



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INTERFACE TEÓRICO-PRÁTICA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA**

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

PRODUÇÃO TEXTUAL: DA COMPOSIÇÃO AOS GÊNEROS

Guarabira-PB

2014

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

PRODUÇÃO TEXTUAL: DA COMPOSIÇÃO AOS GÊNEROS

Monografia apresentada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de especialista, do Curso de Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística, à Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Orientadora: Prof.^aMs. Luana Francisleyde Pessoa de Farias.

Guarabira – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M772p Monteiro, Vanessa Gabriela Zacarias
Produção textual: da composição aos gêneros [manuscrito] : /
Vanessa Gabriela Zacarias Monteiro. - 2014.
48 p.

Digitado.

Monografia (Curso de especialização em interface teórico-prática para o ensino de língua e linguística) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias, Departamento de Letras".

"Colaboração: Fábio Pessoa da Silva", Luana Anastácia Santos de Lima

1. Produção Textual 2. Texto 3. Gêneros 4. Língua Portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 410

VANESSA GABRIELA ZACARIAS MONTEIRO

PRODUÇÃO TEXTUAL: DA COMPOSIÇÃO AOS GÊNEROS

BANCA EXAMINADORA



Profª Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

ORIENTADORA



Profº Ms. Fábio Pessoa da Silva

1º Examinador



Profª Ms. Luana Anastácia Santos de Lima (UEPB)

2º Examinador

Aprovada em 25/04 /2014

Aos meus pais, pela força, paciência e incentivo,
além dos valores ensinados para contribuição do
meu caráter.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por não me desamparar em nenhum momento, dando-me força e sabedoria para enfrentar os obstáculos da vida.

Aos meus pais, Josefa Zacarias Monteiro e Valter Luiz Monteiro Sampaio, por todos os ensinamentos, amor, carinho e paciência. Principalmente, a você, minha mãe, guerreira e batalhadora, ensinando e compreendendo-me sempre. Obrigada, por todas as orações, por entender e me acalmar em todos os momentos de conturbação.

Às minhas irmãs, pela assistência e por acreditarem no meu potencial.

A minha tia, Josélia, por todo apoio.

As minhas sobrinhas, pelas palavras de conforto nos momentos turbulentos em que eu elaborava este trabalho.

A minha professora e orientadora, Luana Francisleyde Pessoa de Farias, com quem aprendi a lutar por meus objetivos e que vem me apoiando desde a graduação. Obrigada por todos os ensinamentos, preocupação e dedicação.

A todos os professores da UEPB, pelo incentivo e conhecimento compartilhado.

A minha amiga, Andréa Marques, por todos os conselhos e por seu companheirismo.

A todos os amigos e familiares que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste trabalho!

“Quaisquer que sejam os objetivos de estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”.

M. Bakhtin

RESUMO

Tendo em vista as discussões e inovações a respeito das relações entre as novas teorias linguístico-textuais e a prática cotidiana do Ensino de Língua Portuguesa, ressaltamos a importância do texto em sala de aula ancorado na perspectiva dos gêneros textuais. Nesse sentido, surgem inquietações para que possamos analisar com minuciosidade o que merece ser destacado nas aulas de LP atualmente, já que, em alguns momentos, o texto aparece como pretexto para as análises gramaticais e textuais. Após analisarmos o trabalho com o texto na escola, notamos a necessidade de pesquisar e investigar o percurso sócio-histórico da Produção Textual, mostrando que esta foi concebida de diferentes formas ao longo das mudanças de concepções subjacentes à disciplina Língua Portuguesa. Portanto, objetivamos com a presente pesquisa analisar as fases da produção textual e compreendermos as concepções que norteiam o texto nas décadas anteriores e em pleno século XXI, fundamentados pela teoria voltada para a perspectiva sociocognitiva e interacionista de ensino como, Bakhtin (2003), Marcuschi (2007, 2008), Bunzen & Mendonça (2006, 2013), Geraldi (2003), entre outros. Dessa forma, constatamos que durante séculos a Língua Portuguesa e o texto vêm sofrendo positivas modificações, apontando caminhos promissores para o ensino contextualizado e ancorado, cada vez mais, em uma perspectiva social.

Palavras-chave: Produção Textual. Texto. Gêneros. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In view of the discussions and innovations on the relationship between the new linguistic-textual theories and the everyday practice of Portuguese Language Teaching, we emphasize the importance of the text in classroom anchored in the perspective of textual genres. In this sense, concerns arise so that we can analyze with thoroughness, what should be emphasized in the PL classes currently, since at some moments text appears as a pretext for grammatical and textual analysis. After reviewing the work with text in school we noticed the need for research and investigate the socio-historical background of Textual Production, showing that it was conceived in different ways along the changes of conceptions underlying the Portuguese Language course. Therefore, with the present study we aimed to identify the phases of textual production and understand the conceptions that guide the text in previous decades and in the twentieth one century, substantiated by theory focused on the teaching socio-cognitive and interactionist perspective as Bakhtin (2003), Marcuschi (2007, 2008), Bunzen & Mendonça (2006, 2013), Geraldi (2003), among others. Thus, we find that for centuries the Portuguese Language and text are undergoing positive changes, pointing promising pathways for the teaching contextualized and anchored increasingly in a social perspective.

Keywords: Textual Production. Text. Genres. Teaching. Portuguese Language.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO BRASIL DE 1890 A 1920.....	13
TABELA 2 - LINHA DO TEMPO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL DE 1759 A 1997	17
TABELA 3 - GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOS TEXTUAIS	40

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.1 O Surgimento da teoria da comunicação.....	15
2.2 A contribuição das ciências linguísticas no ensino de língua.....	19
2.3 O ensino do português nos dias atuais	21
3 O PERCURSO SÓCIO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	25
3.1 Da Composição à Produção Textual	25
3.2 A importância do ato de escrever	29
3.3 A visão dos PCNs com relação ao texto	32
4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E PERCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA	35
4.1 O aparecimento dos gêneros textuais no âmbito educacional	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
6 REFERENCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o texto vem sendo apontado por pesquisadores, linguistas e linguistas aplicados como fator preponderante para o ensino de Língua Portuguesa. Tornar o texto como unidade básica do ensino é uma proposta que vem desde os anos 80, a exemplo das discussões presentes na obra “O texto na sala de aula”, de Geraldi (1984) e, posteriormente, na segunda metade da década de 90, é explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), doravante PCNs.

O texto, nas últimas décadas, realiza-se por meio de práticas formais e sistemáticas, já que ao longo da trajetória escolar e, particularmente, no currículo da disciplina Língua Portuguesa costumavam dar preferência a outros aspectos da língua e foram deixando o texto em terceiro plano durante um longo período. Isto gera uma grande inquietação no espaço social e surgem propostas para analisar o que merece ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa no século XXI. Como diz Bunzen (2006, p.141), “(...) percebemos um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que do escrever.”

Após discussões e análises sobre o trabalho com o texto na escola, amparamo-nos na concepção de que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua, surgindo então, a necessidade de pesquisar e investigar o percurso sócio-histórico da Produção Textual, dando ênfase ao ensino por intermédio do texto como uma unidade de natureza discursiva para, assim, mostrarmos as mudanças, permanências e inovações no ensino da produção textual e, ainda, destacarmos a importância dos gêneros no contexto escolar e extraescolar.

O tratamento escolar destinado ao texto no decorrer dos anos, e ainda algumas experiências em sala de aula, fazem surgir as seguintes inquietações: Qual concepção de língua está subjacente aos conceitos de texto enquanto unidade de ensino-aprendizagem e de gênero como objeto de estudo? Como surgiu o ensino da produção textual e quais as heranças que ele nos traz? Quando se ensina produção textual na escola o que se ensina, como se ensina e para que se ensina? Como o professor pode contribuir para que o aluno se torne um sujeito-autor?

A proposta curricular de tornar o texto unidade de ensino não é recente, muitos programas e obras já enfatizavam o texto como objeto de desenvolvimento

nas práticas de leitura e produção, mas, na maioria das vezes, este aparecia – e até hoje costuma aparecer – como pretexto para ensinar gramática, ou seja, como algo modelar, que segue a forma de escrever baseando-se nas normas e nos autores literários. Assim, percebemos que a produção textual aparece de forma bastante técnica, como diz Geraldi (2006, p. 24), eles não produzem, mas redigem seguindo moldes e é, por isso, que não leem livremente “mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida”.

Nessa perspectiva, nota-se que as práticas cristalizadas continuam e, no lugar do professor oferecer novos métodos e enfatizar os gêneros em seus diversos aspectos, ele continua levando o texto para sala como um suporte para as possíveis análises gramaticais e textuais. Para tornar as aulas de Produção mais atrativas e despertar no aluno a capacidade de produzir textos com eficácia, caberá ao professor mudar algumas de suas metodologias e apresentar o texto como um instrumento primordial no contexto escolar e, principalmente, extraescolar.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar a trajetória da produção textual no decorrer dos anos e compreender quais os fundamentos que norteiam o texto atualmente, a fim de reafirmar a importância do estudo do texto e dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, a presente pesquisa é de cunho teórico e foi realizada baseando-se nos seguintes autores: Antunes (2003), apresentando a escrita como forma de interação humana; Bunzen (2006), que mostra a importância do texto como unidade de ensino/aprendizagem; Dionísio; Machado & Bezerra (2007), que refletem sobre os gêneros textuais e seu ensino; Geraldi (2006), que enfatiza a leitura, o texto e a produção como essenciais para a vida do educando; Guedes (2009), fazendo um recorte da composição à produção textual; Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), destacando a produção na esfera sociointeracionista; Rojo (2008) e Soares (2002), as quais apresentam o percurso da produção textual; os PCNs (1997/98) e os PCN+ (2000), que destacam o ensino de Língua Portuguesa ancorado no texto e nos gêneros textuais.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de base qualitativa construída mediante o levantamento bibliográfico de obras representativas, além de revistas e artigos que exploram o percurso sócio-histórico da produção textual no Brasil.

Esta pesquisa encontra-se dividida da seguinte forma: em um primeiro momento, destacamos o aparecimento da disciplina língua portuguesa; logo após, mostramos o percurso sócio-histórico da produção textual; em seguida, refletimos sobre o ensino dos gêneros textuais baseando-se nos autores supracitados; e, por fim, apresentamos as considerações finais e referências.

2 BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

No início da colonização brasileira, o Português ainda não aparecia com relevância, já que a língua influente era o latim e a língua sistematizada pelos jesuítas, ou seja, a língua geral. Mantendo-se por muito tempo, o latim era a base do ensino de língua e literatura e, por sua vez, a educação não era universal, já que o ensino era reduzido a uma minoria, aos que faziam parte da elite e dominavam a norma culta. A tabela 1 mostra os índices de analfabetismo no Brasil de 1890 a 1920¹.

Tabela 1: Índices de analfabetismo no Brasil de 1890 a 1920

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% analfabetos	85	75	75

Assim, percebemos que, no passado, a grande maioria dos usuários da língua estavam voltados para uma variante estigmatizada, ou não culta, e a minoria ao padrão culto, ou seja, a língua de prestígio social. Segundo Soares (2002, p.158), “Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização.”

O português só começa a ser estudado a partir da intervenção do Marquês de Pombal nos anos 50 do século XVIII, ele torna obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e, posteriormente, sua valorização nas escolas. A partir dessas mudanças, a gramática estudada passa a ser a da LP e não só a das línguas clássicas, tornando-se mais tarde disciplina curricular e ganhando prestígio com o possível desaparecimento do latim que ocorreu no século XX.

¹Fonte Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43 (apud I Ribeiro, 1999).

Com relação à retórica e à poética, estas também se destacaram durante os séculos XVI ao XIX. Inicialmente, tinham como suporte os autores latinos e eram utilizadas para fins eclesiásticos e, gradualmente, começam a enfatizar também os autores da LP e a prática social. Assim, diminui-se a ênfase do “falar bem” para destacar o “escrever bem”, pois este se torna uma preocupação da elite privilegiada.

A constituição da disciplina Língua Portuguesa, doravante LP, no Brasil foi bastante tardia, seu surgimento deu-se através do ensino secundário no Colégio Pedro II, este colégio foi criado em 1837 no Rio de Janeiro e transformou-se no modelo e padrão para o ensino no Brasil, a partir dele o ensino de LP fora incluso no currículo, inicialmente com a retórica e a poética e, em 1838, encontramos a gramática nacional como objeto de estudo.

Naquela época, precisamente, no final do século XIX e décadas do século XX, os livros didáticos eram escritos pelo corpo docente do colégio Pedro II, mostrando de forma objetiva a inclusão da Língua Portuguesa no currículo. Eles apresentavam de forma significativa três disciplinas que constituíam o ensino de LP: a gramática, a retórica e a poética, e com a necessidade de união desta tríade, surge a denominação Português.

Nessa perspectiva, notamos que a gramática e a análise de textos seguindo os autores renomados prevalecia, e o texto ainda no século XX apresentava-se como algo modelar, seguindo sempre os autores renomados, sendo utilizado como pretexto para as possíveis análises gramaticais. Soares (2002, p. 167) diz que, nesse período, “(...) é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.” Dessa forma, em 1950 e 1960, podemos perceber também a união da gramática ao texto nos livros didáticos da época e a utilização da língua como um sistema, já que ensinar português limitava-se ao reconhecimento do sistema linguístico.

Ao decorrer do tempo, a língua portuguesa passa por mudanças significativas e, nos anos 60 do século XX, com a lei 5.672, o acesso à escola passa a ser democratizado, ou seja, o ensino não é mais privilégio apenas da elite, e sim, das camadas populares. Ocorre aí uma mudança no corpo docente e discente, já que a profissão de mestre era exercida pelas pessoas da alta sociedade e os educandos, filhos da classe alta privilegiada eram aqueles que dominavam a norma culta. Surge, assim, um novo perfil de docentes e discentes, e o aparecimento das variedades

dialetais. Como diz Rojo (2008, p. 86), trata-se da “virada pragmática ou comunicativa no ensino de língua materna”.

Além destas modificações, ocorre ainda uma mudança terminológica, já que com a LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), nº 5.692/71 o nome da disciplina Português transforma-se em Comunicação e expressão. Rojo (2008, p. 87) explica que

A partir de então, a disciplina língua portuguesa passa a ser comunicação e expressão na 1º metade do 1º grau (da 1º à 4º série, antigo primário); comunicação e expressão em língua portuguesa, na 2º metade (da 5º à 8º série, antigo ginásio) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição – língua portuguesa e literatura brasileira – no que passou a se denominar 2º grau (antigo colegial e atual ensino médio).

Estas transformações constituem um marco na história da Língua Portuguesa, pois, devido a Teoria da Comunicação, a língua não aparece mais como um sistema baseado nas normas e na gramática, e sim, na comunicação. O ensino começa a se pautar no desenvolvimento do educando, e o educador tem o direito de desenvolver e planejar suas aulas. Assim, a gramática que era a mais enfatizada vai perdendo, aos poucos, seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa e dando vez à oralidade.

2.1 O surgimento da teoria da comunicação

Durante muito tempo, a língua permaneceu entendida apenas como um sistema, priorizando a gramática e a estética, deixando de lado a opinião do professor e do aluno, já que o ensino baseava-se no tradicionalismo e, por sua vez, nos autores dos manuais didáticos.

Com a chegada da teoria da comunicação, na década de 70 do século XX, a língua torna-se sinônimo de desenvolvimento e o ensino começa a sofrer relevantes modificações, já que não iria se pautar, exclusivamente, nas escolas literárias,

passando, então, a enfatizar as práticas sociais. De acordo com Soares (2002, p.169),

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua.

A partir dessa nova concepção, a linguagem aparece como elemento preponderante para o ensino de língua, já que se tem a pretensão de destacar a oralidade e, assim, melhorar a capacidade de comunicação dos cidadãos, para que aconteça sua inserção na sociedade e no ambiente de trabalho. Soares (2002, p. 170) mostra que

a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

É nesse momento que ocorre a diminuição do ensino de gramática e surgem muitas inquietações sobre continuar ensinando-a ou não. Os textos que eram usados como pretexto para análises das regras gramaticais e da literatura passam a ter um novo enfoque, ou seja, começam a destacar as práticas sociais.

A nova concepção de ensino da língua voltava-se para os códigos comunicacionais, destacando o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos alunos como emissor e receptor de mensagens, mas, na segunda metade dos anos 1980, foram surgindo inquietações sobre este ensino, oriundas das pesquisas em Linguística e suas subáreas: a sociolinguística, linguística textual entre outras, e, segundo alguns críticos, o ensino voltado para o uso dos códigos estava desviando-se do tradicional ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Desta forma, a nomenclatura Comunicação e expressão não se mantivera por muito tempo e, mais uma vez, a disciplina volta a se denominar Português, até os dias atuais. É interessante observarmos a tabela a seguir, a qual expõe uma linha do

tempo, a fim de entendermos o percurso histórico da alfabetização escolar de 1759 a 1997.

Tabela 2: Linha do tempo da alfabetização escolar no Brasil de 1759 a 1997(Nova Escola, 2009)

1759	A Reforma Pombalina torna obrigatório no Brasil o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A intenção é transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos das classes mais abastadas.
1800	A linguagem é vista como uma expressão do pensamento e a capacidade de escrever é consequência do pensar. Na escola, os textos literários são valorizados, e os regionalismos, ignorados.
1850	A maneira unânime de ensinar a ler é o método sintético. As letras, as sílabas e o valor sonoro das letras servem de ponto de partida para o entendimento das palavras.
1860	Desde os primeiros registros sobre o ensino da língua, a escrita é vista independentemente da leitura e como uma habilidade motora, que demanda treino e cópia do formato da letra por parte do aprendiz.
1876	O poeta João de Deus (1830-1896) lança a Cartilha Maternal. Defende a palavrção, modelo que mostra que o aprendizado deve se basear na análise de palavras inteiras. É um dos marcos de criação do método analítico.
1911	O método analítico se torna obrigatório no ensino da alfabetização no estado de São Paulo. A regra é válida até 1920, quando a Reforma Sampaio Dória passa a garantir autonomia didática aos professores.
1920	Inicia-se uma disputa acirrada entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos. Alguns professores passam a mesclar as ideias básicas defendidas até então, dando origem aos métodos mistos

1930	O termo alfabetização é usado para determinar o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita. Esta passa a ser considerada um instrumento de linguagem e é ensinada junto com a leitura.
1940	As primeiras edições das cartilhas Caminho Suave e Sodré são lançadas nessa década, respeitando a técnica dos métodos mistos, e marcam a aprendizagem de gerações.
1970	A linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação. O aluno deve respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens. Os gêneros não literários são incorporados às aulas.
1984	Lançamento do livro Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A concepção de linguagem é modificada nessa década e influencia o ensino até hoje: o foco deveria estar na interação entre as pessoas.
1997	São publicados os PCNs pelo governo federal para todo o Ensino Fundamental, defendendo as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino da língua Portuguesa.

A tabela ressalta o trajeto da alfabetização brasileira, o qual corresponde ao percurso do ensino da Língua Portuguesa dos anos 1759 a 1997, pontuando os benefícios da Reforma Pombalina, os processos de leitura e escrita, além da autonomia do professor e os processos da linguagem, que fora vista em alguns momentos como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação para chegar à interação entre os sujeitos e, assim, o surgimento dos PCNs do ensino fundamental, destacando o envolvimento e importância das práticas sociais no ensino de LP.

2.2 A contribuição das ciências linguísticas no ensino de Língua Portuguesa

Com o surgimento e contribuição da Psicolinguística, Linguística Textual, e Sociolinguística, as práticas escolares no tocante ao ensino de Língua Portuguesa começam a ser questionadas e repensadas com base em uma perspectiva interacionista.

Nesse contexto, a Sociolinguística analisa o perfil do alunado daquela época e mostra ao professor o surgimento das variedades dialetais, já que os alunos não seriam apenas os “filhos da elite privilegiada”, mas o filho do trabalhador, vindo de classes menos favorecidas. Como o ensino pautava-se na norma culta e tudo que não estivesse de acordo com essa concepção era tido como “erro”, caberia ao professor mostrar a relevância da heterogeneidade linguística e usar novas metodologias no ensino do português.

A Sociolinguística, portanto, mostra que, para o ensino de língua se tornar cada vez mais eficiente, não é necessário apresentarmos aos nossos alunos apenas conceitos tradicionais, regras e nomenclaturas, ou seja, a norma padrão, mas é necessário identificar e discutir as variações existentes na nossa língua, pois a mesma sofre variações e não pode ser considerada como pronta e acabada.

Além disso, não devemos ignorar todo o conhecimento que nossos alunos trazem consigo, pois, na língua, existem várias formas de dizer a mesma coisa e cabe a nós apresentá-las, mencionando que umas são prestigiadas e outras desprestigiadas pela sociedade, pois a linguagem é um objeto de poder, de ascensão e a forma com que nos comunicamos ou interagimos poderá nos inserir em ou excluir de determinadas práticas sociais. De acordo com Gnerre (2003, p. 22): “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” Assim, devemos formar alunos conscientes de que a língua é um instrumento de controle social, podendo promover ou discriminar as pessoas.

No que concerne à Linguística, é apresentada na formação dos professores desde os anos 60, contudo sua inserção no ensino só ocorrerá nos anos 80. Com sua aproximação, o ensino do português vai sofrendo positivas modificações e os conceitos da gramática escrita e falada alteram-se para fins didáticos. Soares (2002, p. 172) explica,

A linguística, ao desenvolver estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática; novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada.

Nesse contexto, nota-se que, a partir das concepções linguísticas, o ensino tem uma nova (re)formulação, ou seja, a prioridade não é mais as normas, a gramática normativa, mas um estudo de gramática que fundamente a realidade do aluno. Portanto, faz-se necessário que o professor reflita sobre sua prática e opte por essas modificações na sala de aula, pois, como é de nosso conhecimento, não é tão fácil nos desprendermos do tradicionalismo de forma transitória já que, são aproximadamente, três séculos de ensino de língua tradicional contra algumas décadas de inovações.

A Linguística Textual, doravante LT, tem como princípio o estudo do texto como unidade básica de superioridade à frase, logo, destaca que a gramática da frase não corresponde ao texto. É uma das ciências que prioriza o ensino por intermédio do texto, isto é, todo falante se comunica através de textos e não de frases, sendo, desta forma, relevante para o ensino do português. Rojo (2008, p. 89) mostra

(...) a prioridade do texto como unidade de ensino de língua na sala de aula não é nova nas propostas curriculares, programas de ensino e materiais didáticos brasileiros. A obra fundadora de práticas didáticas de Geraldi (1984) já apontava o texto (e não a ortografia, a gramática, a sentença, ou as figuras) como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula.

Nesse contexto, percebemos que o texto deve aparecer nas aulas de LP como produtor de sentidos para as práticas de leitura e produção, e não como pretexto para se ensinar gramática e literatura. Trata-se de um elemento primordial para o ensino de língua e, possivelmente, para o desenvolvimento dos educandos. Segundo Bunzen & Mendonça (2013, p.119),

(...) muitos textos parecem ainda ficar à margem da escola, enquanto outros, por questões históricas e da tradição do ensino de língua, são inseridos facilmente no espaço escolar, embora possam não ter relevância alguma na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é notório que o tradicional é, na maioria dos casos, o que prevalece, ocorrendo com frequência por se tratar de uma forma mais prática e simples de ser ensinada, como mostra alguns estudiosos. Nesse caso, o aluno fica sem o direito de conhecer a pluralidade de gêneros existentes e, como sabemos, torna-se primordial o ensino dos gêneros nos dias atuais, já que eles estão em todas as esferas sociais e tudo o que fazemos realiza-se por meio deles.

2.3 O ensino do português nos dias atuais

Na contemporaneidade, esse é um preocupante assunto discutido por pesquisadores e estudiosos da área em muitos fóruns e debates. A língua portuguesa se manteve por muito tempo fundamentada no tradicionalismo e, atualmente, segundo alguns exames, continua enfatizando a perspectiva reducionista do ensino. Como diz Antunes (2003, p. 19), “(...) em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.”

Nessa perspectiva, analisando o ensino de língua nas escolas, pesquisas apontam a gramática como elemento mais utilizado nas aulas de língua materna e também como fator de muitos conflitos, chegando a ser uma preocupação para muitos estudiosos, já que enfatizam apenas a gramática normativa descontextualizada. Como mostra Mendonça (2006, p. 199), “Os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano”.

Ao enfatizar apenas a gramática de maneira equivocada, o professor começa a deixar de lado a oralidade, a criatividade de seus alunos, os quais ficam sem ver boa parte da Literatura, sem conhecer os Gêneros Textuais e começam a sentir dificuldade para produzir e entender um texto, pois não foram capacitados para exercer esse tipo de tarefa. Bagno (2008, p. 54) mostra que

Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos!

É por este motivo que muitos alunos prestam vestibular ou qualquer outro tipo de concurso e não consegue aprovação, alguns até sabem ler e escrever, mas não entendem o que estão lendo, não conseguem obter as informações que estão explícitas ou implícitas em um texto. Isso decorre do fato do professor utilizar práticas repetidoras e inconsistentes em sala de aula, muitos docentes ao corrigir um texto produzido pelos alunos não dão importância para a informação que o texto traz, mas sim para os erros de ortografia e as formas que não estão de acordo com a norma culta. Antunes (2003, p. 60) adverte:

Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos.

Dessa forma, percebemos que o texto entra na sala de aula como um produto meramente escolar, algo artificial e modelar, com um único objetivo, a correção do professor. Há quem diga que acontece nas aulas de LP certo “ajuste de contas”

entre o educador e o educando, ou seja, quando o texto aparece é para destacar os aspectos normativos e não como produtor de sentidos, deixando de lado a interação e o desenvolvimento dos educandos nas práticas escolares e extraescolares, pois, como enfatizam Bunzen & Mendonça (2013), a leitura e a escrita não são práticas limitadas à escola, mas para agirmos no (e sobre) o mundo.

Como sabemos, muito pode ser feito para mudar essa concepção de língua restrita ao ensino sistemático, e o educador é um dos principais norteadores capazes de contribuir para que o ensino seja voltado para as práticas sociais, para o desenvolvimento e capacitação do educando.

Apenas com o estudo das nomenclaturas o aluno começa a sentir dificuldades para produzir um texto e, assim, surge a premissa de que não sabe português e de que todo o conhecimento que ele traz consigo é tido como algo errado e desprestigiado, já que nem sempre todos os alunos dominam a norma culta da língua.

Portanto, devemos analisar com minuciosidade nossa prática de ensino da língua, percebendo que a gramática não se limita apenas a regras, frases soltas, descontextualizadas e, por que não, apresentarmos uma gramática com funcionalidade, contextualização e de certa forma interessante? Segundo Antunes (2008, p.97),

O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível.

A gramática é um ponto interessante nas aulas, como diz Possenti (1996), não há língua sem gramática, mas a leitura, a escrita, a interpretação, também devem fazer parte das aulas de Português, pois são atividades essenciais ao ensino de Língua e devem ser praticadas.

Para que o Ensino de Língua Portuguesa se torne mais eficiente, é fundamental uma grande mudança não só na escola, mas também no professor, na sua forma de ensinar, pois muitos professores se deixam levar pelo tradicionalismo, por aulas monótonas e cansativas sempre voltadas para a gramática, talvez por

considerarem como uma forma prática e simples de ser ensinada. Bagno (2008, p.164) diz:

Não me canso de insistir: é preciso que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento lingüístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

Desta forma, cabe ao professor se atualizar, procurar inovações adotando uma nova prática, valorizando mais os outros eixos de ensino e se conscientizando que gramática não é tudo e que a mesma não ajudará seus alunos a ler e escrever melhor. A partir do momento que o professor refletir e começar a mudar seu método de ensino, as aulas se tornarão muito mais proveitosas e interessantes, os alunos começarão a participar e a se envolver cada vez mais com os assuntos expostos, atribuindo sentidos. Assim, será possível a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capacitados e competentes comunicativamente.

3 O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao longo da história da disciplina Língua Portuguesa, percebemos um grande destaque para as análises gramaticais e para a leitura como forma de decodificação, privilegiava-se a gramática e a literatura; já a escrita foi ficando sempre em terceiro plano. A Produção Textual foi concebida de maneiras divergentes e cada uma dessas maneiras revela uma concepção de escrita e de linguagem subjacente a cada fase Guedes (2009) e Bunzen (2006) afirmam que os textos escritos na escola, a princípio, recebiam a denominação de Composição. Em 1950, o uso do termo Redação intensificou-se e, na segunda metade da década de 70, surge a noção de escrita como Produção Textual.

3.1 Da Composição à Produção Textual

De início, o ensino do texto aparece com a retórica, poética e literatura nacional através dos métodos da **composição**, que enfatizava os autores consagrados como exemplo para falar e escrever bem, buscando a eficiência, elegância e erudição. Segundo Bunzen (2006, p.142), “Nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor”.

Assim, percebemos que o texto não fora apresentado como algo significativo, como produtor de sentidos e interação, mas numa perspectiva modelar. Ou seja, aparecendo como pretexto para algumas atividades, já que o professor ensinava através dos “bons exemplos” e enfatizava a imitação. De acordo com Fiorin (1999, p.154),

Aprende-se pela imitação dos bons autores. As regras linguísticas são os usos que eles consagram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica (*inventio*: escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*: ordem de apresentação das ideias; *elocutio*: expressão linguística propriamente dita).

A composição é a expressão mais remota utilizada nas décadas anteriores; no que concerne à ação de escrever textos, estes apareciam como uma atividade de união entre as figuras, conceitos e imagens, baseando-se em um modelo. O ensino da escrita estava ligado à composição e à redação de forma mecanicista, e só nas décadas de 1960 e 1970 foram surgindo inovações. A redação escolar, que tinha um modelo consagrado a ser seguido, passa a valorizar a criatividade dos educandos e as leituras começam a aparecer como um incentivo para a escrita.

Como fora exposto no capítulo anterior, a língua aparece em determinado momento como produto da Teoria da Comunicação e a redação, nesse período, também destaca os atos de comunicação e expressão produzidos pelos alunos, mostrando que a mesma deve ser realizada por meio dos códigos comunicativos, ou seja, emissor → mensagem → código → receptor. Guedes (2009, p.89) explica

A linguagem, diz a teoria mais influente sobre o ensino de língua na época, é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida.

Com tantas transformações no ensino, surge, através do Decreto federal de 1977, a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, uma vez que esta apareceria como um elemento discursivo, um espaço reservado para o aluno refletir e melhorar seu desempenho, expondo seus conhecimentos e habilidades, pois as questões de múltipla escolha foram apontadas como causadoras da insuficiência dos alunos no texto escrito. Segundo Antunes (2003, p. 5),

Pensava-se, assim, em providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em conseqüência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas questões textuais.

A partir das inovações e mudanças, a escola começa a enfatizar o ensino da redação escolar nas aulas de língua portuguesa e, com isso, muitos pesquisadores começam a perceber que a redação não passaria de uma atividade puramente, escolar, técnica e sistemática e que não serviria de solução para a insatisfação da produção escrita dos educandos. Como mostra Guedes (2009, p. 11),

(...) gênero ‘redação escolar’, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas. Algumas vezes, o exercício tinha, para horror de todos, tema livre. Outras, era realizado como forma de castigar uma turma irrequieta ou indisciplinada. Numa tal situação, não importava aprender a escrever, mas apenas desenvolver estratégias de preenchimento, como bem apontaram autores como Alcir Pécora e Cláudia Lemos, que analisaram a fundo as redações de vestibulandos nas décadas de 1970 e 1980.

Nesse processo, o texto aparece como um objeto fechado, algo que o aluno produz sem um objetivo, pelo simples ato de escrever e não para interagir com o outro, mas para a avaliação. Nota-se que o texto surge como parte de uma escrita mecânica, artificial e sem função, já que o sujeito, na maioria das vezes, escreve para o professor, para agradá-lo, usando a forma que ele supõe como “correta”. Segundo Geraldi (2006, p. 128), “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”.

Dessa forma, a redação dos alunos tem sido vista como devolução dos conteúdos sistematizados, que segue as regras da escola e serve apenas para a correção feita pelo professor, que analisa se as normas gramaticais apresentadas foram memorizadas e usadas adequadamente, ou seja, o aluno escreve com um único objetivo e para uma única pessoa de forma fragmentada, deixando de lado sua criatividade e tornando-se um sujeito passivo.

Com tantas discussões acerca dessa forma reducionista do ato de escrever, surge, durante os anos 1980 e 1990, uma nova terminologia, “a produção textual”. Com sua chegada, lança-se um novo olhar para esse ensino, já que não se pretendia apenas uma mudança de termos, mas uma mudança significativa no ensino-aprendizagem da escrita.

O texto que, em outros momentos, era tido como um objeto modelar que unia com brilho as imagens (composição) e depois passou a enfatizar a organização,

estrutura e as regras memorizadas (redação), aparece com uma nova concepção, ou seja, é a partir da produção textual que o aluno começará a utilizar suas habilidades, tornando-se um sujeito-autor, alguém capaz de usar sua criatividade, seu próprio conhecimento linguístico para produzir diversos textos, não só no interior da escola, mas no meio em que se encontra situado. Com relação à prática do escrever, esclarece Guedes (2009, p.90),

(...) *composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho.

Todavia, somente as mudanças terminológicas não são suficientes, faz-se necessária a atuação do professor, isto é, caberá a ele refletir e escolher novas concepções e metodologias, mostrando ao educando que o texto constitui o ponto de partida para um processo educacional eficiente e, ainda, incentivá-los a produzir textos que estejam adequados às práticas sociais vigentes. Antunes (2003, p. 62) mostra que

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada conforme as práticas na sociedade. A famosa “redação” - que aparece sempre como um texto de caráter dissertativo – parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola, sobretudo nas séries do Ensino Médio.

Para que o aluno se constitua como um sujeito-autor, é crucial deixarmos claro que a redação é um produto escolar que lhe ajudará na apropriação da escrita na e para a escola; por sua vez, a produção textual perpassa todo esse contexto, levando-o a produzir não exclusivamente para a escola, e sim fora dela, pois, a sociedade exige que saibamos produzir os diversos gêneros existentes, seja para

prestarmos um concurso, seja em um ambiente de trabalho, entre outros. Assim como a linguagem, a escrita constitui um fator preponderante que poderá lhe trazer, segundo Guedes (2009), “fama e glória”, ou seja, a ascensão social.

3.2 A importância do ato de escrever

Com relação ao ato de escrever, sabemos que se apresenta em um primeiro momento como privilégio de um grupo específico e, com o decorrer dos anos, ocorre uma massificação da escolarização, dessa forma, os grupos que ficavam à margem começam a conhecer a escrita de maneira modelar, seguindo a imitação, logo após, encaram o ato de escrever como algo técnico e sem função, para assim, chegar à produção. Neste último momento, a escrita aparece como forma de interação entre os sujeitos, como uma prática voltada para um ensino mais reflexivo, o qual concede ao sujeito o direito de planejar e expor o seu texto para a escola e para outras instâncias sociais. Assim, mostra Antunes (2003, p.61)

A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. Como observaram Ferreiro & Palácio (1987), a escrita escolar, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como autores de textos. Essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita.

Ao analisarmos o processo de escrita na escola, percebemos que não se trata de um momento simples para o educador e nem para o educando, já que muitos chegam a considerá-lo como um martírio, um momento de punição, até mesmo “acerto de contas”, pois o que se escreve é para um único leitor e para uma possível correção e obtenção de notas, ficando a escrita sem funcionalidade e significação.

Para que o texto apareça de forma positiva no âmbito escolar, ocorrendo uma formação de produtores competentes, objetiva-se trabalhá-lo na perspectiva

interacionista de ensino, privilegiando o diálogo e a interação. Assim, o aluno deverá fazer uso de algumas condições fundamentais para produzir textos com eficácia, segundo Geraldí (1991, p. 160),

- (i) ter o que dizer;
- (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer;
- (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer;
- (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- (v) escolher estratégias para dizer.

Dessa forma, o ensino passaria do transmissivo ao reflexivo e a escola seria um lugar de interação e diálogos, já que é reconhecido o caráter interacionista e comunicativo da língua. Nesse momento, o educando assume-se como sujeito responsável por sua produção e, além de locutor, analisa a posição do interlocutor, ou seja, procura expor ou produzir textos que sejam relevantes para o público leitor, pois é essencial que esse texto tenha um valor significativo.

Nesse contexto, notamos que caberá ao educador escolher que tipo de produtor ele tem interesse em formar, alguém que produza apenas as redações propostas na escola e nas provas do vestibular ou um sujeito-autor, que desenvolva suas habilidades para produzir os diversos textos que circulam no âmbito social. Bunzen (2006, p. 151, grifos do autor) exemplifica: “Para algumas turmas, talvez, seja muito mais importante discutir a produção de um *curriculum vitae* ou de *uma carta de solicitação de emprego* do que produzir textos puramente escolares.”.

Portanto, ainda há muitas inquietações no que se refere ao ensino da produção textual na sala de aula, já que muitas vezes o professor apresenta uma diversidade de gêneros, mas não enfatiza a funcionalidade nem o contexto ou situação em que os mesmos encontram-se inseridos, em detrimento de somente apresentar a estrutura composicional dos textos.

A produção textual vem se destacando nos últimos anos nas aulas de Língua Portuguesa, já que se objetiva estudar por mediação do texto e dos gêneros, contudo, esta atividade não deve se limitar apenas as aulas de LP, e sim, abranger todas as áreas de conhecimento, tornando o texto unidade de ensino e aprendizagem. Guedes (2009, p. 81) diz:

E aí chegamos a um ponto crucial para a determinação da tarefa do professor de português: ensinar é ensinar a escrever, pois para cada assunto, para cada motivo que impõe a composição de um texto, para cada interlocutor, o escritor vai ter de arriscar a escolha de determinadas estratégias como as mais adequadas. Isso esclarece por que ensinar a escrever não é uma tarefa exclusiva do professor de português – que não é um professor de técnicas de comunicação em língua escrita como mero instrumento para as demais disciplinas do currículo.

Assim, fica claro que todos os educadores fazem uso de elementos comunicativos para melhor interagir em suas aulas, e a escrita vem se destacando cada vez mais, pois se trata de uma atividade fundamental que irá influenciar no desenvolvimento do sujeito, para que ele possa enfrentar os desafios da vida em uma sociedade bem organizada, conquistando sua autonomia e reconhecimento, além do domínio da língua escrita como ato de significação e funcionalidade nas práticas sociais.

3.3 A visão dos PCNs com relação ao texto

Pesquisas apontam que um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é tornar o texto unidade de ensino-aprendizagem e os gêneros objetos de estudo, esta é uma proposta que vem sendo salientada nos anos anteriores e fundamentada no decorrer dos anos 1997 e 1998 com os parâmetros do Ensino Fundamental e até os dias atuais nos estudos sobre o ensino de língua materna.

No que concerne à aprendizagem da escrita, os PCNs (1998) mostram com clareza que a língua é um sistema capaz de representar o mundo e envolver todas as áreas de conhecimento, por isso, a formação dos usuários competentes da escrita não deve se limitar apenas à área de língua portuguesa, como já fora citado anteriormente. Para os PCNs (1998, p. 31),

A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o conteúdo, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor.

Nesse contexto, é notório que, para um professor de determinada área, dominar os contextos da escrita dependerá da sua familiaridade e conhecimento sobre determinado assunto, já que se enfatiza que todo professor esteja envolvido com os processos de leitura e produção de textos para que, assim, possa exigir dos seus educandos e formar cidadãos competentes.

O texto que fora visto ora como produto e ora como processo, é considerado pelos parâmetros como um elemento essencial na sala de aula e na vida dos educandos, já que a ênfase dada aos elementos isolados e frases descontextualizadas serve apenas como exemplo para o ensino da gramática, ainda que questionável.

Portanto, para tornar o ensino eficiente e desenvolver as competências discursivas e comunicativas do educando, a base será trabalhar com o texto ancorado na perspectiva dos gêneros. Está explícito nos PCN+ (2002, p. 55) que

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, percebe-se que é por meio dos textos e dos gêneros que os sujeitos interagem entre si, nas diversas situações cotidianas do meio em que vivem. É fundamental que o professor em seu processo de mediação esclareça a importância do trabalho em sala de aula por meio dos gêneros, pois todas as tarefas que realizamos cotidianamente acontecem por meio deles, ou seja, para falarmos ou escrevermos utilizamos sempre um gênero específico.

De acordo com os PCNs (1998, p.24), “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.”. Visto que o texto perpassa todas as áreas de conhecimento, tornando-se indispensável para o desenvolvimento do educando, é fundamental destacarmos as etapas da produção como forma de interação e comunicação entre os sujeitos, pois, como é de nosso entendimento, na produção, há um sujeito que diz (autor) sua mensagem para um interlocutor (leitor), este irá atribuir sentido ao texto com sua forma de interpretar e construir sentidos. Segundo os PCN+ (2002, p.44),

O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução.

Dessa forma, notamos que, para produzir um texto, o autor não irá se limitar à codificação e sinais gráficos, mas organizará suas ideias evidenciando sempre o interlocutor, ou seja, a relação entre os sujeitos envolvidos, pois o intuito da produção é enfatizar a interação entre eles, a situação comunicativa.

Assim, notamos que o texto aparece como um elo de comunicação entre o autor e o leitor; a sala de aula, por sua vez, é o espaço de interação. Diferentemente, o educando que fora considerado em momentos anteriores como um sujeito passivo (educação bancária)², passa a refletir, organizar e expor suas ideias, posicionamentos, impressões sobre o mundo. Trata-se da chegada do sociointeracionismo, corrente que pressupõe a interação, o diálogo, a convivência entre os sujeitos.

²Segundo Paulo Freire, a educação bancária refere-se a uma espécie de depósito, onde o professor deposita no educando todas as mensagens e conhecimentos, e este vai tornando-se um ser passivo, sem direito a refletir, nem questionar.

4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E PERCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA

Nos últimos anos, notamos um grande destaque na área dos gêneros e de seu ensino. Este assunto fora o princípio norteador de variadas palestras, debates, conferências, dentre outros eventos. Todavia, é interessante ressaltarmos a origem dos gêneros, já que ultimamente se trata de um tema em voga na academia e no âmbito escolar, tornando-se um instrumento multidisciplinar.

A discussão sobre os gêneros inicia-se, possivelmente, desde a época de Platão e Aristóteles com a retórica e a poética, sendo mais tarde enfatizado na Idade Média, no Renascimento e na Modernidade até chegar ao século XX. Marcuschi (2008, p. 147) explica:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais.

De início, podemos constatar que o conceito se restringia apenas à literatura na visão Aristotélica. Atualmente, há uma ampliação, envolvendo várias esferas, além da literária, pois estamos diante de novas perspectivas linguísticas. Hoje, o estudo dos gêneros textuais³ engloba o discurso oral ou escrito produzido mediante uma determinada prática social, já que os gêneros textuais estão presentes em nossa vida diária, sendo impossível nos comunicarmos verbalmente sem a presença de um deles, seja oral ou escrito.

Nesse contexto, é interessante deixarmos claro que uma das ideias centrais do estudo dos gêneros é observarmos a complementação entre o texto, discurso e o gênero, não os distinguindo de forma rígida.

³É interessante ressaltarmos que trataremos, ao longo da pesquisa, os termos gêneros textuais e discursivos como equivalentes, apesar de alguns autores, a exemplo de Rojo (2005), tratarem distintamente.

Desta forma, Bakhtin (2003) afirma que o discurso não é por si só autossuficiente, ele só pode ser compreendido na situação social que o engloba, não de forma isolada, pois, o mesmo participa de um contexto social e se dá através de processos de interação. O gênero está inserido na memória onde estão armazenadas as grandes conquistas das civilizações e as descobertas significativas sobre o ser humano e suas ações no tempo e no espaço em que vivem. Ele adquiriu conteúdo cultural, pois nasce da tradição do meio em que convive, sendo considerado, assim, a expressão de um tempo, de culturas e civilizações.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2007, p. 19) explica,

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

É notável que diversas atividades em nosso cotidiano sejam realizadas por meio dos gêneros, os quais surgem conforme a nossa necessidade. O filósofo Bakhtin estabelece a divisão entre os primários e secundários, os primários, também conhecidos como simples, são aqueles que resultam das situações de comunicação verbal, não são elaborados, são espontâneos, por exemplo, uma conversa entre amigos e familiares. Os gêneros secundários exigem uma maior elaboração a fim de construir um enunciado relativamente mais desenvolvido, por exemplo, o romance, pesquisas acadêmicas e científicas, entre outras.

Esses modelos comunicativos sofrem alterações e até substituições, isto é, no início da era da comunicação utilizávamos o gênero carta, mas com o aparecimento da cultura eletrônica, houve a substituição pelo gênero e-mail. Como afirma Koch (2010, p. 101): “(...) Como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”.

No tocante ao número dos gêneros, podemos ressaltar que nas décadas anteriores eram formas típicas da oralidade e tinham certa limitação. Com o advento da escrita alfabética no século VII a.c, começaram a sofrer relevante ampliação, aparecendo assim, os gêneros particulares da escrita. A partir daí, os gêneros

começam a expandir-se, e torna-se difícil para os estudiosos quantificar a diversidade de gêneros existentes, já que, na era atual, são ilimitados. De acordo com Marcuschi (2007, p.19),

Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua ampliação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Em relação a esses aspectos, não podemos negar que a grande variedade de gêneros textuais existente deve-se ao aparecimento das novas tecnologias, da sua inserção e uso nas práticas sociais, pois, a partir do momento que começam a interferir nas atividades sociais, temos que nos adaptar a esta grande demanda para não ficarmos de fora do universo social. Marcuschi (2008, p. 161) comenta que

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, podemos destacar que é por meio dos gêneros textuais que vamos nos comunicar e interagir no meio social, eles representam um forte instrumento de poder e inserção na sociedade, já que, para utilizarmos vários gêneros pertencentes a instâncias formais, precisamos ter certo grau de instrução e estarmos aptos a desenvolver determinada função, assim, podemos citar alguns dos gêneros que são específicos, por exemplo, à esfera acadêmica: monografia, conferência, artigos científicos, aula expositiva, entre outros.

4.1 O aparecimento dos gêneros textuais no âmbito educacional

Estudar os gêneros textuais na sala de aula é uma proposta que nas últimas décadas vem sendo explorada, já que foi explícito nos PCNs (1998) que o trabalho no ensino fundamental deverá partir do texto e dos gêneros. Por sua vez, os PCNEM (2000) e PCN+ (2002) fundamentam a perspectiva ancorada nos gêneros textuais com enfoque no ensino médio, objetivando contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do educando no âmbito escolar e extraescolar. Bunzen (2006, p.154) explica que

Segundo as orientações dos PCN+, “quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos”. Isso se deve ao fato de que, toda vez que falamos ou escrevemos, atualizamos formas relativamente consagradas de interação linguística, visto que “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (Bakhtin [1952-53] 1979: 301).

O trabalho com o texto, seja oral ou escrito, é essencial nas aulas de língua portuguesa e, para que este ensino se efetive, é fundamental que o educador se conscientize das razões para a escolha de determinado gênero, suas características e funções, além dos objetivos que pretende alcançar ao escolher um gênero para apresentar aos educandos. Com relação a essa prática, Bunzen (2006, p.159) afirma que

(...) temos de pensar em aulas e materiais didáticos de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida. Uma prática de ensino, como sugerem os PCNEM e os PCN+, mais voltada para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

Nesse contexto, percebemos que o professor deverá formar cidadãos para produzir textos nas diversas esferas, enfatizando sempre a prática social e apontando os elementos essenciais para que o seu aluno se torne um sujeito-autor

capaz de produzir gêneros em diversos ambientes. Assim, teríamos um ensino muito mais eficiente e reflexivo, já que se objetiva um trabalho voltado para a realidade do educando e para sua inserção nas variadas esferas e níveis da sociedade. Segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Assim, entendemos que os gêneros estão interligados à cultura e à sociedade, pois fazem parte de um contínuo, distribuindo-se em níveis de menor formalidade aos mais formais, e tornando-se indispensáveis à vida de todo e qualquer cidadão, pois, como fora enfatizado, em momentos anteriores, todas as vezes que falamos ou escrevemos fazemos uso de um gênero textual, por isso não deve haver uma distanciação entre a escola e a realidade social do aluno, privilegiando-se, desse modo, a noção de gêneros no trato sociointerativo.

Do ponto de vista linguístico, com a ascensão dos gêneros, a língua aparece como forma de interação entre os sujeitos, ocorrendo uma desestabilização das práticas tradicionais, ou seja, até pouco tempo, o privilégio nas aulas de língua portuguesa era dado à gramática normativa de forma descontextualizada; e com esse avanço, propõe-se que a escola e os materiais didáticos enfatizem o texto e os gêneros na visão sociointeracionista do ensino. De acordo com Bezerra (2007, p.43),

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, (...) encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativa dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje... Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos, caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Partindo do pressuposto que o ensino de língua deve basear-se no estudo do texto e dos gêneros como princípio fundamental para o desenvolvimento do educando nas diversas situações de uso da linguagem, temos um grande desencontro entre a teoria e a prática, já que parte dos educadores nem sempre

tornam prioridade o trabalho com o texto em sala de aula, e quando este aparece é de forma bem estrutural e mecanicista.

Outro fator que merece destaque, quando refletimos sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula são os tipos textuais. Há uma confusão terminológica e conceitual entre gêneros e tipo textual no âmbito escolar; assim é interessante analisarmos as características de cada um deles na seguinte tabela exposta por Marcuschi (2007, p.23).

Tabela 3: Gêneros textuais e Tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais...

Nesse sentido, notamos que, ao falarmos em tipos textuais, estamos nos referindo às sequências narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas e expositivas que possuem número limitado e caracterizam-se através de seus aspectos lexicais, sintáticos e compõem os gêneros. Com relação a estes, são os textos que encontramos diariamente em nossa vida, apresentando os seguintes aspectos: Conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e

estilo (vocabulário, composição frasal e gramatical). Estas características estão relacionadas entre si e são determinadas conforme a situação comunicativa.

Assim, podemos comprovar que os gêneros e os tipos textuais não devem ser vistos como termos opostos, mas complementares, já que se encontram interligados e dependentes, podendo aparecer em um único gênero diferentes tipos textuais.

Nesse percurso, entendemos que os gêneros textuais realizam-se por meio dos aspectos comunicativos, funcionais e envolvem ações e conteúdos. Contudo, não podemos desprezar sua forma, ou seja, embora os gêneros textuais sejam caracterizados por sua função na sociedade, não devemos desconsiderar sua forma, já que, em algumas situações, caberá ao aspecto formal a definição de determinado gênero.

Com essas afirmações, ressaltamos a grande necessidade de priorizar o texto e os gêneros como instrumentos de trabalho nas aulas de língua portuguesa, pois, como é de nosso conhecimento, eles estão sempre presentes em nosso cotidiano, ajudando-nos a realizar diversas atividades. De acordo com Bazerman (1994 apud Marcuschi 2008, p.16), “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia-a-dia.”.

Dessa forma, é fundamental que o professor seja crítico e reflexivo na escolha do método e do material utilizado para mediação das suas aulas, pois, ao destacar os gêneros, ele irá fazer uso de um forte instrumento, que contribuirá para o desenvolvimento e capacitação do educando. É estudando os gêneros, que compreendemos de forma mais objetiva as ocorrências do uso da linguagem na interação com os grupos sociais. Segundo os PCNs (1998, p.23),

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Portanto, devemos entender que é através dos textos orais e escritos que as pessoas começam a adquirir, transmitir e recriar formas de conhecimento, estabelecendo, assim, relações na sociedade. As atividades de ensino ancoradas nos textos e nos gêneros devem se tornar prioridade para que o ensino de língua ocorra de forma mais eficaz e os alunos tornem-se sujeitos ativos, críticos e reflexivos, possibilitando sua inserção social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na investigação realizada sobre o percurso da produção textual, podemos afirmar que, desde épocas remotas, o texto aparecia como algo modelar que servia apenas como imitação dos autores renomados, posteriormente, a ênfase na gramática de forma mecanicista e descontextualizada tornou o texto pretexto para as análises gramaticais e textuais.

A língua, em um primeiro momento, fora apresentada como um sistema, que seguia as normas, a prescrição e, com o decorrer dos anos, torna-se objeto de comunicação e expressão, destacando os elementos comunicativos e sua utilização.

Com alguns avanços na trajetória da disciplina Língua Portuguesa, as ciências linguísticas começam a sugerir outra visão para o ensino de língua, isto é, uma forma de ver a língua como um instrumento de interação entre os sujeitos e, a partir daí, podemos perceber que o texto começa a aparecer como unidade de ensino/aprendizagem e a gramática, que ocupava o maior espaço das aulas, começa a se distanciar dando lugar ao texto, embora de forma técnica e estrutural.

Inicialmente, o texto aparece como composição, ilustrando as figuras e seguindo modelos, após discussões como forma de melhorar o desempenho dos educandos, surge a redação, mas ela não contribui para o desenvolvimento dos mesmos, já que se trata de um gênero puramente escolar, que enfatizava apenas a estrutura do texto e era escrito para a obtenção de notas, para as possíveis correções do professor que costumava grifar os erros ortográficos e de concordância, ignorando, assim, todo o conhecimento e criatividade dos alunos, que escrevia com um único objetivo e para uma única pessoa.

Com o decorrer dos anos, notou-se que a redação não era a forma adequada para a capacitação e melhor desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa, surgindo a produção textual; esta tem como intuito aprimorar todo o conhecimento que o aluno possui, que vai além da memorização e das regras gramaticais. Através da produção textual, o aluno começará a utilizar suas habilidades, ampliando, deste modo, seus conhecimentos e competências para tornar-se um sujeito-autor, é a partir da produção textual que os gêneros começam a se destacar e o educando descobrirá a relevância do texto em sua vida escolar e

social, já que teria sua liberdade de expressão para escrever diversos textos que estivessem aproximados do uso extraescolar e não apenas redações.

Em linhas gerais, podemos afirmar, com esta pesquisa, que a língua portuguesa vem sofrendo durante séculos positivas modificações e, por este motivo, não devemos considerar nossa língua como pronta e acabada, pois ela é variável e não deve ser apresentada por regras rígidas e inflexíveis. O ensino gramatical que buscava enfatizar a frase e a gramática descontextualizada foi sendo questionado e repensado, já que se objetivava tornar o texto o eixo principal e norteador das aulas de língua materna.

No que concerne à posição do educador nas aulas de língua, notamos que para o ensino se efetivar caberá a este utilizar algumas teorias que contribuem para um melhor desempenho dos educandos, ou seja, o trabalho deve estar relacionado ao estudo dos textos e dos gêneros como práticas sociais, a produção textual deve ser norteadada por uma concepção de língua sociointeracionista, contemplando atividades de leitura, escrita e análise linguística. Encontraríamos, assim, um ensino voltado para o uso e a reflexão provenientes de uma interação efetiva entre educadores e educandos.

Desse modo, sabemos que o ato de produzir textos em todas as esferas constitui um fator importantíssimo para o desenvolvimento dos sujeitos, mas não é esta realidade que encontramos em algumas escolas e aulas de língua portuguesa, já que a produção textual aparece de forma problemática e deficiente. É papel do educador mostrar ao aluno a relevância de realizar tais práticas, despertando o interesse por atividades que envolvam as práticas sociais e que serão primordiais para o seu desenvolvimento e inserção na sociedade.

Ao término desta pesquisa, podemos ressaltar que o passado abriu caminhos promissores para planejarmos o futuro do Ensino no Brasil. Esperamos que a mesma possa contribuir com os pesquisadores e estudiosos da área que tenham interesse em conhecer o percurso do texto no ensino de língua portuguesa. Além de traçar um caminho que levará o educador a repensar seus métodos e práticas relacionados ao texto em sala de aula, atualmente priorizando, a união entre a teoria e a prática.

Por fim, esperamos que a referente pesquisa consiga demonstrar que o trabalho intermediado pelos gêneros textuais (orais e escritos), proporciona um

maior desenvolvimento nos alunos, ampliando, assim, sua competência comunicativa.

6 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 6º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. **Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. 5º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Loyola, 2008.
- BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FIORIN, J. L. **Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- GERALDÍ, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (Orgs.) **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado Letras, 1996.

Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/papel-letras-interacao-social-432174.shtml>>. Acesso em: 12 de fev. 2014.

ROJO, Roxane. Os gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, M. (2002). **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, PP. 155-177.