



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC II

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANDERSON MONTEIRO ANDRADE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS DO “RELATAR
E DO ARGUMENTAR” : POR UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
EPI-LINGUÍSTICA**

CAMPINA GRANDE- PB

2011

ANDERSON MONTEIRO ANDRADE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS DO
“RELATAR E DO ARGUMENTAR” : POR UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
EPILINGUÍSTICA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a Ms. Dalva Lobão Assis.

CAMPINA GRANDE – PB
2011

A553a Andrade, Anderson Monteiro.

Análise lingüística em gêneros textuais/ discursivos do relatar e do argumentar [manuscrito]: por uma transposição didática epilingüística / Anderson Monteiro Andrade. – 2011.

47 f.: il. color.

Digitado.

Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Letras e Artes) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma Dalva Lobão Assis, Departamento de Letras e Artes”.

1. Análise Lingüística. 2. Letramento. 3. Produção textual. 4. Gêneros textuais. 4. Leitura/escrita. I. Título.

21. ed. CDD 372.6

ANDERSON MONTEIRO ANDRADE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS DO
“RELATAR E DO ARGUMENTAR” : POR UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
EPILOGUÍSTICA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em Letras com habilitação em Língua
Portuguesa.

Orientadora: Prof^{Ms.} Dalva Lobão Assis.

Aprovada em 06/12/2011.

Dalva Lobão Assis

Nota: 9,5

Prof^{Ms.} Dalva Lobão Assis/ UEPB

Orientadora

Amasile Coelho L.C. Sousa

Nota: 9,5

Prof^{Ms.} Amasile Lisboa da Costa Sousa/ UEPB

Examinadora

Ana Cláudia Soares Pinto

Nota: 9,5

Prof^{Ms.} Ana Cláudia Soares Pinto / UEPB

Examinadora

Média: 9,5

Dedico à minha mãe, aos meus avós maternos, irmãos e sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo me amparando, me dando forças e discernimento nos momentos de dúvida, ansiedade e inquietações.

À minha mãe, que incansavelmente depositou em mim toda confiança possível, na certeza de que apenas a educação eleva o ser humano numa grandiosidade do saber adquirido.

Ao meu pai, que mesmo nas grandes lacunas deixadas me fez acreditar quando criança num futuro promissor a partir da educação.

Aos meus avós maternos, Francisca e José Flores (*in memoriam*) que em mim deixaram um legado de ética, hombridade, honestidade, educação, respeito e retidão.

Ao meu amigo Rodrigo, que ao ouvir minhas angústias sempre me encorajou e me deu forças para prosseguir.

À professora Dalva Lobão, a quem me falta as palavras para descrever a sua magnitude enquanto pessoa, professora, pesquisadora e orientadora que de forma sublime e paciente conduziu esse trabalho com sugestões e orientações tão pertinentes.

Aos professores do curso de letras da Universidade Estadual da Paraíba que contribuíram para minha formação profissional.

Às amigas de graduação Amanda Sudério e Francineide Laurindo, pela amizade e por compartilhar as alegrias, conquistas e decepções ao longo dessa jornada acadêmica.

Aos alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola Estadual Félix Araújo que foram sujeitos/colaboradores desse trabalho.

A todos os amigos que indistintamente torceram por mim na concretização desse sonho.

‘[...] Vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. A menos que.....’(GERALDI,2006, p.16)

RESUMO

Este trabalho monográfico faz uma abordagem sobre a prática de análise linguística a partir de algumas produções textuais ligadas ao grupo do relato e da argumentação, escritas por alunos do 8º ano do ensino fundamental III, de uma escola pública de Campina Grande, Paraíba. A escolha desses grupos de textos justifica-se porque estes, além de funcionais, são bastante presentes nos discursos sociais, seja para documentar, memorizar fatos vividos ou mesmo para assegurar juízos de valores. Para tanto, observamos uma quantidade de dez aulas na turma da série supracitada, verificando-se as propostas de produção textual estão de acordo com os postulados da análise linguística. Diante disso, objetivamos discutir a necessidade de uma transposição didática e linguística capaz de estabelecer uma abordagem, de forma relevante, dos aspectos linguístico/textuais. No início do trabalho, para estabelecer uma contextualização, fizemos uma incursão sobre as práticas de letramento: leitura e escrita, e sua aplicabilidade no cenário escolar e, em seguida, apontamos um caminho capaz de promover uma funcionalidade na abordagem dos aspectos linguísticos através das produções escritas pelos alunos sujeitos desta pesquisa. Isto nos possibilita entender, portanto, que um ensino de língua produtivo deve, prioritariamente, se configurar a partir dos mais diversificados gêneros textuais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise linguística e ensino. Produção textual. Gêneros textuais do relatar/argumentar. Transposição didática e linguística

ABSTRACT

This monographic work is an approach about the practice of linguistic analysis from some textual productions linked to the group's report and argument, written by students in the 8th grade of primary school III of a public school in Campina Grande, Paraíba. The choice of these text groups is justified because these, as well as functional, are highly present in the social discourses, either to document, memorizing experienced facts or events to ensure value judgments. For this, we observed a number of ten lessons in the class of the series mentioned above, verifying if the proposed text productions are in agreement to the postulates of linguistic analysis. Therefore, we aimed to discuss the need for a didactic transposition epilinguistic able to establish an approach so relevant of the aspects linguistic /textual. At the beginning of the work, to establish a context, we made a raid about the practices of literacy: reading and writing, and its applicability in a school setting, and then we pointed away that promotes functionality in the approach to linguistic aspects through the production written by the students of this research. This enables us to understand that a productive language teaching should, primarily, be configured from the most diversified textual genres.

KEY WORDS: Linguistic analysis and teaching, textual production, textual genres of the report/argue, didactic transposition epilinguistic.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Produção textual 1 do grupo do Relatar.....	33
FIGURA 2: Produção textual 2 do grupo do Relatar.....	35
FIGURA 3: Produção textual 1 do grupo do Argumentar.....	37
FIGURA 4: Produção textual 2 do grupo do Argumentar.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
01- QUE É TEXTO?.....	14
1.1- O texto e as práticas sociais de letramento: A leitura e a escrita.....	15
1.2- A escrita como processo no cenário escolar.....	17
1.3- A transposição didática na mediação do ensino de produção de textos.....	19
1.4- Os aspectos linguístico-textuais na configuração do texto escrito.....	20
02. E POR FALAR EM GÊNERO.....	22
03. O GÊNERO NA SALA DE AULA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA INTERATIVA.....	23
SEÇÃO II. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
04- NATUREZA DA PESQUISA.....	29
4.1- Descrição das propostas de produção de textos.....	29
4.2- Da escolha dos gêneros do relato e da argumentação.....	30
SEÇÃO III. ANÁLISE DOS DADOS	
5-O TRATAMENTO COM OS TEXTOS DO RELATAR E DO ARGUMENTAR: UMA ANÁLISE REFLEXIVA.....	33
5.1-Produções escritas do “Relatar”.....	33
5.2-Produções escritas do “Argumentar”.....	36
5.3- Intensificando a proposta do interacionismo na condução do processo de escrita nas aulas de LP.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Já se tornou consenso dizer que o ensino de língua portuguesa deve se efetivar através de textos diversos, haja vista que o ensino viabilizado através de situações que não envolvem um segmento textual, ou seja, descontextualizado de uma situação discursiva dotada de sentido, função e intenção, faz com que o ensino de língua esteja dissociado edistante da realidade social dos educandos. Nesse sentido, para um ensino de língua que envolva potencialidades sociocomunicativas que facilitem uma transposição didática satisfatória e suficiente para o aprendizado dos discentes, é necessário recorrer ao texto como fonte de legitimação real de uma situação discursiva dotada de sentido, funcionalidade e possibilidades de uso.

Entretanto, o que se tem visto nas aulas de língua portuguesa, sobretudo nas aulas de produção textual, é um ensino que não reflete os usos da língua, tendendo a descrever e a definir em situações apenas de metalinguagem. Diante disso, surge uma inquietação: é possível conduzir o processo de ensino/aprendizagem no sentido de um fazer educativo que favoreça um aprendizado necessário para que os educandos possam interagir socialmente pela linguagem? Pensando que um ensino de língua produtivo e eficaz só é possível se recorrermos ao texto como instrumento norteador de uma prática funcional, arriscamo-nos discutir a necessidade de uma transposição didática à luz dos postulados da análise linguística, na condução do ensino de LP. Dessa forma, levantamos o seguinte problema: será que o ensino de produção textual, como se tem visto na contemporaneidade, tem sido trabalhado com pertinência, de forma que os educandos possam produzir discursos, e, com isso, assumirem-se como sujeitos discursivos? Procurando aparar as arestas do ensino da produção de texto, entendendo que tais produções devem “caminhar” de forma integrada com a leitura, a análise linguística e a reescrita, analisamos as produções textuais ligadas aos grupos do relatar e do argumentar, escritas por alunos do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pública de Campina Grande, Paraíba, pensando em encontrar saídas que favoreçam um ensino funcional e reflexivo.

Nesse sentido, entendemos que para uma situação mais produtiva do ensino da produção textual que leve o aluno a refletir sobre a língua, podendo extrair dela seu uso nas mais diversas situações de comunicação, é necessária uma transposição didática que priorize atividades epilinguísticas, e não apenas o uso da metalinguagem em sala de aula, pois a língua não pode ser vista como uma questão de uso apenas de certo e errado, ou

como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases. Pensando por essa perspectiva, não é demais estabelecer que, a atividade epilinguística tem como mote a reflexão sobre o texto lido/escrito e a possibilidade de explorá-lo a partir de diferentes situações de realização. Vista dessa forma, é uma atividade que se distingue da atividade metalinguística já que esta nada mais é que a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo.

Diante do exposto, objetivamos deixar uma contribuição para o ensino da produção escrita de textos, entendendo a necessidade de o indivíduo produzir discursos através da escrita e, ainda, apontar um caminho que possa servir de reflexão para os docentes na condução de um ensino de língua capaz de fomentar no educando uma posição reflexiva e crítica através do processo de interação pela linguagem. Dessa forma, acreditamos que o trabalho de produção de textos através dos gêneros do relato e da argumentação é pertinente, uma vez que estabelece um ensino relevante na afirmação da representação de diferentes discursos em determinadas situações de comunicação.

Seguindo o pensamento até aqui estabelecido, levantamos a discussão de que se faz necessário, para um ensino eficaz, que os professores trabalhem de acordo com o que concerne à análise linguística. Para tanto, enfatizamos que uma possibilidade do ensino que privilegie essa modalidade em situações de interação pode ser a que oferecemos, quando asseguramos que o trabalho com gêneros textuais do grupo do relato e da argumentação possibilita perceber nuances discursivas, noções de textualidade, entre outros aspectos linguísticos a partir de algumas produções escritas dispostas neste trabalho. Todavia, há que se ressaltar que trabalhar com análise linguística é desenvolver a leitura, e a produção escrita de determinado gênero textual, numa constante interação através das práticas sociais de letramento, ou seja, a análise linguística serve como ferramenta para o aprendizado de aspectos linguísticos a partir da leitura e da produção de textos na aula de português, o que vai de encontro à concepção preestabelecida da gramática tradicional que não se relaciona necessariamente à leitura e à escrita.

A partir dos pressupostos elencados acima, a relevância desta pesquisa justifica-se por procurar instituir um saber educativo no tocante ao ensino com ênfase nos estudos da linguagem através dos postulados dos gêneros discursivos, uma vez que estes, por serem funcionais, servem como respostas para as necessidades imediatas da sociedade, pois, sabendo que ao longo dos tempos, a aula de português se efetivou através do ensino

tradicional da gramática, que privilegia apenas a palavra, a frase, o período e não produz nenhum efeito de sentido a partir de reflexões linguísticas, além da centralidade da norma-padrão, concebe a língua como um sistema, estrutura inflexível, invariável e acabada. Diante disso, essa forma descontextualizada de ensino cada vez mais afastou, distanciou o educando das aulas de português, mas, por outro lado, instiga pesquisas que cada vez mais revelem as dificuldades desse ensino e proponham novos caminhos, novas concepções teórico-metodológicas capazes de tirar “a(s) pedra(s) do meio do caminho” do ensino de língua portuguesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1-O QUE É TEXTO?

Partindo do sentido etimológico da palavra “texto”, entendemos que tal palavra provém do latim “textum”, que designa tecido, entrelaçamento. Assim, é importante referir o pensamento de Infante(1991), quando estabelece que o texto “[...]resulta do trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo interrelacionado” . Isto permite entender que conceituar de forma precisa é algo difícil, haja vista que texto compreende um sentido vasto, bastante amplo dada a heterogeneidade em que estes se realizam e se estabelecem na manifestação linguística. Nessa perspectiva, é pertinente seguir o que postula (KOCH,2008 p. 20), quando afirma que:

“ Todo texto caracteriza-se pela textualidade(tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto(e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação” .

O texto pode ser considerado como uma unidade dotada de significado em que é possível afirmar que é toda e qualquer forma de enunciação envolvida através de um sistema de signos, que bem relacionados, conferem uma estrutura marcada de sentido, ou seja, texto é uma manifestação linguística escrita, falada ou representada por outras manifestações em que estejam presentes elementos necessários para que a comunicação se efetive. De maneira geral:

[...] entender o que é texto é entendê-lo como uma unidade linguística concreta(perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (TRAVAGLIA,2009)

Especificamente na produção de textos escritos e falados, a linguística textual institui alguns critérios de textualidade importantes para a concretude efetiva de determinado texto, de acordo com aspectos próprios e necessários para a configuração de gêneros textuais: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Há que se ressaltar que o texto, enquanto unidade comunicativa, obedece a estes critérios de

textualidade. Assim, entendendo-o como instrumento de comunicação, é pertinente seguir o raciocínio de(ANTUNES,2010,p.30-31), quando diz que:

“[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calado”

Essas concepções levantadas sobre texto nos permite entender e dizer que o tempo inteiro estamos nos apropriando de textos seja na oralidade ou na escrita, o que desemboca na concepção de leitura e escrita a partir das teorias amplamente disseminadas sobre letramento, contempladas no tópico que segue.

1.1- O texto e as práticas sociais de letramento: A leitura e a escrita

Antes de adentrarmos com propriedade nas implicações e manifestações da escrita em sala de aula, é importante, a priori, fazermos uma contextualização acerca dessa modalidade como prática de letramento, ao lado da leitura, numa interface que se completa nas práticas sociais de ensino/aprendizagem de uma língua.

Ao longo do tempo, a escrita foi entendida como objeto autônomo e, dissociada das práticas sociais, era interpretada como um conjunto de caracteres/símbolos que representavam a fala. Por ser entendida como autônoma era vista também como uniforme e homogênea e idêntica em qualquer situação de uso. Assim, é possível entender que a escrita era vista como produto, e por mais que cumprisse sua função comunicacional desprezava os aspectos cognitivos e sócio-históricos. Com o passar do tempo, numa acepção mais social, em que as prática sociais através da escrita foram se efetivando, verificou-se a ampliação do conceito da escrita vista agora:

“como prática social de uso do código linguístico entremeado de valores sociais, crenças e ideologias, faz-nos interpretar a escrita como algo que não tem significado se não estiver nos contextos culturais em que for usada. Essa compreensão de escrita afeta seu ensino, que passa a considerá-la em situações de uso, a levar em conta seus interlocutores e os propósitos comunicativos desses interlocutores. Logo, conclui-se que a escrita é heterogênea, múltipla e dependente de uma situação social e seu ensino, então, para ser eficaz amplia-se, não se restringindo ao trabalho com o código”.(BEZERRA,2009)

A noção de texto escrito, com acepção escolar até meados da década de 90, não se preocupava com a causa e efeito a partir da produção de determinado texto. Com isso, os autores dos textos não se assumem através de seus discursos como sujeitos, pois a rotina monótona de escrever na sala de aula, muitas vezes para passar o tempo das aulas, sem uma discussão prévia de informações, sem planejamento e em uma única versão, quase sempre improvisada, possibilita a não formação de escritores de textos críticos coesos e coerentes.

Nessa perspectiva, a escola por um longo tempo, colocou o autor do texto apenas como um produtor sem grandes aspirações, tornando seu texto estanque e conferindo a este autor uma condição de autor “*assujeitado*”¹ já que ele não é dono de seu próprio discurso, sem que pudesse assumir-se como sujeito que diz o que diz e para quem diz.

Saber que escrever é e sempre foi um ato de bastante complexidade, já se tornou consenso absoluto. Até mesmo escritores consagrados que têm a prática e o exercício constante da escrita afirmam o quanto “suam a camisa” para produzirem bons textos. Não existe fórmula mágica, mas sim alguns fatores que facilitam o ato de escrever e moderam tais sacrifícios. No entanto, o principal ato facilitador é a busca pela prática contínua da escrita e uma leitura constante a respeito de diversas temáticas e especificamente àquela que se pretende discorrer.

Em décadas passadas, precisamente a partir dos anos 80, a produção textual na escola passou por grandes transformações. Todavia, nos anos subsequentes, precisamente nos anos 90, foi vista uma grande profusão conceitual que mudou as práticas escolares em se tratando de produção textual, transformando a linguagem de expressão do pensamento para ser vista então, como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem que precisa ser compreendida por um receptor leitor/ouvinte.

Nesse momento, os gêneros passaram a ser vistos como importantes instrumentos de transmissão de mensagem, os alunos precisavam aprender as características de cada um deles para reproduzi-los tanto na escola como fora dela, no seu convívio social, seja na escrita, seja na leitura. E já que falamos em leitura, que é um dos eixos do ensino de língua, e é algo de extrema relevância na antecipação da produção de qualquer texto, é importante aludir que:

¹ Termo criado por João Wanderley Geraldi para se referir ao sujeito que ao produzir textos é mero reprodutor do meio em que vive, não assumindo o seu próprio discurso, nem tampouco evidenciando um interlocutor real na/da situação discursiva.

“ Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.” PCN-Língua Portuguesa(2007,p. 36).

A carência da leitura nos coloca numa posição de insatisfação, uma vez que o Brasil está no ranking dos países pouco letrados, em que a leitura não é um exercício habitual e nos permite ratificar a ideia já cristalizada de que o Brasil é um “celeiro” de analfabetos funcionais, pois fora do cenário escolar, a prática da leitura parece ser exercida apenas para situações em que ela seja necessária/obrigatória. Assim, a escola parece ser o único meio de interação dos alunos com os textos, e, com isso, cabe a ela a “obrigação” de formar leitores críticos, competentes e conscientes. Esse nosso pensamento talvez explique o fato de nós brasileiros estarmos inseridos numa sociedade ‘livresca’, não porque lemos muito, mas porque acreditamos que o que está nos livros são verdades absolutas e irrefutáveis, quando, às vezes, pode não ser. Isto explica a pouca criticidade e pouca competência que temos na leitura. Essa prática acurada e constante da leitura deve, prioritariamente, se efetivar em indivíduos ainda na idade escolar para que no futuro a competência e a criticidade leitora se configurem.

Para uma situação que envolva a leitura e a escrita numa interface necessária para o aprendizado e aprimoramento das especificidades linguístico-textuais e que priorize a inserção de discursos do sujeito no momento da escrita, é pertinente seguir o que alude a perspectiva sociointeracionista da linguagem, pois, assim como assinala Francelino(2011 p.123) essa perspectiva “[...] ancorada nos postulados bakhtinianos, apresenta contribuição significativa para o ensino da produção textual” assegura que o texto tem um caráter interacional, uma vez que para essa perspectiva, o texto é visto como uma unidade que tende a produzir efeitos de sentido sobre o destinatário. Seguindo essa linha de raciocínio, apresentamos com mais precisão, no próximo tópico, a discussão acerca da relação interacionista da escrita em razão da necessidade de “criação” de autores e leitores reais na/da situação discursiva.

1.2- A escrita como processo no cenário escolar

Nos dias atuais, as atividades de produção textual precisam ser realizadas constantemente para que os alunos desenvolvam habilidades como leitores e escritores.

“...produzir implica alguém que produza, quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo? Na produção textual, o autor tem que saber para quem está escrevendo” Geraldi(1993). Assim, o processo da produção textual deve ser centralizado na transmissão do conhecimento, uma vez que a fonte de tal saber está com o professor e do outro lado o receptor aprendiz que, em alguns momentos, também pode transmitir conhecimento, o que evidencia que a escola é um lugar de saberes múltiplos, de saberes mútuos propagados através da interação social.

O que não se pode conceber, é uma prática de escrita sendo encarada como um ato monológico no qual o aprendiz-aluno escreve somente para si, ou quando muito, para o professor, não se inserindo num contexto social em que possa se assumir como sujeito discursivo, sem se dar conta de todo o processo de comunicação e interação que envolve o texto. Dentro do ambiente escolar, a linguagem possui duas concepções distintas. A primeira, define a linguagem como expressão do pensamento, cuja concepção está centrada na gramática normativa e daí o propósito de alguns professores em utilizarem o texto apenas como pretexto para ensinar gramática. A segunda, por seu turno, tem a linguagem como instrumento de comunicação que leva a informação de determinados interlocutores do discurso, exercendo uma finalidade significativa. Seria essa concepção de linguagem que os discentes deveriam dominar em potencial.

Nessa linha de pensamento, no trabalho com a produção textual improdutivo, a escola determina que o aluno elabore textos somente para obter uma nota, procurando apenas montar seu texto para atender às exigências que a escola institui, não abordando um posicionamento que priorize a produção de textos a partir de aspectos funcionais e de intenção/ interação social.

Para uma efetiva e satisfatória abordagem de ensino de produção textual que leve em consideração os postulados dos gêneros textuais, são necessárias atividades graduais de escrita, na certeza de que a produção escrita é um instrumento que vai se aprimorando “processualmente” e não um produto pronto e acabado a partir de uma única escrita. Nessa perspectiva, é interessante destacar a proposta de Dolz e Schneuwly(2004) a respeito do esquema da sequência didática através de gêneros textuais em sala de aula, uma vez que “.. as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas”(DOLZ et al,2004)

É de extrema relevância que o professor ofereça condições de produção para que os alunos reconheçam cada estrutura do gênero trabalhado e a intenção que se deseja alcançar. A prática de leitura de determinado gênero antes de sua produção faz com que o aluno disponha de maiores argumentos e possa discorrer melhor sobre o gênero proposto. Para melhor esclarecer essas concepções da promoção das condições de produção, Vieira(2005) aponta algumas motivações que favorecerão condições de produção satisfatórias, a saber: “[...]trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar[...]recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever[...] buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos...”

Na condição de (co)produtores de textos, o professor e aluno se tornam sujeitos que compartilham o ensino-aprendizagem na sala de aula. Com isso, temos as produções a partir da escrita real do que o aluno tem a dizer da aceitação como emissor. O professor, por sua vez, não deve esperar que o aluno produza textos exemplares no primeiro momento, e sim, possa indicar os meios necessários para a execução gradual de textos bem escritos e que atendam às especificidades do gênero textual proposto.

Outro ponto de análise da produção de textos na escola é a avaliação. Há que se ressaltar que a avaliação não pode ser realizada exclusivamente a partir de critérios gramaticais, mas devem ser observados os efeitos que o texto produz, analisar a criatividade, informatividade, intertextualidade, bem como, analisar se as intenções pretendidas a partir de determinado gênero textual foram efetivadas. Esse pensamento se coaduna a crítica de Vieira(2005) no que tange a avaliação e condições das produções escritas muitas vezes equivocadas, pois:

“[...] enquanto na vida prática escrevemos a partir de uma necessidade comunicativa, visando atingir um leitor real; no contexto escolar precisamos desenvolver um tema(derivado ou não de uma leitura prévia) na maioria das vezes sem nenhum destinatário concreto além do professor, que em geral ali está para corrigir os erros de gramática e ortografia”.

1.3- A transposição didática na mediação do ensino de produção de textos

Uma vez que falamos tanto em transposição didática, não poderíamos deixar de fazer uma contextualização desde a sua representação primária para desembocar na acepção do ensino de produção de textos escritos. Conforme assinala Bronckart*apud*Cristovão(2011) “ o conceito de transposição didática foi introduzido há mais de uma década no quadro da

didática das matemáticas”. Nesse sentido, se representava apenas nas ciências exatas na afirmação de “[...]um conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino” (CRISTOVÃO,2011)

Numa representação que agrega a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, essa terminologia ganha maior representação no que diz respeito à linguística aplicada quando entende a necessidade de estabelecer que a teoria e a prática devem conduzir juntas o processo de ensino-aprendizagem, logo, não podem ser dissociáveis. Nesse sentido, a relação da transposição didática ligada diretamente à necessidade paralela da teoria aliada à prática eficientemente produtiva, pode ser referida conforme assinala Cristovão(2011) quando diz que “ o sistema didático, constituído pelo triângulo didático professor/aluno/conteúdo, incorpora os conhecimentos do sistema educacional e do sistema de ensino, com as devidas transformações, na tentativa de posicioná-las entre o saber científico e o senso comum”.

Para uma transposição didática em relação ao ensino de produção de textos é pertinente, para esse momento, afirmar que deve se realizar visando sempre à reescrita do texto, pois como assegura Ferraz(2001,p. 158) “[...] a reescrita aparece como uma prática positiva e necessária, pois possibilita ao aluno o olhar de revisor sobre seu próprio texto, revendo tanto aspectos referentes ao conteúdo quanto à forma do texto” . Diante disso, seguir os postulados do grupo teórico de Genebra, quando estabelecem o trabalho da produção escrita a partir de sequências didáticas facilitadas através de módulos que iniciam desde a motivação para a escrita em sua primeira versão até a reescrita, parece ser algo de bastante relevância para o aprimoramento da modalidade escrita como processo na representação escolar.

1.4-Os aspectos linguístico-textuais na configuração do texto escrito

Não poderíamos deixar de fora dessa discussão os elementos que compõem o texto escrito, uma vez que a análise linguística deve se configurar, como o próprio nome diz, pela análise dos elementos que compõem o texto, sejam eles macroestruturais(aspectos de textualidade, adequação ao gênero, efeitos de sentido produzidos a partir dos discursos subjacentes, conteúdo etc) ou mesmo microestruturais(aspectos gramaticais, escolhas lexicais etc). Diante disso, é preciso estabelecer que na condução da prática escrita de textos com ênfase ao que concebe a análise linguística, é preciso que todos esses elementos estejam bem representados, articulados no texto escrito, se não, terão de ser revistos para que na reescrita

as possíveis inadequações sejam reparadas. Assim, conforme o pensamento de Francelino (2011, p. 122) quando revela a complexidade que envolve “[...]o ensino da produção de textos na escola, uma vez que conjuga fatores de diferentes naturezas, que vão do código linguístico à inserção histórico social dos sujeitos” são elementos indispensáveis na construção de sentido.

Dentro dessa perspectiva, a linguística textual deixa uma grande contribuição nessa representação dos elementos da textualidade que devem compor o texto e, com isso, os mecanismos da coesão e coerência são elementos de extrema relevância, pois além de conectar, articular os discursos numa unidade textual, oferecem sentido. Para ratificar essa nossa ideia, é importante seguir o pensamento de (FERRAZ, 2011, p. 151) quando diz que:

‘[...] a coesão de um texto não é resultado do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles, logo o uso adequado dos elementos de coesão dá unidade ao texto, contribuindo para a clareza de ideias, fundamental à adequação de cada texto a seu contexto’

Além da noção de coesão apresentada acima é importante que façamos uma referência à coerência como elemento também essencial na construção de sentido do texto pois:

‘[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH, 2008 p. 21)

É importante ressaltar que além dos elementos de textualidade referidos somam-se também outros critérios como: *a intencionalidade* que “[...] centrada basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização” Marcuschi, (2008, p. 126), *a aceitabilidade* que diz respeito à atitude do receptor do texto que o recebe “[...] como uma configuração aceitável” Marcuschi (2008, p. 127), *a situacionalidade* que se refere ao fato de poder relacionar “[...] o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc)” Marcuschi (2008 p. 128), *a intertextualidade* que se refere às relações entre determinado texto e outros textos encontrados em experiências anteriores e, por fim, *a informatividade* que diz respeito “[...] ao grau de expectativas ou falta de expectativas, de conhecimento ou desconhecimento do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Diante dos elementos da textualidade que expusemos, é pertinente destacar a avaliação desses critérios a partir do que postula Beaugrande e Dressler apud Marcuschi (2008) quando estabelecem que eles devem ser orientados: a-) pelo texto (coesão e coerência); b-) orientados pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade); c-) pelo aspecto

computacional(informatividade); d-)pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade). Dessa maneira, os gêneros textuais devem ser/estar representados por esses critérios de textualidade, já que “[...]o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” Beaugrade apud Marcuschi2008, p. 133)

2- E POR FALAR EM GÊNERO.....

Para iniciar discussão sobre os gêneros discursivos não é demais ressaltar a definição de gênero para Platão e Aristóteles que foram os primeiros a se utilizarem e definir seu conceito ainda que, com um olhar voltado para a literatura e a retórica, não se preocupando em analisar as relações de interação e dialogismo através da linguagem como posteriormente Mikhail Bakhtin veio conceber. Assim, Platão e Aristóteles tiveram a preocupação somente em classificar os gêneros em uma tipologia geral de acordo com suas especificidades e diferenças entre si, o que permite depreender que estes filósofos gregos tinham como objetivo distinguir o lírico, o épico e o dramático.

Bakhtin, por seu turno, desenvolveu seus estudos através da análise na linguagem não refutando o que postulava Platão e Aristóteles, mas acrescentando um conhecimento que possibilitasse focalizar o uso da linguagem através das relações sociais. Assim, de acordo com Bakhtin(2003) “ trata-se de um processo não de substituição de uma forma discursiva por outra e da conseqüente polaridade, mas de evolução das próprias práticas significantes de sistemas comunicativos que emergem das interações dialógicas”. Diante do exposto, é possível depreender que ao passo que as atividades humanas aconteçam e se efetivem, estas só acontecem verdadeiramente através do uso da linguagem e, para essa situação, é importante corroborar ao pensamento de Bakhtin(2003) quando assinala que “Todas as esferas da atividade humana estão intimamente ligadas ao emprego da linguagem”.

A partir do que concerne Bakhtin(2003), é possível perceber que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através do discurso. Assim, como as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, a riqueza e a diversidade dos gêneros são imensas, podendo ser utilizadas em determinadas situações, com determinadas intenções e funções a partir do evento discursivo em que elas aconteçam.

Por essa condição, podemos fazer uma reflexão de que os gêneros discursivos estão tão presentes em nosso cotidiano, nas nossas práticas sociais de interação a partir da

linguagem que às vezes nem nos damos conta, uma vez que os gêneros nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.

Há que se ressaltar que, na definição de gêneros discursivos, postulada por Bakhtin, fica clara a diferença entre os gêneros primários e os secundários. Os primários, que incluem a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal, são constituídos em situações de uma comunicação verbal espontânea e informal, havendo relação imediata com a realidade de outros enunciados. Os secundários, por sua vez, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, como artística, científica e sócio-política, principalmente escrita, por exemplo, o romance, o discurso científico, dentre outros.

É importante ressaltar que a essência dos gêneros discursivos é a mesma. Primários e secundários são compostos por fenômenos da mesma natureza: os enunciados verbais. Todavia, o que vai diferenciar é o nível de complexidade em que eles se apresentam. Para o ensino de língua portuguesa através de práticas de leitura e escrita dos mais diversos gêneros é possível perceber essa distinção entre primários e secundários, o que também permite depreender o quanto são ilimitados os gêneros justamente porque as atividades humanas são também inúmeras e inesgotáveis.

Como as atividades humanas nos dias atuais são imensas, pois a partir das demandas sociais, surgem novos gêneros em função das condições sócio-discursivas. E assim como surgem a partir das necessidades sociais, também podem desaparecer. Ressalte-se que “ não se trata de uma relação de substituição, e sim, do aparecimento de gêneros a partir das novas necessidades de interlocução, o que acontece através das mudanças sócio-históricas” (MACHADO, 2005).

Ainda em relação ao enunciado nos gêneros do discurso, é relevante destacar que todo enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida, haja vista que o enunciado é uma unidade discursiva estritamente social.

Outro ponto analisado nos estudos de Bakhtin e seu círculo é a questão do estilo, em que ressalta que por ele é refletida a individualidade do falante/do usuário da língua. Ainda que essa individualidade não se estabeleça em sua plenitude, tendo em vista que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, alguns gêneros requerem uma forma padronizada de linguagem, como os gêneros oficiais. Assim, pensando por essa perspectiva, em alguns casos, as formas estáveis dos gêneros se sobrepõem ao sujeito, pois em um discurso jornalístico ou jurídico, por exemplo, existem peculiaridades discursivas as

quais o sujeito tem de se adequar.

A partir da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin(2003), aprofundamos a discussão tomando como análise as características de oralidade e escrita como manifestação nos mais diversos gêneros do discurso sem que uma seja mais importante que a outra no evento discursivo, pois:

“...não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, etc..” (MARCUSCHI,2008).

O que vai verdadeiramente ser determinante para o uso da escrita ou da fala é a situação, o evento comunicativo que o gênero discursivo em particular priorizar.

Depois de toda essa abordagem acerca dos gêneros desde sua primeira definição em Platão e Aristóteles, até chegar à discussão bakhtiniana através da perspectiva de interação verbal, partimos para a práxis no sentido de verificar a eficácia dos gêneros discursivos para o ensino de língua materna na certeza de que a presença destes favorecem uma abordagem linguístico/textual pertinente e através deles, a análise linguística é instrumento de bastante relevância e pertinência, uma vez que a leitura e produção escrita estão ancoradas nas práticas de análise linguística em sala de aula.

3-O GÊNERO NA SALA DE AULA E A ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA INTERATIVA

Antes de intensificar a discussão desse tópico, é importante destacar que, ainda que o ensino de língua se efetive, em maioria, através de situações que envolvem apenas a metalinguagem, um novo “paradigma” de aula de português tem, cada vez mais, ganhado destaque, pois “..nas últimas duas décadas vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desse modelo de ensino, o que faz emergir a proposta da prática da análise linguística em vez das aulas de gramática” (MENDONÇA,2006. Pg.199). Nesse sentido, a análise linguística se relaciona estritamente com as práticas de letramento espelhadas na leitura e na escrita. Isto explica o fato de termos feito uma abordagem anterior sobre esses dois eixos basilares para o ensino de português. Todavia, a análise linguística vai de encontro aos postulados da gramática uma vez que esta, não necessariamente, apoia-se nesses dois eixos de ensino de língua portuguesa. Sabendo que o letramento escolar envolve, prioritariamente, o trabalho com a leitura e a escrita através

de abordagens e atividades processuais, é relevante pensar como assinala (MENDONÇA,2006,p.208):

“...pode-se dizer que a análise linguística é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

É importante deixar claro que não pretendemos com essa discussão, dizer que a gramática deve ser excluída de qualquer abordagem do ensino de língua portuguesa. Em absoluto. O que pretendemos é tornar claro que se faz necessário um olhar redimensionado a respeito do ensino de língua materna. Para tanto, é viável uma transposição didática que permita que o aluno possa refletir sobre os usos da língua como unidade heterogênea através de diversas possibilidades e situações de interação e não usá-la de maneira uniforme e homogênea na indicação do que é certo e do que é errado como estabelece a gramática normativa, haja vista que essa concepção do erro há muito já foi derrubada. O que existe é a inadequação em relação à determinada situação discursiva. Esse pensamento nos permite entender que:

“ A análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é imprescindível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática. A análise linguística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.”(MENDONÇA,2006. Pg 206)

Para melhor explicação do que foi acima citado, é importante destacar que toda língua tem sua gramática que a legitima. Assim, não podemos contemplar um ensino de língua sem que ela seja referida. Porém, não priorizá-la da forma que há muito tem se cristalizado no ensino de português, pois:

“...Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo extremamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua, por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.”(PCN EF 2, 1998, p.28).

A discussão levantada até aqui nos permite ressaltar que a grande problemática no ensino de língua portuguesa se estabelece em qual (is) atitude(s) o professor deve adotar em relação à aplicação de fundamentos linguísticos para realizar uma prática de ensino que seja, simultaneamente, eficiente e prazerosa. O que se tem visto em demasia nas aulas de português é “...uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos...” (TRAVAGLIA,2009). O ensino de gramática, muitas vezes descontextualizado, não permite entender a língua como instrumento de interação. Nesse sentido, há que se recorrer ao texto, pois ele ‘..é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeitos de sentido numa interação comunicativa” (TRAVAGLIA,2009)

O que deve ser feito nas aulas de gramática não é meramente um trabalho exclusivamente ligado à metalinguagem, de descrição ou prescrição da determinada categoria gramatical,mas:

“...também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação”(TRAVAGLIA, 2009)

O ensino de língua deve ir além do que se efetiva em muitas salas de aula espalhadas pelo Brasil, ensinar língua não é desprezar os conhecimentos que os alunos têm, mas sim, acrescentar outros saberes. Daí vem a problemática preestabelecida de que estudar língua é estudar apenas gramática, pois “...língua e gramática não se equivalem e, por isso, o sentido de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática.” (ANTUNES,2007).

Intensificando essa discussão, é importante ressaltar que a análise linguística não é trabalhar com gramática contextualizada, o que muitos professores pensam e concebem como uma prática renovada de ensino de português, pois esse termo, muitas vezes, envolve o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais. Nesse sentido, é importante destacar que “...a análise linguística não significa apenas uma mudança de métodos, mas sim uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino” (MENDONÇA 2007)

No bojo dessa discussão que levantamos, não podemos deixar de destacar e fazer referência a João Wanderley Geraldi com o lançamento da obra o texto na sala de aula (1984) cujos artigos deste livro já indicavam uma (re)orientação para o ensino de português, com

base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual. É relevante dizer, também, que foi este linguista que estabeleceu, “cunhou” não apenas essa nomenclatura “análise linguística”, mas também nos fez/faz (re) pensar o ensino de língua portuguesa partindo não mais de situações discursivas descontextualizadas, sem referência textual, mas sim, um ensino de língua materna que se efetive, prioritariamente, através de textos reais que devem ser as próprias produções dos alunos, uma vez que ‘...a análise linguística que se pretende partirá não do texto bem escritinho, do bom autor selecionado pelo fazedor de livros didáticos. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele’(GERALDI,2006). Nesse sentido, julgamos pertinente para esse momento, expormos abaixo o que propõe Geraldi(2006), na possibilidade de entender o “como” fazer análise linguística em sala de aula:

- *A preparação das aulas de prática de análise linguística partirá da própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto;*
- *Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema, De nada adianta queremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;*
- *Fundamenta essa prática o princípio: partir do erro para a autocorreção.*

É fundamental destacar que, com o trabalho a partir do texto do aluno, a refacção textual é o motivo para que o discente vá percebendo o que errou e internalizando, de certa forma, que esta maneira de dizer é mais adequada do que a utilizada na primeira versão. Isto, é claro, será percebido pelo aluno, após a intervenção do professor através de um trabalho acurado que priorize práticas de análise linguística satisfatórias, uma vez que:

“..Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em língua portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas:”(PCN EF 2, 1998, p.27).

Para dirimir nossas dúvidas entre gramática e análise linguística é pertinente destacarque, contrariamente a concepção de gramática, a análise linguística estabelece:

“ a-) concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, b-)a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos, c-) texto como unidade de ensino, d-) funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a inserção das condições de produção dos

textos e as escolhas linguísticas” (MENDONÇA, 2007).

Para sintetizar as ideias aventadas nesse tópico, estudar língua portuguesa não é apenas estudar gramática, pois “...a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim, pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”(MENDONÇA, 2006, Pg. 204).

A abordagem que fizemos aqui, neste capítulo, nos faz refletir e destacar que, a concentração do ensino de gramática não pode ser referida como único fator responsável pelos problemas do ensino de línguas, haja vista que o distanciamento do educando pela leitura, ocasionará, por tabela, a “impossibilidade” da formação de leitores críticos/conscientes e de escritores de textos coesos e coerentes, o que também, é um fator considerável para esse insucesso do ensino de português. Contudo, o tratamento descontextualizado e apenas metalinguístico que a escola tem repassado da gramática, ocasionou uma visão elementar do ensino de língua, incapaz de promover uma reflexão acerca do porque das escolhas lexicais, incapaz de (re)conhecer o que o(s) discurso(s) envolvido(s) assinala(m), pois as questões relativas aos usos da língua e suas formas de utilização nos eventos de interação, bem como as questões relativas ao trabalho de análise linguística -os elementos formais da língua- e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos, possibilitam a inclusão no ensino de português de uma gama de outras atividades ligadas à aquisição de noções de extrema importância como texto e discurso, intencionalidade discursiva, entre tantas outras também importantes.

Pelos pressupostos elencados neste capítulo, podemos estabelecer que para um ensino de língua produtivo, que envolva as modalidades do gênero discursivo, é pertinente seguir a orientação de Geraldi(2006) de que é preciso “...inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento...”. Assim, será possível refletir a língua a partir de diferentes possibilidades de uso, sentidose situações discursivas.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4- NATUREZA DA PESQUISA

Estivemos em uma escola pública da cidade de Campina grande, Paraíba, mais precisamente em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, observando as propostas de produção de textos por um período de dez aulas. É necessário dizer que os alunos e a professora regente da turma, permitiram que ficássemos muito a vontade para poder realizar uma análise acerca do trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Nesta turma, analisamos as propostas de produção textual, diante disso, é importante referir que nosso estudo é ancorado na perspectiva da linguística aplicada uma vez que realizamos uma pesquisa de campo com vistas a uma análise qualitativa dos resultados, observando algumas aulas e colhendo dados (textos) para análise. Na fase final da pesquisa, diante dos resultados diagnosticados, lançamos mão da discussão acerca da necessidade de se realizar uma transposição didática capaz de promover, além de uma interação mais efetiva entre professor e alunos, uma reflexão sobre as representações linguístico/textuais encontradas nas produções escritas dos alunos. Nesse processo, os gêneros textuais são instrumentos que favoreceram essa análise com vistas à promoção de um ensino de português mais produtivo, pois, no bojo dessa discussão, o estudo de língua através dos gêneros textuais (sobretudo aqueles mais próximos à realidade do aluno, como os do relato e os da argumentação) são imprescindíveis, uma vez que esses gêneros discursivos se instauram na aula de português não apenas pelo seu caráter interativo, mas também porque estes são indissociáveis no condicionamento social de qualquer indivíduo.

4.1- Descrição das propostas de produção de texto

As propostas sugeridas pela professora aconteceram a partir das seguintes situações: a) Depois dos alunos terem assistido ao filme *Escritores da Liberdade* que aborda, através de fatos reais, a educação em suas especificidades heterogêneas e dificuldade da professora, personagem do filme, em estabelecer uma pedagogia eficaz; b-) a leitura da crônica “*piscina*” de Fernando Sabino, que destaca a diferença de classes sociais. Há que se ressaltar que as propostas sugeridas foram realizadas não ao mesmo tempo, mas sim em aulas sequenciadas, após leituras, discussões e vídeo, o que julgamos pertinente a possibilidade da professora, regente da turma, instituir um ensino através de recursos outros que vão além do manual didático, quadro e lousa.

É importante dizer que as produções ligadas ao grupo de textos do relatar fazem referência ao filme *Escritores da Liberdade*, mais especificamente em relação às ações das personagens principais do filme: *Eva e Erin*, aluna e professora respectivamente. Por outro lado, as produções ligadas ao grupo do argumentar se referem à leitura e discussão da crônica *piscina* de Fernando Sabino em que foi solicitado que os alunos produzissem uma crítica² em que destacasse a relação da disparidade entre as classes sociais-rica e pobre, presentes na crônica de Sabino.

É importante que se diga que analisamos quatro produções escritas procurando não dizer que detectamos erros, falhas gramaticais, mas observá-las, primeiramente, através de sua macroestrutura, ou seja, percebendo-se estas são/estão adequadas aos gêneros solicitados; analisá-las também quanto ao seu conteúdo; observar o(s) discursos que subjazem nestes textos e seus efeitos de sentido; analisar também se estas produções apresentam os elementos da textualidade coesão e coerência. Para melhor esclarecer, não pretendemos emitir julgamentos de valor quanto à forma de ensino da professora, nem tampouco à própria forma como os textos foram organizados, mas abrir uma discussão sobre como tais textos refletem uma prática carente de uma análise linguística quando da elaboração dos textos pelos alunos.

4.2- Da escolha dos gêneros do relato e da argumentação

Escolhemos, para esta pesquisa, textos do grupo do relato e da argumentação porque o primeiro representa, como postula Koch(2008), “o mundo narrado” e é bastante explorado pelos alunos/sujeitos da pesquisa, justamente porque na faixa etária em que se encontram, estão o tempo inteiro se apropriando não apenas na escrita, mas principalmente na oralidade de situações que envolvem experiências vividas seja consigo, ou mesmo com outrem, desde que eles tenham acompanhado estas experiências. É importante perceber que os gêneros do grupo do relatar são mais informais, daí, possivelmente, seja possível encontrar algumas marcas da oralidade. Nessa linha de raciocínio, é pertinente seguir o pensamento de Koch(2008) quando afirma que “ao mundo narrado, pertencem todos os tipos de relato, literários ou não; tratando-se de eventos relativamente distantes, que, ao passarem pelo filtro do relato, perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais relaxada”

² É importante deixar claro que a crítica não é um gênero textual conforme estabeleceu a professora na proposta de produção. A crítica está ligada à argumentatividade discursiva que o indivíduo promove acerca de determinado assunto/conteúdo.

Por outro lado, não poderíamos deixar de contemplar neste trabalho, numa condição *sinequa non*, os gêneros do grupo do argumentar, uma vez que o tempo inteiro estamos defendendo nossas ideologias, aquilo que acreditamos como verdade, e, dessa forma, os alunos nesta faixa etária, estão também sempre exercendo a oralidade para questionar, argumentar sobre algo, pois “... o ato de argumentar , isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.”(KOCH,2008.p.17). Diante do exposto, sabendo que estamos o tempo inteiro produzindo a argumentatividade na oralidade na tomada de opiniões, observamos que ainda assim, percebemos o quanto os alunos do ensino fundamental tem dificuldades em passar esses discursos para a escrita, o que é algo importante, justamente porque a partir destes discursos o homem se apropria da língua com o objetivo de interagir socialmente, pois :

“a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso-ação verbal dotada de intencionalidade-tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” (KOCH,2008,P.17)

Trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais em sala de aula a partir dos grupos supracitados permite que o professor desperte “[...]no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ler o mundo: a princípio, o seu mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis” (KOCH,2008 p.159). Nesse sentido, é possível conceber os gêneros textuais como manifestação das práticas de linguagem, porque “[...]eles permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (DOLZ et al, 2010 p.40). Nesse sentido, é possível dizer que os gêneros além de auxiliar no ensino por serem bastante didáticos são, por natureza, instrumentos culturais.

De maneira geral, o trabalho com os gêneros através dos agrupamentos textuais são importantes porque “[...]diante da diversidade e da heterogeneidade dos textos, o trabalho de agrupamento facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino[...]a análise do uso dos gêneros se constitui como uma referência para avaliarmos a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos”(DOLZ et al, 2010 p. 47). Assim, a escolha por esses agrupamentos textuais justifica-se pelo fato de que os gêneros do grupo do relato se configuram pela memorização das ações humanas através da representação do discurso de

experiências vividas, situadas no tempo, e os gêneros do grupo da argumentação referem-se à sustentação, refutação e tomadas de posição sobre determinado conteúdo pois:

“[...] a argumentação opera uma reestruturação das três funções primárias do processo de comunicação: exprimir a si mesmo e interiorizar o outro, provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento; descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro” (DOLZ APUD CHARTRAND,2008 P.83).

Nesse sentido, o trabalho com gêneros de caráter argumentativo desde as séries iniciais de ensino é importante e necessário, pois os argumentos servem como parâmetros para as regras de comportamento dos sujeitos que compõem um grupo social nas diversas situações que requerem posicionamento, uma vez que o fator primordial na/para construção do texto argumentativo diz respeito à discutibilidade dos temas, que devem ser, prioritariamente, de natureza social, e devem estar vinculados à situação de produção do gênero como: interlocutores, espaço, tempo e função social da comunicação.

Diante do exposto, os grupos do relato e da argumentação servem para atender as necessidades prementes da sociedade e, dessa forma, são representantes das práticas sociais orais e escritas, pois estão ligados respectivamente à documentação e discussão dos domínios sociais.

ANÁLISE DOS DADOS

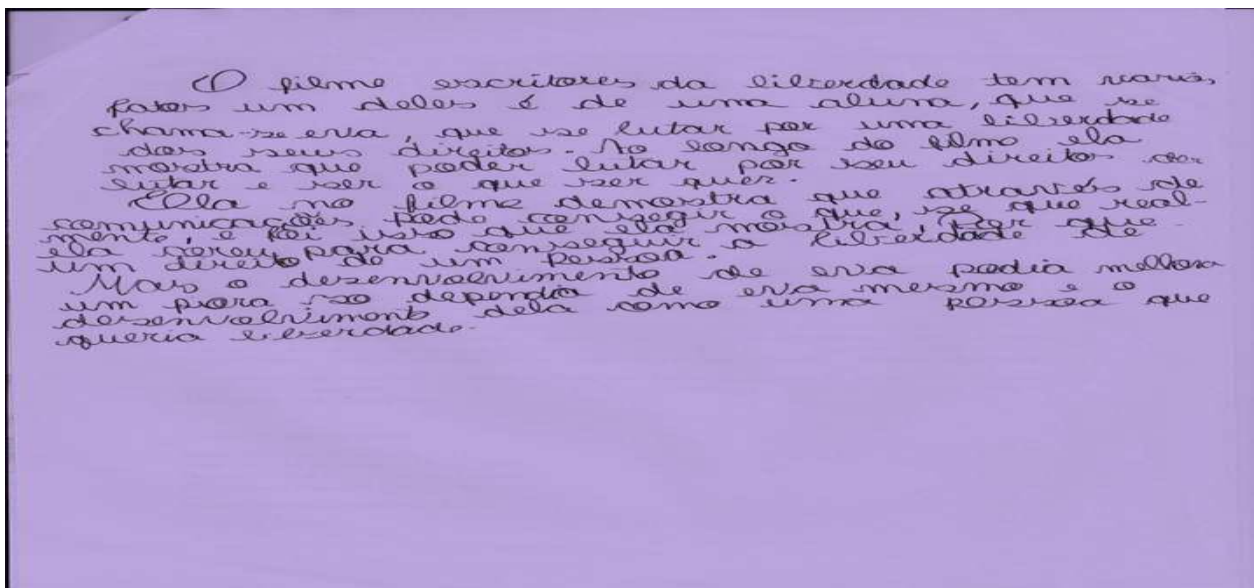
5-O TRATAMENTO COM OS TEXTOS DO RELATAR E DO ARGUMENTAR: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Interessa-nos, nessa análise, observar o texto principalmente por sua representação macroestrutural, em que se representam os aspectos ligados à textualidade, já que acreditamos que é mais fácil dirimir as possíveis inadequações concernentes aos aspectos gramaticais, que serão enfatizados aqui, mas não vistos como algo que, decisivamente, deve ser avaliado como algo principal em um texto, pois como estabelece Antunes (apud FERRAZ,2011,p.155) “[...]os professores tem se concentrado em alguns procedimentos na correção do texto escrito, como: apontar erros gramaticais e mostrar a forma correta...”. Agir dessa forma, é andar na contramão de um ensinoproductivo.

5.1- Produções escritas do “Relatar”

As produções textuais apresentadas nesse tópico são do grupo do relatar e, assim, fazem referência às ações da aluna *Eva*, personagem do filme *Escritores da Liberdade* (o que pode ser evidenciado na produção 1) e às ações da professora *Erin Grwell*, também personagem do filme *Escritores da Liberdade*(possível de ser observado na produção 2).

Produção 1



Entre os aspectos gramaticais carentes na produção 1, prenda nossa atenção a carência de recurso coesivo presente no texto, uma vez que a coesão, quando bem organizada, assegura a progressão textual. Nesse sentido, aludimos isso à modalidade coesiva da sequenciação que, está relacionada aos procedimentos linguísticos que se estabelecem entre segmentos de textos”. Assim, Percebemos no texto em análise, que o autor não assegura uma progressão textual do que vem desenvolvendo e, assim, interfere também na coerência do texto. Outro aspecto coesivo, de acepção referencial, é verificado no texto quando percebemos que o autor faz remissão repetidas vezes a um referente único(*ela*), e poderia ter utilizado outras maneiras de referir o seu pensamento sobre o que discorria em relação às ações da personagem Eva do filme *Escritores da Liberdade*.

Na afirmação da necessidade de um texto dotado de coesão que contribuirá decisivamente para a coerência do texto, é importante destacar a necessidade de se estabelecer no ensino, de forma mais contundente e direta, uma abordagem dessa categoria de textualidade em que se possa fazer com que o educando assegure em seu texto, relações de sequência e referência na afirmação da concepção do texto como unidade que se conecta numa representação de entrelaçamento de idéias, uma vez que todo texto deve ser visto pelas relações de sentido através dos elementos coesivos que oferecem unidade ao texto, contribuindo assim, para a clareza de idéias apresentadas nos textos. Pensando assim, do ponto de vista discursivo, de maneira geral, a escola não tem tratado com atenção essa questão da coesão, pois encontramos bastantes textos, assim como esse, que não apresentam uma sequência na progressão do discurso nem tampouco se referencia a partir de elementos anafóricos ou catafóricos próprios da referenciação coesiva. É possível também perceber que o produtor do texto resume as ações da aluna Eva sintetizando as suas ações em dois parágrafos sem que haja uma relação de contiguidade, ou seja, a utilização do segundo parágrafo não introduz uma nova apresentação de ações da personagem.

De maneira geral, é possível destacar que esse texto não estabelece também com propriedade, o princípio da textualidade denominado informatividade, e, assim, é possível dizer que o autor desse texto não consegue traduzir as ações mais relevantes da trajetória da aluna Eva numa sucessão linear em que se apresenta no filme.

Vejamos agora a produção 2 também concernente ao grupo de texto do relatar:

Produção 2

29.02.21

O filme encantado da liberdade para contar a violência de gangs a precariedade e a educação. A violência foi quando outros pais ficaram na mesma sala, depois uma professora no seu primeiro dia de trabalho teve uma briga lá fora com várias pessoas levando inclusive os alunos da classe dela. O preconceito é quando na sala de aula existe negros, asiáticos e no meio deles existe um branco que ele é discriminado o pai não gostava dele ele tinha que ficar longe dos outros que o pai ficou dizendo coisas com eles a educação naquela sala ou naquela sala era difícil achar mães que a professora brim lutou pelos alunos de achar a educação os alunos ficaram tão educados que eles jogaram e se divertiram juntos com a professora brim e seu pai tiram histórias de crianças que morreram em conflitos juntaram com instrumentos de guerra e judeus, mas no final queriam que a professora ficarem com eles no outro ano mais acabaram ficando com ela mais 3 anos.

POSTEI DO FILME.

QUERO MAIS

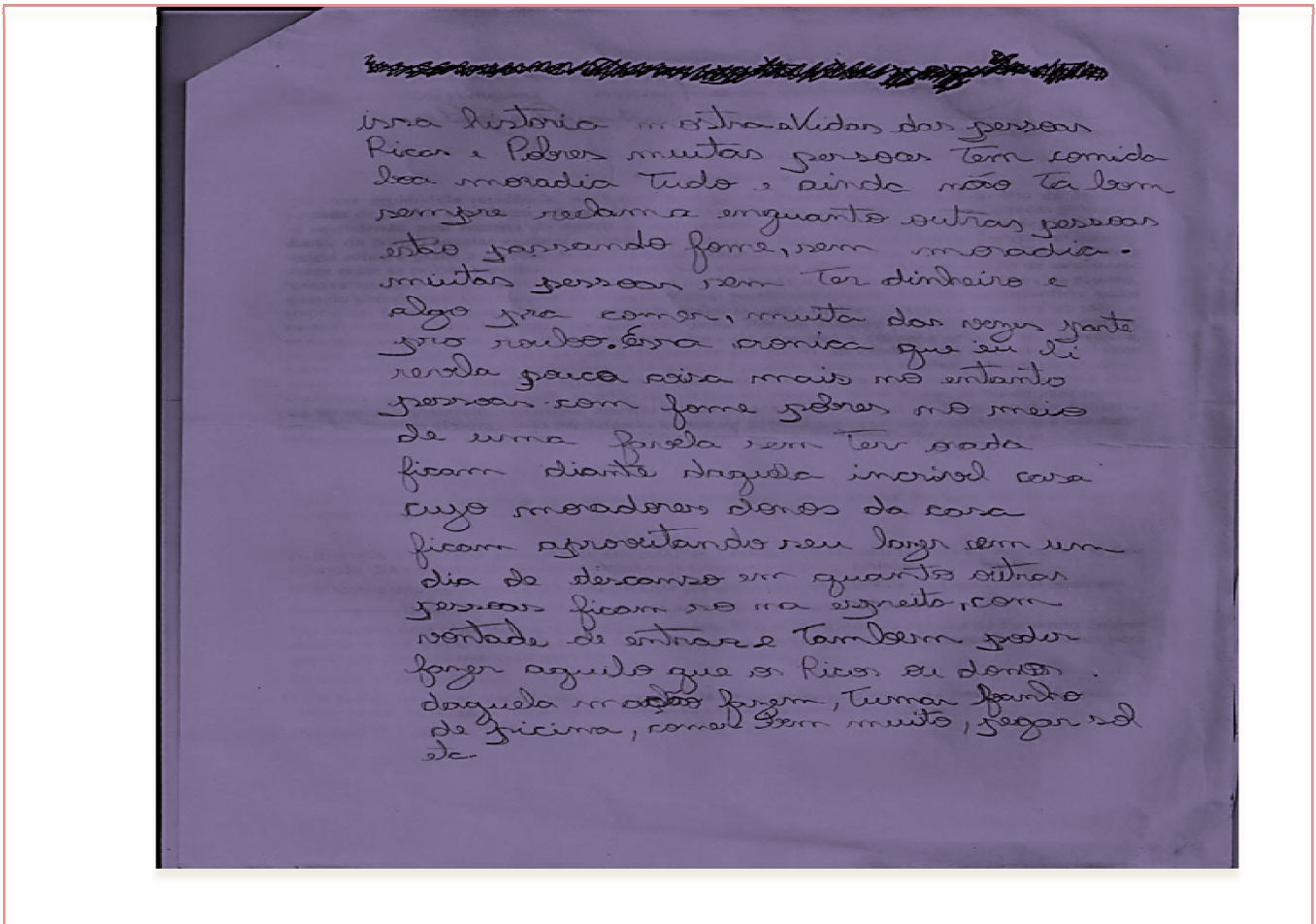
É possível dizer que esse texto é bem marcado por elementos da oralidade, o que pode ser ratificado quando o autor diz que ‘o *filme fala sobre...*’ e, mais uma vez, percebemos que os elementos coesivos não se encontram bem agregados, dificultando a progressão do texto bem como, interferindo na coerência, o que pode ser evidenciado pela carência de elementos coesivos referenciais principalmente quando o autor do texto procura fazer remissão ao pronome pessoal de 3ª pessoa (*ele*). Dessa forma, percebemos que a ausência de elementos coesivos dificulta a progressão textual e não permite uma leitura ascendente do texto, uma vez que o possível leitor terá que está voltando a leitura para poder entender o que o autor do texto quis dizer. Há que se ressaltar, além da falta do título, a disposição das idéias agrupadas em um único parágrafo, quando seria interessante que as ações da professora, personagem do filme, estivessem representadas em parágrafos distintos através da sucessão linear das ações desta personagem.

Observamos principalmente na produção 2, e descrevemos acima, algo relacionado ao aspecto textual, mas também é possível perceber carências linguísticas, escolhas lexicais não condizentes com a situação discursiva, bem como com o gênero textual. Nesse sentido, não podemos deixar de fazer referência ao final desta produção quando o sujeito enuncia que gostou do filme e diz “*quero mais*”. Isso nos permite perceber que este sujeito entende que recursos visuais como vídeos são importantes elementos na condução produtiva para o processo de ensino- aprendizagem na aula de LP.

5.2-Produções escritas do “Argumentar”

Agora, passamos a analisar as produções do grupo do argumentar verificando a consistência dos argumentos, as tomadas de posição (posicionamento do sujeito- autor) e, ainda, observar também as possíveis inconsistências linguístico-textuais mais recorrentes. Para tanto, foi proposto que os alunos produzissem uma crítica depois da leitura e discussão da crônica piscina de Fernando Sabino, que se refere à disparidade social. Nessa perspectiva, vejamos como os autores das produções 2 e 3 apresentam seus discursos argumentando acerca da relação conflituosa através da disparidade social representada na crônica de Sabino.

produção 3



É possível perceber que essa produção mescla situações do relatar em que descreve brevemente a sequência de fatos das ações dos personagens da crônica de Fernando Sabino como também, apresenta argumentos que possibilitam entender que o sujeito-autor da produção, institui seu ponto de vista a respeito da temática subjacente na crônica de Sabino (a disparidade social). Com isso, podemos dizer que tal produção se configura principalmente como texto do grupo da argumentação.

Podemos perceber também a inserção de escolhas lexicais próprias da oralidade e, ainda, verificamos que o sujeito-autor procura instituir uma linguagem mais formal talvez entendendo que o gênero solicitado deve envolver maior grau de formalidade em relação a outros gêneros textuais que ele conheça, como o relato, por exemplo. Isto fica claro quando o sujeito-autor enuncia a palavra ‘cujo’ e, com isso, nos possibilita pensar que ele tenta

estabelecer em seu texto, um discurso com linguagem formal, mas oscila com o código próprio da linguagem informal.

Há que se ressaltar que o sujeito/autor institui sua ideologia frente às disparidades sociais (que estão presentes na crônica piscina) questionando que os pobres não têm direito a usufruir da água da mesma forma que os donos da casa (ricos) têm. Essa perspectiva de o autor apresentar, ainda que inconscientemente, um discurso ideológico, é representado quando diz: “[...] moradores da casa ficam aproveitando seu lazer em um dia de descanso enquanto outras pessoas ficam só na espreita com vontade de fazer aquilo que os ricos ou os donos daquela mansão fazem, tomar banho de piscina, comer bem muito, tomar sol etc” (autor da produção 3). Diante disso, percebemos que o autor corrobora com a especificidade basilar da argumentação: a tomada de posicionamento crítico. No mais, sentimos falta de um título para abrir de maneira instigante e criativa o seu texto.

Produção 4

Campina Grande PB 15/07/11

A diferença é que as pessoas ricas não liga para as pessoas pobres. Passa por eles e não dá um olho. e quando os pobres precisam de alguma coisa eles nega que não tem mais e duvida mentiroso. Tem mais não dor.

E as pessoas pobres são muito diferença eles pendem sem vergunho e tem muito os pobres que tem muito pobres que tem filhos por girar e não tem o que dos e no texto o pobre não tem ne água para beber e vai no piscinas por pegar e os ricos se escondo e não vai dar para der água. Fim

Dentre outras, percebemos como carência mais recorrente na produção 4 a ortografia. Além disso, é possível perceber que o sujeito-autor não utiliza o recurso dos operadores argumentativos, uma vez que estes são elementos indispensáveis na condução de um texto coeso e coerente. Todavia, as inadequações ortográficas são bem estranhas e nos chama a atenção não pela quantidade, mas justamente pela forma com que o autor as escreve. Diante disso, fica uma inquietação: Qual seria a razão do aluno escrever algumas palavras de forma tão estranha? Pensamos que é possível que ele escreva determinadas palavras da forma semelhante a qual pronuncia, entendendo, talvez, que a escrita é representação da fala. Isto pode ser verificado quando ele enuncia “*dudo, muido, griaretc*”, ou seria uma inadequação de ordem fonética que o aluno internalizou, e, dessa forma, passa para a escrita? Ficaremos sem elucidar, por ora, essa situação, cabendo ser aprofundada essa pesquisa posteriormente para que seja respondida essa nossa inquietação.

Em linhas gerais, sobre essa produção, é pertinente destacar uma crítica ao modelo vigente de ensino, pois é possível perceber claramente que esse sujeito tem uma escrita totalmente diferente das que observamos aqui em outras produções. Isso nos permite dizer e afirmar o quão pode ser heterogênea determinada turma e afetar peremptoriamente o processo de ensino/aprendizagem. Fica aqui uma reflexão para que se possa pensar em soluções acerca dessa situação e reafirmar a dificuldade que muitos professores tem em instituir um processo educativo promissor em turmas em que o grau de amadurecimento das potencialidades da leitura e escrita se manifesta de forma bastante heterogênea.

5.3- Intensificando a proposta do interacionismo na condução do processo de escrita nas aulas de LP

Diante de todas as ideias levantadas, de todas as discussões que fizemos, da incursão acerca das potencialidades que devem ser adquiridas no ensino de língua portuguesa principalmente no que concerne à escrita dotada de recursos linguístico-textuais adequados, que possibilitem que o aluno se assuma como sujeito a partir de seus discursos nas mais diversas situações de comunicação pela interação da linguagem, asseguramos a necessidade de estabelecer aquilo que já aludia Geraldi(2006) quando estabelecia que “é preciso inverter a flecha do ensino” na condução de aulas de língua portuguesa capazes de fomentar um conhecimento linguístico necessário para que o indivíduo possa, cada vez mais, interagir pela linguagem em diferentes práticas sociais a partir de situações de interação distintas, pois é preciso tornar claro que o maior objetivo do ensino de língua materna é oferecer a

possibilidade dos alunos perceberem a língua como instrumento de interação social. Dessa forma, se faz necessário, portanto, criar condições para que os alunos se tornem aptos a analisar, compreender, interpretar e produzir bons textos.

Por esse pensamento, entendemos que o ensino de língua deve estabelecer, prioritariamente, uma ação reflexiva em relação aos usos da linguagem a partir da integração de aulas que articulem as práticas de leitura, escrita, análise linguística e reescrita. Diante disso, é de extrema necessidade que a escola, através dos professores, reflita sobre suas ações e métodos de ensino, se estes são pertinentes, se tem acrescentado no educando um aprimoramento não apenas no uso dos elementos linguísticos no oral e na escrita, mas também que ele(aluno) possa, verdadeiramente, interagir socialmente nas mais diversas situações discursivas através da linguagem, ou ainda, pensar se sua transposição didática tem acrescentado no educando um distanciamento deste na/pela aula de língua portuguesa, justamente porque aprende que a língua portuguesa é algo difícil e que os conteúdos aprendidos na escola ali permanecerão, não serão utilizados socialmente pelo indivíduo. Para tanto, é preciso recorrer ao texto seja na leitura ou mesmo na escrita, uma vez que é nesse eixo que também resulta a formação de cidadãos competentes, autores- sujeitos responsáveis por suas ações linguístico- discursivas que, dessa forma, vão fixando as formas de dizer/escrever adequadas àquela situação discursiva, seja nas escolhas e adequações lexicais ou mesmo no (re)conhecimento de gêneros textuais e na sua funcionalidade na esfera social, já que o ato de produzir textos não resulta apenas no emprego do acerto de possíveis regras gramaticais, mas, sobretudo, na conjugação dos aspectos subjetivos como a intenção comunicativa do sujeito através das estratégias do sujeito em possibilitar a circulação do seu texto visando sempre um leitor real que possa responder para quem se está escrevendo, quando, onde e por que.

Diante do que expusemos, entendemos que só é possível que as inadequações que se representaram nos grupos de textos que analisamos sejam reparadas a partir de uma intervenção do professor à luz da análise linguística, entendendo que o acerto partirá do texto do aluno e fazer com que o aluno perceba e reflita acerca das formas adequadas de se representar qualquer texto escrito. Não apresentamos aqui uma sequência didática em relação àquilo que mais foi inadequado, mas procuramos fazer com que possamos entender a necessidade de estabelecer um ensino capaz de abarcar diversas possibilidades de manifestação dos usos da linguagem. Uma forma interessante, na condução de um trabalho eficaz para a reescrita de textos é fazer com que o professor troque entre os alunos os seus textos escritos na primeira versão para que eles possam observar o discurso do outro, o que o

outro tem a dizer a respeito de determinada temática e se aquele texto corrobora ou diverge do seu texto.

De maneira geral, não pretendemos estabelecer nenhum “achado” na condução do ensino de língua produtivo, o que postulamos aqui é intensificar as ideias que tem, cada vez mais, ganhado ênfase e parece ser pertinente a sua aplicabilidade, pois é importante referir o ensino de LP a partir de uma situação interacionista que envolva o trabalho com os gêneros textuais, pois é com eles e por eles que os indivíduos interagem socialmente. Particularmente, acerca dos grupos de textos referidos aqui, o ensino viabilizado através de gêneros textuais do grupo do relato é importante porque explora a capacidade de interação da linguagem em ações situadas no tempo e os gêneros do grupo dos textos argumentativos oferecem ao aluno um posicionamento intelectual crítico para tentar convencer o outro seja na modalidade oral ou escrita. Assim, parece ser tão valioso o trabalho com esses grupos textuais.

Diante do exposto, a produção textual no cenário escolar deve se efetivar de forma processual e contínua em que o aluno vai adequando o seu texto a partir de reescrituras para que possa, cada vez mais, apresentar seu texto em situações discursivas exitosas. Dessa maneira, é importante ampliar o que dissemos acima quando da necessidade de fazer com que os alunos possam ser partícipes ativos no processo de interação da linguagem, uma vez que é preciso que os alunos sejam incentivados a apreciar o texto do colega ou seu próprio texto, observando aquilo que foi mais recorrente e possa internalizar a forma correta de apresentar seu discurso em diversas situações.

Se o ensino de língua portuguesa se configurar a partir do que colocam os teóricos aqui referidos, sobretudo no que se refere à produção de texto nessa relação estreita e direta com a leitura e a análise linguística, os professores, certamente, encontrarão os meios para conhecer, com maior precisão, as capacidades e as deficiências dos discentes para assim, conduzir seu ensino da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho promoveu uma discussão que nos permitiu entender que o ensino de língua portuguesa, na magnitude de suas especificidades, só é capaz de ser bem representado a partir dos postulados da análise linguística e, aqui, demos um enfoque aos textos dos grupos do relato e da argumentação. Dessa forma, nos fez (re)pensar os conceitos essenciais do ensino de língua, bem como entender que o texto não deve ser visto como um amontoado de frases soltas, descontextualizadas. Muito pelo contrário. É preciso que entendamos o texto como ideias que devem estar bem agrupadas, organizadas e articuladas. Nesse momento, gostaria de ressaltar que todas as ideias aqui dispostas são verdadeiramente necessárias para um ensino de língua que privilegie uma integração dos eixos norteadores: leitura, escrita, análise linguística e reescrita, pois, só assim, conseguiremos inserir um ensino capaz de fomentar nos educandos a possibilidade de assumirem seus discursos nas mais diversas situações em que se faça necessária a discursividade, uma vez que o discurso é toda atividade de comunicação que além de oferecer informações, é capaz de produzir sentidos que estão relacionados intimamente com a intenção comunicativa, bem como com a função dos elementos linguísticos.

Tomando essa situação da interação e integração desses eixos norteadores de língua portuguesa, mais precisamente a escrita, na afirmação real do uso gráfico na/da representação de discursos, devemos tornar claro que o ato de escrever deve ser entendido por uma visão processual contínua e não como um produto acabado, dada a sua heterogeneidade de manifestação, função e intencionalidade social que se deseja atingir.

Por essa visão interacionista no uso da linguagem, e na afirmação da língua como código de legitimação da posição de sujeito a partir dos discursos envolvidos, é importante que as produções escritas dos educandos exorcizem a concepção preestabelecida de mera tarefa escolar e tornem-se instrumento expressivo que represente a subjetividade de quem produz, satisfazendo, pois, as necessidades comunicativas e produzindo sentidos.

Ademais, para finalizar, pelo menos por enquanto, gostaríamos de enfatizar que essa pesquisa não se esgota por aqui, podendo ser estendida a partir de um aprimoramento na certeza de que a ciência está sempre em processo de evolução e deve acompanhar as necessidades e vicissitudes da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: parábola editorial, 2007.

_____. **Análise de textos:** Fundamentos e práticas. Parábola editorial: São Paulo, 2010

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Aprender a escrever na academia:** dos saberes de referência à prática de textos acadêmicos. IN: anais do VI congresso internacional da Abralín, João Pessoa, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua portuguesa/Secretaria de ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa/ Secretaria de ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2007

CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. **A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor.** In: Módulo linguagens- formação continuada: educação cidadania e cultura, Governo do estado da Paraíba, 2011.

. DOLZ, J e SCHNEWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP, 2004.

DOLZ, J et al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Mercado das letras- Campinas, SP, 2010.

FERRAZ, Mônica Mano. A prática de produção de texto como um processo contínuo: Reflexões sobre avaliação e reescrita. In: **Entre teorias e práticas.** (org) PEREIRA, Regina Celi. Editora universitária da UFPB, João Pessoa-Pb, 2011

FRANCELINO, Pedro Farias. Produção de textos em aula de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática. In: **Entre teorias e práticas.** (org) PEREIRA, Regina Celi. Editora universitária da UFPB, João Pessoa-Pb, 2011

GERALDI. João Wanderlei. **O texto na sala de aula.** 4ª edição. Editora ática-São Paulo, 2006.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins fontes, 1993.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo:scipione, 2001

KOCH, IngedoreGrunfeld Vilaça. **Argumentação e linguagem** 11. Ed-São Paulo:Cortez, 2008.

_____. **A Coesão Textual**.21º ed. São Paulo: Contexto,2008

_____. **A coerência Textual**. 17º ed. São Paulo: contexto, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In:BRAIT, Beth. **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo, contexto 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualizações** .9º ed.São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo Parábola editorial, 2008

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: **diversidade textual : os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte- MG: autêntica, 2007

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. IN: BUZEN, Clécio e Mendonça. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: parábola editorail,2006.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**.13 ed.. São Paulo: Cortex,2009

VIEIRA. LútaLerche. Discutindo escrita e motivação: saberes sobre usos, (con)textos e leitores. IN: **Escrita, para que te quero?** Edições Demócrito Rocha.UECE. Fortaleza,2005

ANEXOS

Leia a crônica abaixo:

Piscina

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na Zona Sul do Rio de Janeiro, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se estendendo pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem. Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando. Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto. Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada. À espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina. De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumiu-se pelo portão. Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Após a leitura produza um texto com as indicações sugeridas:

- a-) Escreva uma carta para um(a) amigo(a) se passando pela mulher pobre contando o fato ocorrido. Não esqueça de contar os detalhes presentes na crônica. (mínimo 15 linhas)
- b-) Escreva uma carta para um(a) amigo(a) se passando pela mulher rica contando o fato ocorrido. Não esqueça de contar os detalhes presentes na crônica. (mínimo 15 linhas)
- c-) Escreva uma crítica sobre a crônica. Não esqueça de que a crítica é um gênero textual que segue uma estrutura. Primeiro resume o objeto cultural apreendido, depois estabelece um juízo de valor (aspectos positivos e/ou negativos) e em seguida orienta o leitor estimulando-o ou desestimulando-o a consumir o objeto criticado. (mínimo 18 linhas)

Atividade Z" Bimestre

Com base no filme "Escritores da Liberdade" que assistimos, produza um texto conforme as orientações indicadas abaixo:

a-) Escreva uma carta para um(a) amigo(a) contando que assistiu ao filme escritores da liberdade sugerindo que ele também assista. Não esqueça de contar detalhes do filme

(mínimo 15 linhas)

b-) Escreva um relato sobre a aluna Eva no filme. Não esqueça de contar os detalhes e as situações que envolvem a aluna. (mínimo 15 linhas)

c-) Escreva um relato sobre a professora Erin no filme. Não esqueça de contar os detalhes e situações que envolvem a professora. (mínimo 15 linhas)

d-) Escreva uma crítica sobre o filme. Não esqueça de que a crítica é um gênero textual que segue uma estrutura. Primeiro resume o objeto cultural apreciado, depois estabelece um juízo de valor (aspectos positivos e/ou negativos) e em seguida orienta o leitor estimulando-o ou desestimulando-o a consumir o objeto criticado. (mínimo 18 linhas)

e-) Escreva um comentário sobre o filme Escritores da liberdade destacando aspectos como o preconceito racial, a violência, a educação, a liberdade e como estes se configuram na sociedade.

Ficha técnica do filme:

Escritores da Liberdade
País/Ano de produção: EUA; 2007
Duração/Gênero: 123 min., Drama
Direção de Richard LaGravenese

Hilary Swank (professora Erin)

Gênero: Drama