitar podemos exemplificar com a palavra *casa* [casa]. Aqui trata-se do sistema de escrita alfabético, pois cada letra corresponde a um seguimento fonético.

O que não acontece quando as letras perdem a relação entre símbolo e som, um a um, e ganham um valor de sílaba, neste caso vamos tomar como ilustração a palavra *pneu* [pineu], partindo da perspectiva do nome da letra, teremos /pê/, no entanto, no caso desta palavra o valor é [pi]. Concluímos então que, diferentemente de atribuir um som para cada letra, existem casos em que isso não é possível, sendo preciso observar que o valor silábico não advém somente do nome da letra.

No campo da relação entre a letra e o som da fala residem muitas sombras. Uma delas que podemos evidenciar aqui é que a escrita é diferente da fala. Para casos como *faca* [faca] temos uma letra para cada som falado. Já em *afita* [a-fi-ta], vamos ter mais sons do que letras.

No nosso sistema de escrita do português brasileiro, tanto podemos utilizar mais sons do que letras como nos casos já mencionados, como também promover a utilização de duas letras para representar um único som, como no caso dos dígrafos /sc/ *nascer*, /ch/ *chapéu* e vários outros que podemos encontrar na nossa língua materna.

Também fazemos uso de letras sem som algum, como no caso do h na palavra *homem* e em outros casos as letras representam sons diferentes do registro escrito e diferentes segmentos fonéticos. Para exemplificar, tomaremos por base a letra S nas palavras *asa* e *sapo*. Da mesma forma como uma letra pode ser representada por diferentes sons, um mesmo som também pode ser representado por diferentes letras. Vejamos a exemplificação do [S] em *cedo*, *sapato* e *pássaro*, o qual é registrado com as letras C, S e SS.

No âmbito do valor sonoro é preciso considerar também que existem no nosso sistema de escrita os sinais diacríticos, os quais são responsáveis por atribuir valor sonoro diferenciado a letras ou conjunto de letras em uma palavra e também é fortemente usado em nosso sistema as siglas. As siglas ganham ênfase maior no contexto virtual, na linguagem das redes sociais e na emergência com a qual o mundo moderno avança.

Outro fator que se faz necessário destacar aqui é a frequência com a qual utilizamos os ideogramas no nosso sistema de escrita do português brasileiro, seja na Matemática, na Física e em diferentes áreas. No entanto, mesmo apresentando números, siglas, sinais ideográficos, dentre outros, a nossa escrita é essencialmente alfabética, uma vez que tem por base a letra, o que tem provocado inúmeras controvérsias nas escolas e salas de aulas frente à alfabetização de crianças e adultos, a qual inicia o processo considerando a sílaba como ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita, conforme afirma Cagliari (2008).

A escrita faz parte da sociedade e da vida das pessoas desde atividades mais simples e rudimentares até produções elaboradas com finalidades específicas. Pegar um ônibus, comprar um produto no supermercado, escrever ou ler um bilhete de alguém da família ou do ambiente de trabalho, escrever teses e monografias,

discursos, listas de compras e muitas outras ações são realizadas essencialmente com a utilização da escrita que pressupõe alguém que escreve e um leitor ou um público leitor.

Os grupos sociais, de uma forma ou de outra, estão submetidos a algum tipo de atividade escrita, até mesmo as pessoas que são consideradas analfabetas estão sob a influência do que se caracteriza contemporaneamente como *práticas de letramento*, como considera Marcuschi (2008).

O trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e atividades intelectuais são contextos nos quais a escrita se apresenta fundamental e para cada contexto citado, as ênfases e os objetivos do uso na escrita são distintos e seguem caminhos diferentes.

Para Marcuschi (2008, p.19):

Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Assim, é importante que a escola evidencie tais aspectos ao trabalhar com a escrita, fazendo uma interface entre a escrita e sua função social, tendo em vista que quem escreve já o faz com algum propósito e o que é produzido também já tem uma finalidade. A escrita na escola precisa seguir esses mesmos parâmetros e encontrar sua função social.

Para Teberosky e Colomer (2003), a escrita, em uma sociedade, não se constitui apenas como um código, é também o que atestam linguistas e historiadores, mas sim precisa ser entendida como uma forma de representação, um sistema de representação, consistindo o seu aprendizado em uma forma de apropriação de um objeto de conhecimento de natureza simbólica que representa a linguagem.

Antes dessa forma de representação, o ser humano já fazia uso da oralidade para representar as suas emoções, sentimentos, necessidades e para estabelecer comunicação e adquirir informação.

Mesmo tendo surgido antes da escrita, a oralidade ainda é pouco explorada, pouco estudada nos universos escolares, nos quais prevalece a escrita e a variante de prestígio, a modalidade escrita da língua e o padrão formal de registro.

Para Marcuschi (2008, p. 25):

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.

O que Marcuschi afirma na citação acima consolida que o aspecto predominante nos ambientes de aprendizagem, sejam eles formais ou não, é o da modalidade escrita da língua. E diante desse fato, nos questionamos a respeito dos impactos que esse pressuposto pode causar no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa para falantes nativos.

Partindo do princípio do ensino e da aprendizagem de uma língua, faz-se necessário considerar a escrita e a oralidade, e como se dá registro das palavras e também como são pronunciadas. Isso se a concepção de língua que permear a ação for a de que a língua é apenas um código.

No entanto, se partirmos da perspectiva da língua como forma de representação da linguagem, carregada de uma grande história social, como discorre Teberosky e Clomer (2003), é preciso ir mais além dos pontos fonéticos e fonológicos que a língua carrega e chegar a sua identidade, considerando que não é apenas letras e sons e sim história e cultura.

A escrita, para Marcuschi (2008, p.26):

Seria um modelo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar a fala.

A forma como o autor apresenta a escrita não nos remete à disparidade entre ambas, oralidade e escrita. Escrita seria um modelo textual discursivo para fins comunicativos e uma modalidade de uso da língua complementar à fala, oralidade e escrita poderiam subsidiar o ensino da língua materna, servindo de base uma para a

outra, na tentativa de uma explicar e/ou justificar a outra, uma vez que o referido autor afirma que a oralidade é uma prática social interativa também para fins comunicativos, como vemos em Marcuschi (2008).

São várias as tendências dos estudos que apontam concepções de língua, no entanto, para o nosso trabalho, vamos nos direcionar para uma concepção interacional (dialógica) da língua, que de acordo com Koch (2007), tem foco na interação autor-texto-leitor e os sujeitos são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Na abordagem educacional e centrado no ensino da Língua Portuguesa, quer dizer sair de um ensino da diagramação de frases soltas, isoladas de contexto, divisão de orações e distinção entre termos e partir para o ensino da composição, da história da linguagem, atualizada e contextualizada sintaxe, nas quais o aluno possa estabelecer relações entre fala e escrita.

Sendo uma dicotomia e tida como de grande tradição entre os estudos linguísticos, as modalidades de uso da língua, fala e escrita apresentam matrizes diferenciadas.

De um lado temos a fala: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não-normatizada e do outro a escrita: descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

Observa-se, desse modo, que é posta uma separação visível entre a escrita e fala, entre a modalidade escrita da língua e a modalidade oral, entre língua e uso, entre forma e conteúdo, o que nos encaminha para a reflexão dessa distinção no quadro teórico e prático da sala de aula

Evidenciamos, com isso, a necessidade do professor ter claro o seu conceito de língua, englobando as suas modalidades oral e escrita. É a partir do conceito que norteia a sua formação a respeito da língua materna, que vai encaminhar o seu processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Da mesma forma, o aluno precisa ter esses conceitos bem claros na sua mente, de modo, a saber, que faz uso da mesma língua que lhe é apresentada na escola. Muitos alunos acreditam que falam uma língua e a escola lhes apresenta outra, de tão distantes que se sentem da norma culta da língua abordada, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto nas demais que integram o currículo escolar.

A concepção de língua que norteia o trabalho didático pedagógico em sala de aula se reflete nos resultados finais da aprendizagem dos alunos. Os estudantes estão expostos e aprendem o que for ensinado, seguem os caminhos apontados e, diante disso, não adianta direcionar para uma vertente e avaliar o aluno por outra.

A escrita não se resume apenas ao registro, da mesma forma os gêneros orais vão bem mais além do que estabelecer comunicação, ambos têm funções sociais e são essenciais em uma tarefa eminentemente escolar que é o aprendizado sistematizado da leitura e da escrita.

No início deste capítulo, pontuamos as mudanças e avanços pelos quais passaram a Língua Portuguesa. Da mesma forma, o seu ensino na sala de aula deve acompanhar as necessidades não só de formar bons escritores, mas também bons leitores, argumentadores, bons usuários da língua, sem que aconteça qualquer tipo de preconceito e/ou exclusão em detrimento de determinados padrões de uso da língua aceitos ou não socialmente.

A língua, nas suas modalidades oral e escrita, tem muito à disposição do seu usuário, que vai explorar mediante necessidades e perspectivas próprias ou em função do seu meio. E a escola, ao abordar com maior ênfase uma modalidade, ou até mesmo um padrão, deixa de proporcionar todo teor histórico e cultural que a língua também contempla.

3 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc., (CAGLIARI, 2008, p.112).

O ensino da Língua Portuguesa se pautou por longos anos na transmissão de regras para o uso da modalidade oral e escrita da língua. A gramática era o centro das atividades e de maneira isolada e fora de contexto, as noções que a integram eram repassadas para os alunos.

As produções textuais eram mínimas e prevaleciam os exercícios mecânicos de uso dos códigos da língua. As formas de expressão e comunicação eram restritas e aprender português significava aprender as regras para o “bom falar” e o “bom escrever”.

A dificuldade que os alunos apresentam em se tratando da escrita de textos não é uma questão nova, pelo contrário, vem perdurando durante toda a longa história da nossa língua materna.

Considerando que a língua é também falada e não só escrita, podemos observar que o ser humano faz e refaz inúmeros exercícios e tentativas até chegar a falar e ainda tem diferentes modelos e estímulos para aprimorar o seu repertório.

Em se tratando da escrita, nem sempre o aluno tem tantas oportunidades assim. De cara lhe é exigido tudo correto, uma vez que a língua que a escola apresenta tem a sua forma padrão e é por ela que devemos seguir.

Essa língua invariável que a escola apresenta para o aluno vai de encontro a tudo o que ele já aprendeu e utilizou para falar, escrever, se expressar e interagir dentro da sociedade da qual faz parte. E quando esse estudante é estimulado a escrever na escola, entra em choque também pela gramática que a escola apresenta, “tradicional, chamada normativa ou gramática escolar, que é aquela que estudamos na escola desde pequenos” (MARTELOTTA, 2009); e a gramática que linguístas como Bagno (1999) chamam de gramática internalizada, aquilo que o aluno já sabe e já faz uso, não é explorada pela instituição.

A escola ainda não conseguiu reverter esse quadro caótico no que se direciona para o ensino da língua portuguesa. Com um ensino preso a regras da gramática tradicional e correções ortográficas acaba inibindo o potencial expressivo do aluno que tem medo de escrever e cometer “erros”.

A noção de erro, quando se trata do ensino da língua, quer dizer desacordo com as normas e regras da gramática tradicional e normativa. A escola demonstra desconhecimento do universo linguístico do aluno e propõe com isso um padrão único de língua.

Podemos questionar também como é que chegamos ao ensino de uma língua sem as noções da gramática dessa língua? O que já sabemos é que apenas estudando a estrutura dos códigos não vamos conseguir um aluno leitor e produtor de textos, uma vez que as regras não dão conta de favorecer ao aluno todo conhecimento necessário para o desenvolvimento dessas habilidades.

Sozinha a escola não corresponde ao ato de ensinar ao aluno tudo sobre o que é escrever, uma vez que não se resume apenas a dominar regras ortográficas e registrar palavras no papel. Há algo bem mais profundo nessa atividade que é a organização do pensamento, das ideias que se deseja transmitir.

Cagliari (2008), afirma que formas ortográficas são convenientes para promover avaliações, mas não são maneiras bem sucedidas de ensinar a um aluno a escrever o que pensa, a produzir um texto. Observa-se, a partir disso, a existência de um duelo diante da produção textual, que se constitui em ensinar o aluno a materializar na forma de registro escrito o seu pensamento e por outro lado, estabelecer regras claras para que esse registro esteja em acordo com a gramática ensinada pela escola.

Sabemos, no entanto, que não é possível só ensinar a organizar as ideias no que diz respeito a produção de um texto, e é importante frisar ainda, que a excessiva preocupação com as normas e regras da gramática tradicional, pode reduzir o potencial comunicativo do aluno.

Os alunos com os quais realizamos esta pesquisa demonstram uma grande capacidade para produzir, para se expressar através da escrita, e os métodos e técnicas de sala de aula que conduzem esse processo precisam ser revistos e ampliados, com vistas a dar maiores oportunidade ao estudante de explorar a sua própria criação.

Geraldi (2004) afirma que, na década de 80, o ensino da língua portuguesa passou por estudos e pesquisas minuciosas e duas vertentes se instauraram. Uma com trabalhos de pesquisa, excesso de preocupação com análises, em diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos

– a leitura de textos, o ensino da gramática, da variação linguística, da análise de redações, entre outros.

Por outro lado, firmando-se ou não nos resultados de tais pesquisas (GERALDI, op. Cit), começa a ser difundido um conjunto de propostas de ensino visando ultrapassar as constatações e intervir na realidade da escola.

Não podemos esquecer também que somos oriundos de uma ditadura militar, de repressão nas formas de expressão e sinônimo de muitas lutas pela anistia. Até o movimento das “Dietas Já” e a primeira eleição para presidente da república, muitos conflitos se travaram, os quais tiveram repercussão nos diferentes seguimentos sociais, inclusive na escola e sua forma de ensino e aprendizagem.

As mudanças no quadro teórico do ensino da língua portuguesa, de um ensino centrado na transmissão de regras gramaticais até a introdução da produção escrita do aluno não ocorreu de maneira aleatória. A partir dos estudos realizados na década de 80 que trouxeram novas perspectivas para o ensino da língua nas escolas, conhecemos também o que denominamos de produção textual.

Tais mudanças oportunizaram a discussão crítica no campo da alternância de um ensino tradicional, pautado na transmissão do conhecimento, para se chegar a sala de aula como espaço da interação verbal, um espaço de diálogos entre sujeitos.

Ao abordarmos o termo sujeito, Geraldi (2004) discorre que, nos anos 60, duas concepções de sujeito se confrontaram: sujeito como fonte de seu dizer e o sujeito assujeitado às condições e limitações às históricas, o primeiro é aquele que anuncia, diz, e tem consciência do dito, já o segundo, um produto do meio.

No entanto, nenhuma dessas concepções de sujeito determina o sujeito leitor e produtor de textos. De acordo com o proposto por Mikhail Bakhtin (1992), a propósito primeiro é a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a intenção de quem o produz e a interpretação de quem o recebe, indo além de ensinar os elementos e as normas que compõem a língua e promovem o ensino das Práticas de Linguagem que vivenciamos em nossa língua materna.

Geraldi (2004, p. 23) diz que:

No sentido que demos a texto, qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino/aprendizagem, ele está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de

herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Os sentidos socialmente constituídos têm se materializado como os verdadeiros objetos do ensino e da aprendizagem nos contextos escolares, não há como ensinar nenhuma matéria ou conteúdo da escola sem a interferência da abordagem social que recai sobre esse conteúdo.

E a separação entre o que é trabalhado na escola, os conteúdos, os temas abordados e a sua relevância social para a própria escola e para a vida dos estudantes trouxe uma realidade deficitária para as práticas de produção textual.

Os alunos eram levados a produzir no vazio de assuntos muitas vezes totalmente desconhecidos e com a utilização de práticas e procedimentos aleatórios, apenas com uma instrução imperativa “faça uma redação”. A escola apresentava suas próprias ideologias e queria que os alunos se enquadrassem nos seus propósitos, como um molde que servia para atender às expectativas de toda a sua clientela.

À medida que as falhas foram sendo apontadas, os resultados dos alunos em produções escritas foram cada vez mais declinantes e às propostas no ensino da língua portuguesa e, em especial, no campo da produção textual, revestiram-se de novas abordagens metodológicas para promover o ensino e aprendizagem da escrita.

É perceptível, nas aulas de Língua Portuguesa, atividades de produção textual deslocadas de qualquer contexto, separadas dos trabalhos pedagógicos que estão sendo realizados e das atividades de aquisição do conhecimento. Os alunos são solicitados a escrever como se a escrita fosse um fim, conforme afirma Geraldi (2004), uma capacidade de todos os alunos sem exercícios a priori.

Nesse contexto, há de se encontrar também nas práticas de escrita escolar atividades nas quais os alunos são convidados a escrever para registrarem o seu entendimento de determinado assunto, e essa prática é recorrente não só à disciplina de Língua Portuguesa, mas às demais disciplinas do currículo escolar.

Também se percebe a escrita como uma forma avaliativa, para medir os conhecimentos linguísticos que o aluno já sabe em relação ao sistema de escrita da nossa língua materna. A partir daí, o aluno escreve e é avaliado mediante a norma culta da língua apresentada pela escola.

Não podemos perder de vista que a escrita é uma prática social (MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2004; ANTUNES, 2009) e que como tal deve ser ensinada e aprendida em práticas sociais. Em atividades que envolvem tanto assuntos do cotidiano como de ordem nacional e em atividades que envolvam o dia a dia dos alunos e também lhes apresentem abordagens novas.

Nesse aspecto, não podemos deixar de citar os gêneros textuais e o ensino da língua a partir do texto, como considera Marcuschi (2008), que é um consenso entre linguistas teóricos e aplicados, e também uma prática que a escola vem desenvolvendo. Bem como, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, o que não sabemos é como esse ensino da língua a partir de uma perspectiva textual se processa na realidade das salas de aula. Como estão sendo desenvolvidos os critérios linguísticos, trabalhando-se o texto e o seu contexto, ou se o texto é utilizado apenas como pretexto para a inserção de regras gramaticais no conteúdo curricular que o aluno precisa estudar em uma determinada série.

Para Marcuschi (2008, p. 52):

[...] um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Esse tratamento inadequado do qual fala Marcuschi abrange as tipologias textuais, os gêneros, o material gráfico e também engloba as estratégias de ensino e metodologias utilizadas. E necessariamente, vai até o conhecimento do professor, a sua formação e até que ponto encontra-se preparado para realizar um trabalho com texto na sala de aula.

Quando nos referimos ao ensino da Língua Portuguesa através de textos, estamos nos reportando para uma atividade contextualizada, na qual tal constructo seja utilizado como um fim em si e não apenas como um meio, o texto como um instrumento para o trabalho com a gramática da língua.

Para Geraldi (2004), fusão entre o estudo de texto, sua produção e o ensino da gramática e as preocupações excessivas com as regras ortográficas deixa uma premissa de que a produção textual pauta-se na correção ortográfica e a expressão

do aluno sempre fica em segundo plano. Há uma centralização no que se refere à correção ortográfica que se sobrepõe ao que o aluno quer registrar no papel.

Ideias e regras para alcançar a norma culta da língua que a escola propõe se confundem, e ao final não sabemos ao certo se o que se almeja com a produção textual é a expressividade do aluno em termos discursivos ou a adequação da sua escrita à norma culta da língua.

A inserção dos estudos referentes às variações linguísticas tem trazido para o contexto da realidade do ensino e da aprendizagem da língua diferentes possibilidades de a língua se realizar. Para Antunes (2009), tais estudos têm se centralizado na oralidade, mas a escrita também varia atendendo às diferenças do lugar, do meio social ou da situação sociocultural em que se materializa a atividade verbal.

Os estudos no campo da variação têm contemplado inúmeros trabalhos relacionados com o léxico, com as especificidades dialetais. A partir disso, observamos que cada vez mais as regras da gramática normativa se fazem fortes na prática escrita da língua.

Para o aluno na sala de aula, nas atividades de escrita, ainda não houve uma disseminação maior nesse aspecto, tudo o que se relaciona com o campo da escrita, relaciona-se também com a gramática tradicional e até as práticas de correção das produções dos alunos partem dos princípios dessa mesma gramática.

Por isso há uma necessidade emergente de que os professores, especificamente os de Língua Portuguesa, estejam atualizados das novas pesquisas e produções na área, uma vez que os estudos da língua se fazem sincrônicos e diacrônicos.

Para que a produção escrita aconteça de maneira eficaz, é necessário oportunizar ao aluno exercitar a sua escrita a partir de uma situação prática de produção, sendo o professor o mediador da interlocução, atentando para as mudanças e variações, pelas quais a língua está passando, seja na abordagem oral ou escrita, pois não se pode apresentar ao estudante um único modelo pronto e acabado de escrita, como se fosse um molde no qual precisa se encaixar.

Da mesma forma, não se deve permitir que o caminho seja escolhido pelo educando sem que obedeça a critérios estabelecidos pelo professor, além de ambos selecionarem o que for mais adequado à produção escrita, deve haver, nesse

sentido, adequação às normas, um olhar crítico, tanto para as teorias relacionadas, quanto para a situação de produção do aluno.

Para Antunes (2009, p.207):

A língua escrita ainda não recebeu esse “olhar” que enxerga as diferenças de uso; ou seja, ainda parece subsistir a impressão de uma língua escrita uniformemente, totalmente estável, sem variações. Tal impressão é totalmente reforçada pelo viés da ortografia oficial, um padrão rígido e inalterável, com mudanças pouco significativas em intervalos muito longos de tempo.

Esse olhar de que trata o autor, no entanto, não é apenas considerar que a língua escrita, como a falada, também admite variações em função da situação na qual será empregada. É considerar também que fatores pragmáticos que estão imbricados no ato de interação devem ser vistos no processo. E que tais variações, se possíveis, encontram-se ligadas à língua e não dependem apenas da vontade do escritor, produtor de textos.

Diante da complexidade da situação de produção textual e de tudo o que deve ser considerado no campo da língua, em suas modalidades oral e escrita, é que voltamos a reiterar a necessidade da formação do professor, pois sem um conhecimento crítico a respeito da língua e das condições nas quais é empregada, provavelmente não é possível direcionar os alunos para uma escrita significativa em termos semânticos e sintáticos.

É notório que o desempenho dos alunos, na escrita, não tem tendido as perspectivas postas para essa competência tão necessária na formação intelectual de um sujeito que convive em uma comunidade letrada, que se encontra inserido em uma sociedade contemporânea em que a escrita está presente desde as atividades mais simples, como tomar uma condução para um determinado lugar, até atividades mais complexas como ler a bula de um dado medicamento.

Para Antunes (2009), o desempenho dos alunos, no campo da escrita, não tem correspondido, mesmo os alunos em fase final de escolarização básica, Ensino Médio, não apresentam rendimento satisfatório. Acrescenta ainda dois pontos importantes para os quais devemos lançar um olhar atencioso. Um deles diz respeito ao ponto de que esse quadro caótico, resultado do insucesso na escrita dos alunos, já vem sendo discutido e colocado em posição de destaque, o que nos deixa mais confortáveis para discutir o assunto, dada a sua relevância social. O outro se pauta

na perspectiva de que tais resultados são direcionados mais aos alunos do que aos desajustes no sistema de ensino.

Os desajustes incluem diferentes condicionantes, tais como, número de alunos por sala, formação de professores, ponto já discutido neste trabalho, material disponível, dentre outros, dependendo da realidade da instituição e do estudante.

É importante frisar todos esses fatores que têm implicação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no entanto, outros devem ser acrescentados, uma vez que também são determinantes do (in)sucesso do rendimento dos alunos em se tratando de produção escrita.

Assim, vamos discutir a partir daqui a solicitação feita pelo professor de língua portuguesa para que os alunos produzam seus textos. Essa solicitação gerou diferentes contextos para a prática de produção escrita na escola. E produzir um texto significou pedir para os estudantes “fazer uma redação sobre as férias”, por exemplo, ou falar “sobre” algum assunto. Antunes (2009) questiona a respeito da dificuldade dos alunos diante de uma solicitação dessa natureza, sem qualquer trabalho anterior com o assunto ou com os recursos lingüísticos com os quais os alunos iriam trabalhar.

Outras solicitações também circularam no meio educacional: produzir um texto a partir de uma dada figura, a partir de um título de uma reportagem sem o conhecimento prévio do assunto e temas livres, serviria para que os alunos fossem estimulados a escrever.

As implicações desse tipo de prática situam-se no eixo de um trabalho com o texto que articule gênero, finalidade, suporte, ou seja, que o aluno possa atribuir sentido à escrita e à atividade na qual está inserido. O texto e a sua produção não podem e nem devem ser vistos como uma atividade mecânica, isolada de contexto e situação de produção.

Sem saber qual gênero deve escrever, para onde ou quem vai o seu texto e qual a finalidade dessa produção, fica difícil para o aluno organizar as suas ideias. Veja que são questões simples, mas que colocam o produtor de texto na posição privilegiada de saber o que vai fazer, para que e para quem. Não seria uma ação no vazio do que o estudante sabe ou não sabe, mas uma prática que vai exercitar os seus saberes e trazer novas informações para ampliar suas competências e habilidades textuais.

Acreditamos, no entanto, que a preocupação com as normas da gramática tradicional e as instruções pautadas no vazio, como se apenas pedir que os alunos escrevam uma produção textual, tem sido uma prática constante na história da produção textual no Brasil.

É importante mencionar que muitos avanços se deram nesse campo, mas ainda existem atividades didáticas muito mecânicas, tanto elaboradas pelo professor, como postas em determinados livros didáticos, que fazem com que o aluno seja conduzido a reproduzir, copiar e não refletir.

A atividade de produção textual, bem como muitas outras teorias que são instrumentalizadas na sala de aula, deve ser trabalhada com atividades reflexivas de leitura e escrita de textos, que oportunizem ao aluno chegar a um conhecimento concreto, devem conduzir o aluno ao saber como fazer e não só ao saber fazer. Muitos alunos podem saber escrever textos, mas como devem ser esses textos, pode ser uma implicância ainda não dominada por todos.

No âmbito dessa discussão sobre a produção textual, fecham bem as problematizações levantadas o que aponta Antunes (2009, p. 215), ao afirmar que:

Em síntese, o mito da uniformidade linguística e a compreensão ingênua de uma escrita única, inalteravelmente padronizada, tão comum ao simplismo abusivo da prática escolar, seriam radicalmente abalados pelo confronto com a diversidade dos diferentes gêneros de texto. Se a predominância de um ensino da metalinguagem gramatical deixou a ideia de uma língua oral inalterável, muito mais ainda aconteceu em relação à escrita, vista, quase sempre, na sua realização formal ou, pior ainda, como exercício de uma “redação” sem intenção, sem finalidade comunicativa, sem leitor, sem contexto, exaurindo-se apenas na finalidade do treino.

Dessa forma, sugere que o ensino da produção textual seja o ensino da língua, não em âncoras de regras, mas em termos de atuação verbal e de competência linguística. E que não seja evidente uma separação tão marcada entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de produção textual, mas que o trabalho se dê com a língua materna em uma atividade reflexiva para alguém que já utiliza a língua e não alguém que não a conhece, para quem seja necessária uma apresentação.

Os exercícios mecânicos que permearam o ensino da Língua Portuguesa dando conta das aulas nessa disciplina, já não são mais atraentes para a sociedade contemporânea, que já reconhece a língua como uma prática social. As atividades,

nesse âmbito, devem priorizar a apropriação do conhecimento a respeito dos recursos linguísticos a sua disposição e compreender que cada recurso linguístico escolhido, quer seja para produzir ou ler um texto, produzirá um efeito de sentido diferente.

No tocante ao professor, a delimitação poderá ser uma palavra de ordem ao abordar a produção textual nas atividades que propõe aos seus alunos. Outro aspecto a ser entendido é que a produção textual é uma atividade como qualquer outra que o aluno aprende na escola e que como tal precisa de exercícios coerentes e coesos para que os resultados possam surgir.

3.1 Algumas considerações sobre o texto

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema lingüístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009, p. 209).

O texto é um elemento presente em todas as esferas da vida em sociedades letradas. Está presente na escola e em todas as disciplinas do currículo escolar, no entanto, é atribuída à disciplina de Língua Portuguesa a responsabilidade de trabalhar com a produção textual.

Nenhuma lei específica garante tal atribuição, mas já está disseminada entre os diversos segmentos da comunidade escolar, que o texto está para a disciplina de Língua Portuguesa e o curioso é que a disciplina de Língua Portuguesa nem sempre está para o texto, uma vez que a dissociação entre língua e gramática da língua tem instaurado nos espaços escolares um ensino baseado na diagramação de frases, na divisão de orações e nas diferenças entre grupos ortográficos, no lugar de promover espaço para o trabalho da composição, da história da língua e da linguagem, literatura crítica e reflexiva e nova sintaxe, muito mais significativa e carregada de significados.

A concepção de texto na qual apoiaremos nossas discussões a partir desse capítulo advém da concepção de texto pautada nos estudos linguísticos. Quando nos referimos à Linguística, estamos nos reportando aos estudos da linguagem

verbal humana, a ciência que estuda as manifestações linguísticas descrevendo-as e explicando-as, conforme menciona Fiorin (2008).

Seu objeto de estudo é a linguagem, priorizando as línguas naturais, nas quais a comunicação ocorre mais amplamente e com maior frequência.

Para Fiorin (2008, p. 17), os estudos linguísticos:

Não se confundem com o aprendizado de muitas línguas: o linguista deve estar apto a falar “sobre” uma ou mais línguas, conhecer seus princípios de funcionamento, suas semelhanças e diferenças. A linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico.

O autor evidencia pontos importantes que causam determinadas confusões em se tratando dos estudos linguísticos, do ensino da língua e da sua gramática, focando o campo de atuação no qual todo aquele que se interessa pelo trabalho com a linguagem humana deva estar direcionado. Para Koch e Travaglia (2008) cabe ao linguista, direcionar-se para os problemas relacionados à interpretação que as estruturas de composição textual podem causar.

Marcuschi (2008) considera que a linguística no Século XX configura-se também pela pluralidade de temas trabalhados, saindo da análise da função das estruturas internas da língua e considerando ainda o funcionamento dessas estruturas, forma e função, abrangendo não só o interno da língua, mas considerando o externo a ela como elemento importante na sua análise e descrição.

A linguística textual, um subdomínio dos estudos das práticas discursivas para Adam (2008), teve sua fase inicial na segunda metade dos anos 60, abrangendo até o início da década de 70, sendo o estudo dos mecanismos interfrásticos sua preocupação básica, conforme Koch (2009).

A linguística do texto parte da perspectiva da compreensão textual, pautada no seu processo de planejamento, processo de verbalização e construção dos sentidos, seus estudos já circularam grandes percursos, cujas contribuições se postulam em fazer entender como acontece a produção textual dos sentidos do texto, de acordo com Koch (2009).

Compreende o texto como a unidade básica através da qual a linguagem se manifesta e é no interior do texto que diversos fenômenos linguísticos podem ser

explicados. O texto é tratado, considerando as afirmativas de Mussalin e Bentes (2005, p.256) “como um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas”.

Ainda na década de 70, surgiram as chamadas “gramáticas de textos”, devido a alguns escritores sofrerem influência da gramática gerativa e na década de 80 surgem as teorias de texto, que refletem a linguagem com enfoques diferentes.

Para Mussalin e Bentes (2005, p. 245), o surgimento dos estudos sobre o texto:

[...] faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir em seu escopo teórico, o sujeito e a situação de comunicação, em oposição ao campo construído pela Linguística estrutural que entendia a língua como sistema, código, com função puramente informativa.

A autora em busca de conceito mais preciso para a definição da Linguística de texto apóia-se nas palavras de Marcuschi (*Apud* Bentes, 2005, p. 252) que a define como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”, e Koch (1997) ao afirmar que a Linguística de texto “tenta compreender o texto no seu processo de planejamento, verbalização e construção” (Idem, p. 254).

Mussalin e Bentes (2005, p. 256) concluem afirmando que a Linguística Textual:

Trata o texto como ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Para a Linguística Textual, o texto é a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.

Partindo da perspectiva da construção dos sentidos do texto, considerando Koch (1997), e do texto como unidade básica de manifestação da linguagem, considerando Mussalin e Bentes (2005), já podemos compreender que um texto é

bem mais do que um articulado conjunto de palavras e que o jogo dos sentidos, bem como a criatividade são constituintes desse processo de interação verbal.

Assim, se as concepções de texto encontram-se historicamente tão avançadas, extrapolando o registro escrito e abrindo um leque de possibilidades, tanto no plano da utilização dos recursos linguísticos, quanto no aspecto semântico, esse enfoque precisa ser direcionado para a prática pedagógica na sala de aula.

A escola, para uma demanda grande de estudantes, é o único espaço no qual têm acesso aos textos que circulam socialmente. Esse fator aumenta ainda mais a responsabilidade da instituição em ter um trabalho que contemple uma concepção de texto abrangente, não o texto apenas como uma informação ou conteúdo que se registra em um papel, mas como unidade de ensino e aprendizagem e como uma porta para a interação com o mundo.

Considerando Geraldi (2004), entendemos que:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores pra construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Acreditamos que esse deva ser o modelo de texto que a escola precisa apresentar para o aluno, tanto nas situações de leitura, quanto de produção. Produção escrita não deve apresentar-se desvinculada de leitura, mesmo que nem toda leitura pressuponha uma produção escrita.

Os textos dos livros didáticos foram as únicas fontes textuais que os alunos exploravam nas aulas de Língua portuguesa. Os demais suportes como jornais, revistas, dentre outros, não foram abordados e explorados na escola. Isso nos faz perceber a limitada concepção de texto da escola, que certamente implica diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem que desenvolve.

O que o discurso socialmente constituído da escola apresenta como texto e o que o professor entende como sendo um texto, refletem no trabalho que se materializa na sala de aula junto ao aluno. Daí a necessidade de se discutir, em primeira instância, o que é um texto e depois, acolher as teorias e promover para o aluno adequação entre teoria e prática, na operacionalização com o registro escrito.

A exemplo do que foi mencionado anteriormente, temos a discussão a respeito dos gêneros textuais, que para Marcuschi (2008) não é um assunto novo dentro dos contextos educacionais, mas que tem ganhado mais abertura e espaço para discussão no cotidiano dos educadores frente à emergência de formar leitores e produtores de textos críticos e reflexivos.

Ainda considerando Marcuschi (2008), vamos discorrer sobre gêneros e tipos textuais, estabelecendo definições para uma compreensão mais abrangente, uma vez tratar-se de uma temática que recebeu da escola tratamentos diferentes dos papéis que realmente desempenham no ensino e na aprendizagem dos estudantes, bem como na prática pedagógica dos educadores.

Vamos iniciar contemplando o que Marcuschi (2008) denomina como tipos textuais, que foram trabalhados na escola por um período logo de tempo por gêneros textuais.

Tipos textuais são sequências tipológicas narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas, argumentativas, que estão presentes na composição de diferentes textos, sozinhas ou até mesmo acompanhadas umas das outras. Há sequências que predominam em determinado texto, outras caracterizam uma dada quantidade de material escrito e outras aparecem em quase todos os textos produzidos. Algumas sequências textuais predominam e outras não, dependendo da finalidade do texto, público ao qual se destina, dentre outros aspectos.

Os gêneros textuais, Marcuschi (2008) denomina-os como “formas verbais de ação social relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades e práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos. São práticas sócio-históricas e constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Para Bazerman (2006, p. 23)

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Retomando as sequências tipológicas, vemos que elas aparecem nos gêneros, integram e compõem esses ambientes de aprendizagem. E na formação dos conceitos que circulam socialmente a respeito do que é um texto, uma

informação como a que aponta distinções entre tipos e gêneros textuais faz diferença na hora de realizar as atividades práticas com os estudantes.

O trabalho da escola é partir da elaboração de atividades pautadas em situações nas quais os alunos aprendam as tipologias textuais como sequências linguísticas ou sequência de enunciados e as percebam como uma construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição.

A partir de tais concepções, o estudante só chegará a um aprendizado significativo se as atividades e orientações forem direcionadas para encaminhá-lo a esse propósito. Sugerir que façam um texto, que contem uma história ou até mesmo que falem sobre algum assunto, pode não ser o caminho mais apropriado para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e seus elementos formadores.

Bakhtin (1992, p. 279), através do pensamento filosófico-linguístico, concebe os elementos formadores do gênero discursivo da seguinte forma:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A partir de nossas leituras de Bakhtin (1992), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002), definimos gêneros textuais como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Há uma diversidade muito grande de textos que circulam socialmente e que podem ser trabalhados na sala de aula. A visão simplista de que texto é apenas o que está posto no livro didático não deve permear as propostas didáticas dos professores e muito menos as atividades dos alunos.

Um trabalho restrito em relação aos gêneros que são apresentados para os alunos faz com que não tenham familiaridade com textos simples que fazem parte do seu dia a dia por não terem uma visão ampla do conceito. E para exemplificar a afirmativa anterior, podemos citar os formulários, por exemplo, que muitas pessoas não conseguem preencher e, às vezes desconhecem totalmente esse gênero.

Oportunizar a realização de atividades com o maior número de gêneros possíveis vai fazer com que o aluno se aproprie das características básicas que compõem cada um deles, o que deve predominar ou não, o que pode ser fundamental e o que é secundário.

Esse conhecimento que o trabalho com os diferentes gêneros trará para a vida dos alunos se refletirá nas suas produções. É fundamental que o aprendiz saiba o que vai escrever e como é possível escrever, quais formas, e o acesso a esse material é uma maneira de o aluno se apropriar do conhecimento.

Esse acesso vai promover o que Geraldi (2004) chama de lugar de entrada para o diálogo com outros textos. É tomando o texto como unidade de ensino e aprendizagem que o aluno vai ter acesso a esse diálogo comum entre o que produz e o que já está produzido.

Um texto sempre traz uma característica de outro texto, um conteúdo, um personagem, sua forma, sequências, nenhum é ausente totalmente de outros já construídos anteriormente. O que nos conduz a entender que quanto mais contato, mais o aluno vai ter oportunidades de entendê-los melhor.

Independente do que entendemos como sendo um texto ou não, ele sempre está presente, uma vez que a sala de aula é espaço privilegiado de interação verbal. Os saberes são confrontados por meio de textos, produzidos e apreendidos também através de textos conforme afirma Geraldi (2004).

E se partirmos dessa perspectiva, será visível que os alunos estejam sempre produzindo textos. Nas diferentes disciplinas do currículo, quando respondem a exercícios, quando são estimulados a escrever, a registrar ou até mesmo a discutir oralmente um determinado conteúdo ou conceito.

Falando ou registrando, o texto é uma prática recorrente na sala de aula, mas alguns alunos e os professores da educação básica, ainda alimentam uma concepção de texto como um construto isolado do ensino e de aprendizagem. Em todas as aulas os alunos, escrevem, argumentam, falam sobre algum assunto, registram ou não e realizam leituras.

No entanto, ainda é preciso ter o momento exato do trabalho com textos. Esse momento é, às vezes, definido por aula de produção textual, trabalho com texto, depende da terminologia que se deseja utilizar e as outras práticas textuais recorrentes não são aproveitadas como também sendo produção e interpretação de textos.

Para compreendermos melhor o percurso do texto na educação brasileira, é importante mencionar que, na década de 70, o texto passou a ser tomado para estudo sob duas perspectivas: dos mecanismos sintáticos-semânticos, respondendo pela produção de sentido e do texto como objeto cultural produzido a partir de certas condições culturais em uma relação dialógica com outros textos.

O texto é uma forma específica de manifestação da linguagem e a medida que as novas linguagens se intercalam no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, tanto no espaço escolar quanto fora dele, não é possível se apropriar do conhecimento ausente de textos, seja de que gênero for.

Os sentidos constituídos socialmente, bem como os recursos linguísticos, fazem parte da tessitura do texto e a escolha dos recursos vai implicar no sentido que se quer transmitir. Ao considerar o texto, não podemos deixar de considerar também a intenção do autor, a intenção do leitor e a intenção da obra.

A partir desse parágrafo, podemos discutir dois elementos importantes: os sentidos e os recursos linguísticos que constituem o texto. Não podemos verticalizar para base de sentido que sustenta o texto sem entender que esta base de sentido é feita de escolhas lexicais e estas escolhas é que vão promover o sentido que se produzirá.

Ao mencionarmos recursos linguísticos não nos referimos só ao que tange a ortografia, a fonética, a fonologia, por exemplo, também fazem parte do quadro. E o texto não é, tão somente, um conjunto de significados, mas também um conjunto de elementos gramaticais, articulados e organizados harmonicamente, constituindo a superfície textual.

Quando nos referimos aos termos conjunto de significados e conjunto de elementos gramaticais, estamos querendo esclarecer a necessidade de considerar esses dois pontos para entendermos o conceito de texto. Que não é apenas espaço de sentido, mas de construção gramatical e por esse motivo não deve ser trabalhado só em termos de sentido, mas também a partir dos elementos, que articulados, geram essa significação.

No campo das pesquisas científicas, Geraldi (2004) firma ser possível a análise de textos sob dois viés: um que encaminha-se diretamente para o linguístico, contemplando o produto verbal e sua sequenciação, correspondendo a análise da perspectiva da textualidade, e outro que não é tão relacionado ao processo lingüístico e centra as observações na relação entre o linguístico e suas condições de produção.

É notório que esse conhecimento não seja em si o que se deve levar para a sala de aula, mas é o tipo de conhecimento que o professor precisa ter para promover atividades para os alunos, que façam com que se apropriem das diferentes esferas do texto.

São muitas as propriedades que fazem de um conjunto de palavras um texto e essas propriedades precisam ser trabalhadas com o aluno frente ao ensino da língua portuguesa na sala de aula. Um texto não se configura como um texto apenas pela sua intenção, forma ou funcionalidade, mas pelo diálogo que pode estabelecer entre produtor e receptor.

Para Antunes (2009, p. 51-52):

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Assim, um ensino que prime pelo desenvolvimento comunicativo do aluno deve ter como base o texto, já com a concepção de interação verbal, noções de composição e estruturação das ideias e dos elementos linguísticos que integram a língua.

4 TEXTO: A CONCEPÇÃO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Ao dar aula de língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, transferindo para o nosso caso específico, “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 2007, p.19)

Frente às diversas apresentações de insucesso no que diz respeito à avaliação das produções textuais dos alunos, entendemos que é necessário um olhar reflexivo para o contexto de escrita nas escolas e, nos situamos especificamente no Ensino Médio, séries que encerram a educação básica.

Sabemos da necessidade de termos claros os conceitos com os quais trabalhamos, uma vez que para podermos fazer com que outros sujeitos se apropriem de determinados saberes, é preciso conhecer para poder promover situações que não só apresentem o conhecimento, mas que promovam a sua apropriação.

Só a transmissão de conceitos e concepções não garante o aprendizado. No entanto, as concepções que trazemos enraizadas na nossa formação, podem nos impulsionar para caminhos rumo ao fortalecimento dos nossos saberes, mas podem também nos prender e não nos permitir avançar.

Sabemos que o rendimento dos alunos no campo da produção escrita é menor do que o que gostaríamos que fosse. Os exames nacionais realizados pelo MEC, como o ENEM, por exemplo, tornam verídica essa realidade.

Podemos direcionar o baixo desempenho da produção escrita dos alunos a vários fatores, envolvendo desde a escola e suas condições físicas e de recursos humanos até o aluno. No entanto, centra-se este trabalho na perspectiva de quais concepções trazem os alunos do Ensino Médio, o que sabem e o que entendem ser um texto, tendo em vista que os resultados apresentados, nos campos da produção escrita, não são animadores.

A coleta do material analisado se deu através da aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas de múltipla escolha, em uma escola pública, nas três séries do Ensino Médio, no segundo semestre letivo do ano de 2010.

Responderam ao questionário um total de 81 alunos, sendo 26 do primeiro ano, 21 do segundo ano e 34 do terceiro ano, todos do Ensino Médio. Os participantes estão em uma faixa etária entre 14 e 20 anos de idade, distribuídos entre o sexo masculino e feminino.

Dentre as dez questões propostas para os alunos no questionário, a primeira visava detectar se os estudantes tinham ou não contato com textos nas aulas de Língua Portuguesa. E o que nos motivou a esta pergunta foi exatamente saber o grau de envolvimento dos educandos com esse tipo de atividade na sala de aula e qual a sua familiaridade com esse material.

Essa pergunta constou de três alternativas para resposta: sim, não e poucas vezes, e o predomínio foi para o item “sim”, já o item “não”, não recebeu nenhum voto e “poucas vezes”, foi assinalado por um número pequeno de questionados.

Verificamos que o contato com textos esses alunos estão tendo, o que é uma premissa positiva, ou seja, o texto está fazendo parte do universo escolar desses estudantes.

A continuidade da análise do material nos permitirá um panorama do trabalho desenvolvido. No entanto, é preciso enfatizar que não basta só conhecer o texto, ler ou fazer uma atividade de interpretação. As atividades de produção escrita precisam contemplar as tipologias e a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, conforme afirma Marcuschi, 2008.

A segunda pergunta indagou se os alunos eram estimulados a produzirem textos na sala de aula. As alternativas foram as mesmas para a primeira pergunta, e dessa vez houve uma oscilação entre sim, não e poucas vezes. Independente da série ou da faixa etária, as respostas oscilaram.

Todos os alunos pesquisados evidenciaram que tem contato com textos, mas nem todos os alunos são estimulados a produzir textos. Notamos, através dos dados, que há uma divergência entre os estudantes questionados sobre o que é a produção de um texto.

O texto está inserido nas aulas, para alguns alunos vai até a produção escrita e para outros não. Para Antunes, 2009 o texto é muito utilizado nas aulas de Língua Portuguesa para a realização de atividades práticas de gramática.

De uma forma ou de outra, seja na disciplina de Língua Portuguesa ou em outras disciplinas, pelo sentido que damos ao texto como interação verbal, estes

alunos estão sempre produzindo algum tipo de texto, que pode ser escrito e até mesmo oral.

No entanto, a formalidade da produção, até mesmo os direcionamentos e comandos para que a escrita aconteça, pode fazer com que os alunos mesmo produzindo um texto, se não for em uma situação tradicional de produção, com os imperativos: “escrevam uma redação”, “produzam um texto sobre determinado assunto”, não evidenciem que estão envolvidos em uma situação de produção textual.

Antunes (2009, p.76) afirma a esse respeito que:

O ensino da produção e da compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino. Os parâmetros de uma língua que se basta a si mesma, demasiadamente abstrata – e, por vezes, inteiramente descontextualizada – parecem estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada.

A abordagem linguística do texto, em termos da análise gramatical puramente frasal, ainda encontra-se fortemente atuante no contexto escolar. O contato dos alunos com o texto pode resultar em produção escrita ou não.

Não queremos aqui apontar que todo trabalho com texto na sala de aula tenha necessariamente que incutir uma produção escrita. Mas tendo em vista a tradição gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, podemos considerar que os alunos que tiveram contato com textos, mas não foram estimulados a produzir, trabalharam com uma visão puramente mecânica da língua, ou seja, o texto como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Outras possibilidades que devem ser elencadas aqui é a leitura oral, a leitura do texto seguida de interpretação e a leitura silenciosa, são práticas recorrentes nas aulas de língua portuguesa e em outras disciplinas também.

Para os que responderam ter contato com a atividade de produção textual, a próxima questão discorreu sobre a existência de atividades anteriores e preparatórias para que a produção aconteça. Leitura de textos relacionados ao tema, debates, dentre outras.

Dentre as alternativas para a resposta o item que assinalava poucas vezes foi o mais marcado. Esse fato é um dos que tem sido muito discutido nos universos escolares no campo da produção textual. Nesse panorama, levanta-se a

problemática de que os alunos não escrevem com desenvoltura, também, por serem estimulados a escrever sobre assuntos que não dominam, que não conhecem, ou assuntos que não sabem informações suficientes para escrever sobre o que se pede.

Na continuidade, os envolvidos na pesquisa foram questionados a respeito de quais textos costumavam ler. Nas respostas foram sugeridas três alternativas: nenhum, um item marcava diferentes gêneros e outro, diferentes tipos textuais. Predominou o item que continha os gêneros: contos, romances e crônicas. Mas as tipologias textuais também foram mencionadas em quantidades consideráveis.

Contos, romances e crônicas são textos que circulam com frequência no universo escolar e o fato de os alunos terem mencionado a leitura desse tipo de material pode ser um indício do impacto das atividades escolares na formação intelectual dos educandos.

O que nos direciona a entender que tudo que a escola desenvolve em seu espaço influencia o aluno e as suas práticas. Essa influência pode ser em maior ou menor proporção, mas de alguma maneira, o aluno vai refletir o que aprendeu ou como aprendeu, à medida que for chamado a apresentar os seus conhecimentos.

Questionados sobre quais tipos de texto costumam produzir, também foram predominantes as tipologias. Esse direcionamento para as tipologias textuais, tanto em se tratando de leitura quanto da escrita, deixando em segundo plano os gêneros, remete-nos à visão simplista da escola em trabalhar as sequências textuais como gêneros.

Mesmo não sendo uma discussão nova, como afirma Marcuschi, 2008, o trabalho com os gêneros textuais ganharam corpo na escola a partir da intensificação das formações continuadas em serviço, para reforçar o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos com baixo rendimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já traziam essa abordagem, o Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada para Professores das Séries Iniciais da Educação Básica e o GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, também discutiram e trouxeram propostas de trabalho pedagógico a partir das concepções de gêneros e tipologias textuais.

Ainda observamos pelo que apresentam os alunos, que a produção textual carrega heranças das atividades de narrar, descrever e dissertar, que por longos anos serviram de comandos para a escrita de textos na escola, a qual apresenta-se

como uma prática negativa por limitar a produção de diferentes gêneros que circulam socialmente e que fazem parte da vida dos alunos, que apresentam tais sequências, mas que se estruturam com diferentes finalidades dependendo do propósito comunicativo do autor. É importante que fique claro para os alunos que existem diferentes tipos de textos e que são exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, conforme afirma Koch (2007).

E a partir desse questionamento com os alunos, pudemos observar que ainda se entrecruzam, nesse espaço de saberes textuais, as práticas tradicionais de escrita e as postas como novas para um ensino de língua portuguesa que tenha o texto como unidade de ensino.

Não queremos apontar aqui que seja uma das competências básicas dos alunos diferenciarem gêneros e tipologias textuais, o que queremos chamar a atenção é para o tipo de atividade que se desenvolve com esses alunos.

Se os estudantes não forem trabalhados para exercitar como se escreve um texto, que texto se insere para realidade A ou B, para finalidade específica de um trabalho de final de curso, por exemplo, como saberão quais as características básicas para elaborar o seu material?

Se não trabalharmos as competências relacionadas à escrita com os alunos, eles vão sempre crer na ingênua visão de que todo escrito é um texto e de que qualquer texto serve para qualquer finalidade e, prevalecendo sempre os gêneros mais trabalhados pela instituição escolar.

Há de se considerar ainda que a disciplina de língua portuguesa contempla uma quantidade significativa de conteúdos a serem trabalhados, visto que abrange a fonética, a fonologia, a semântica e a sintaxe e ainda a parte textual e literária. Partindo desse aspecto, consideremos também a abordagem de ensinar gênero na escola ou de que não se ensinar gênero.

Essa problemática do ensino do gênero, veio à tona para nos situar em uma questão importante que é a familiaridade do aluno com o texto que ele produz. Ao ser estimulado a produzir, o estudante tem a necessidade de saber quais as características básicas do texto que escreve, uma vez que escrever não é uma atividade aleatória.

Partindo desse princípio, acreditamos não haver uma linearidade ou até mesmo uma unanimidade, mas queremos deixar claro que o aluno precisa saber que tipo de texto vai produzir, o que é peculiar daquele texto ou não, o que faz

daquele texto ser de um dado gênero e não de outro. Entendemos que esse saber pode ser denominado de “familiaridade textual”, ou seja, é o contato do aluno com o gênero, com o tipo, e esse contato favorece a qualidade da produção.

Até esse ponto, procedendo com a análise dos questionários aplicados, tocamos em requisitos básicos no campo da produção textual e também muito discutidos nas escolas. Queremos, no entanto, apontar dois desses requisitos os quais consideramos ser focos de muitos olhares, uma vez que dão ao trabalho com a produção textual novos direcionamentos para a escrita dos alunos.

Um desses fatores é o conhecimento prévio a respeito do assunto que vai ser escrito e o outro é o gênero em que vai ser produzido. É verdade que organizar as ideias é de extrema necessidade, mas que ideias organizar quando não se sabe direito ou não se tem argumentos para o assunto em pauta ?

Questionados sobre que tipo de texto gostam de escrever, as respostas foram diversas e o que chamou a nossa atenção foi a grande quantidade de opções pelos textos narrativos e argumentativos. São, pelo conhecimento que temos da realidade escolar, os textos mais produzidos em sala de aula.

Sobre o que deve ser considerado mais importante em um texto, as respostas dos alunos estiveram divididas em dois eixos que também dividem as opiniões dos estudiosos na área: a organização das ideias e a ortografia. E o que isso pode significar se transportado para o contexto da sala de aula?

Pode significar um quadro de grande preocupação nesses dois aspectos ao se tratar da produção textual na sala de aula, uma vez que ao produzir um texto os alunos precisam pensar no que vão escrever e também coordenar a escrita das palavras que vão utilizar.

E esse ponto nos remete outra vez para as práticas tradicionais de escrita na sala de aula, resumindo o texto e sua produção a organização de ideias e correção gramatical. No entanto, são fatores que não podem ser desconsiderados no ato de escrever.

Considerando que o texto é uma manifestação da linguagem, uma vez que o homem se comunica através de textos, abordar apenas a organização das ideias e a correção gramatical, afasta muitas outras propriedades que transformam um conjunto de palavras em um texto. Dentre elas podemos citar a situação de produção e o lugar de circulação desse texto na sociedade.

E para encerrar o questionário, os alunos foram indagados a respeito do que é um texto. Um todo significativo capaz de transmitir uma mensagem e interagir com o seu interlocutor e um conjunto articulado de palavras independente do sentido que elas apresentam foram as respostas predominantes.

Tomando como pressuposto o texto como manifestação da linguagem, há muitas manifestações da linguagem além da transmissão de mensagens, bem como existem manifestações além de um conjunto articulado de palavras. Se o texto é a manifestação viva da linguagem, uma vez que o homem usa textos para se comunicar, o texto não pode ser resumido à transmissão de mensagem e articulação de palavras.

As visões tradicionais de ensino da língua materna, arraigadas às tendências da gramática normativa percorrem o ensino da língua portuguesa e suas nuances são fortemente percebidas nas práticas escolares e refletidas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Por mais que se postule um ensino da língua a partir de novas tendências, marcas fortes subjazem cada uma das ramificações do ensino da língua. No campo da produção textual, no qual nos detemos mais fortemente neste trabalho, da redação à produção de textos, das férias ao tema livre, das instruções aos comandos, muitas mudanças aconteceram, mas os ranços de um ensino tradicional ainda pode ser percebido e se dissemina como se fossem verdades absolutas no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Quando direcionamos nossas discussões para a perspectiva da linguagem, do texto como manifestação da linguagem, consideramos as concepções discutidas por Travaglia, (2009) que aponta a linguagem como expressão do pensamento.

Nessa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam e a expressão se constrói no interior da mente. A linguagem como instrumento de comunicação, na qual a língua é vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam seguindo regras e a linguagem como forma ou processo de interação.

Na concepção da linguagem como forma ou processo de interação, o indivíduo, ao usar a língua, não somente traduz e exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas sim realiza a ação de agir e atuar sobre o interlocutor, conforme discorre Travaglia (2009).

É partindo dessa perspectiva de realizar ações e de agir sobre o interlocutor, que estamos usando o termo linguagem e quando nos direcionamos para o texto como manifestação da linguagem estamos abordando essa relação de interação.

Em síntese, os alunos têm contato com texto nas aulas de língua portuguesa, são estimulados a produzir, leem, identificam os textos mais produzidos no espaço escolar, estão fortemente ligados na organização das ideias do que vão escrever e nas questões ortográficas e procuram, através do texto, transmitir uma mensagem através de um conjunto articulado de palavras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de texto que trazem os alunos do Ensino Médio, ainda apresentam fortes tendências do ensino tradicional da língua. Um ensino centrado na articulação das regras da gramática tradicional.

No entanto, entendemos, a partir da leitura dos questionários aplicados e dos estudos teóricos que subsidiaram as discussões, que o domínio discursivo no qual os alunos estão inseridos tem favorecido práticas de produções textuais limitadas e, conseqüentemente os alunos reproduzem.

Pontuamos nas discussões que integram os capítulos deste trabalho, que os textos são socialmente constituídos e são esferas de domínio também social. E em se tratando do trabalho com textos, devemos considerar que são muitos, diversos, e que atuam em diferentes lugares e sob várias finalidades.

O domínio discursivo escolar tem proporcionado aos alunos um contato com uma dada quantidade de textos. No entanto, não pode desconsiderar que o aluno estuda e precisa aprender para a escola, mas também para a vida em sociedade, uma vez que é um ser social e convive em comunidades letradas.

Ao falar em domínio discursivo é relevante acrescentar que são grandes esferas de atividades humanas em que os textos circulam, conforme nos aponta Mascuschi (2008). No entanto, não há uma só esfera na sociedade, um só domínio discursivo, pelo contrário, existem vários. E a exemplo disso, podemos citar o domínio discursivo jornalístico, em que circulam as reportagens, as crônicas jornalísticas, as notícias.

No que compete ao domínio discursivo escolar, é grande a quantidade de gêneros textuais à disposição, mas nem todos são trabalhados, explorados com a devida finalidade de fazer com que os alunos se apropriem de como escrevê-los.

Diante de uma situação de avaliação, muito se observa aulas de redação ou produção textual específicas para este ou aquele tipo de prova. Mas perguntamos, se durante toda a vida escolar esse aluno não construiu sua competência textual, como vai fazer em dias ou até mesmo encontros rápidos?.

Quando falamos em competência textual, para Travaglia (2009), estamos falando da capacidade de, em situações de interação comunicativa, ser capaz de produzir e compreender textos.

As concepções a respeito de texto que trazem os alunos pesquisados situam-se em uma esfera intermediária no campo do trabalho com textos. Os alunos estão sendo estimulados a escrever, mas em práticas que não avançam para um nível de apropriação de conhecimentos sobre, não só o que escrever, mas também e principalmente como escrever.

Entendemos, pelas respostas dos alunos, que a medida que a escola tem trabalhado com texto, os estudantes têm emergido para o campo da leitura e da escrita, e sendo assim, a escola pode ultrapassar para áreas mais complexas, indo além do texto e do seu conteúdo e abrangendo a sua estrutura e esferas de circulação.

Ainda no âmbito das concepções textuais dos alunos, o que observamos é que as concepções que trazem são as noções básicas apresentadas durante a sua vida escolar. Não se trata de conhecimentos apenas adquiridos nas séries iniciais do ensino médio, são saberes que foram construindo ao longo da convivência com o texto na sala de aula.

Também não são concepções que se modificam de uma hora para outra, é um trabalho que requer um contínuo de atividades com texto e a diversidade de gêneros que circulam socialmente.

As concepções dos alunos estão pautadas em princípios básicos que a escola não poderia deixar de transmitir para os seus educandos, no entanto, o que se cobra em avaliações nacionais as quais esse público é submetido está situado em competências e habilidades que por diferentes motivos podem ainda não terem sido trabalhadas com esses alunos, ou até mesmo podem ter sido trabalhadas mas não foram bem apreendidas.

Os temas e os gêneros que são cobrados nessas avaliações não são temas e gêneros bem difundidos em todas as escolas e a dificuldade do aluno está em não ter contato com o tema e com o gênero e não propriamente em não saber produzir um texto.

As concepções de texto que trazem os alunos com os quais trabalhamos lhes dão suporte para diferentes produções textuais, ou seja, organizar as idéias, atribuir significado ao que estão escrevendo, a correção ortográfica, são requisitos essenciais em toda produção textual, mas é preciso deixar bem claro que existe mais no ato de produzir um texto. Esse mais se refere exatamente ao conteúdo, ao gênero, esfera de circulação, propósito comunicativo, dentre outros.

Ao logo deste trabalho, visando compreendermos e estabelecermos relações entre o que os alunos sabem sobre texto e, se o que sabem está contribuindo para o desenvolvimento das suas competências discursivas ou não, discutimos fatos relacionados à língua em suas modalidades oral e escrita, bem como discorreremos sobre o texto e a atividade de produção textual, para chegarmos às concepções de texto do aluno do ensino médio.

Diante do exposto, é mister enfatizar a necessidade de se discutir a atividade de produção textual no universo escolar, uma vez que a escrita e a leitura são ferramentas fundamentais no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Entender como se encontra situada a concepção de texto do aluno do ensino médio, nos permitiu a visibilidade do trabalho que é e que deve ser feito pela escola, no sentido de fazer com que esses estudantes avancem.

Diante de tudo o que foi abordado nos capítulos que integram este trabalho, faz-se necessário considerar que a bibliografia no campo da produção textual é bem vasta e as discussões no campo da produção já estão bem mais além do que o que é desenvolvido em algumas escolas.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística: Introdução à análise textual dos discursos.** Tradução de Maria das Graças Soares e outros. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

BAKHTIN. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 8ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita.** DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10ª Ed. Scipione, São Paulo: 2008.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística.** I. Objetos teóricos. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, J. Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JEAN, Georges. **A escrita – Memórias dos homens.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas.** 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2)

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P. et alli. **Gêneros textuais: definição e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, v. 1.

PETTER, Margarida. O que é Linguística ?. in Fiorin, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**.i. objetos teóricos. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artemed, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.