

REFLEXÃO ACERCA DO CONCEITO DE TEXTO SUBJACENTE ÀS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ROBERTO CARLOS DE LIMA¹

RESUMO: Tendo em vista as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, que buscam implantar uma nova prática de produção de texto, inclusive adotar os gêneros do discurso como objeto de ensino propomos, neste trabalho, refletir práticas de produção textual em aulas de Língua Portuguesa, observando se essas práticas estão condizentes com a proposta do PCNs. Dito de outro modo, nos concentramos nas práticas textuais propostas em sala de aula, para verificarmos se estas práticas condizem com a realidade dos alunos e possibilitem que produzam e interpretem variados gêneros discursivos, em diferentes esferas sociais, que façam sentido e tenham uma função social, de modo que exerçam a cidadania, conforme proposta dos PCNs. Nosso trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, bem como nos PCNs de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: PCNs. Práticas Textuais. Gêneros do Discurso

1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de repensar e romper com um ensino de Língua Portuguesa assentado apenas na forma e não no uso da língua, diversos estudiosos da linguagem têm desenvolvido diversas pesquisas, as quais contribuem para procurarmos caminhos para melhorar o ensino dessa disciplina nas escolas.

Além disso, toda reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, seja sobre o seu ensino ou pesquisa em qualquer de seus aspectos, por mais que os sentidos se repitam, constitui sempre mais um olhar sobre este objeto de estudo e é, portanto, sempre uma contribuição individual.

¹ Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa: Redação E Oratória. Faculdade de Educação São Luís. E-mail: robertoc.lima@globo.com

Nessa perspectiva, a escolha do tema para esta pesquisa se deu por considerar que vários olhares podem contribuir na construção de subsídios para a melhoria do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, o qual é um objetivo comum a todos professores e a nós acadêmicos do curso de Letras, que, de certa forma, nos envolvemos com o ensino, mesmo ainda não atuando efetivamente em sala de aula.

Assim, tendo em vista a entrada do texto na sala de aula desde a década de setenta para avultar o ensino de língua portuguesa e a sua valorização, principalmente a partir da publicação nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo o texto como unidade de ensino, tivemos como objetivo principal nesta pesquisa compreender se a concepção de texto subjacente às práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa está condizente com a proposta dos PCNs.

Dito de outro modo, nos concentramos nas práticas textuais propostas em sala de aula, para verificarmos se estas práticas condizem com a realidade dos alunos e possibilitem que produzam e interpretem variados gêneros discursivos, em diferentes esferas sociais, que façam sentido e tenham uma função social, de modo que exerçam a cidadania, conforme proposta dos PCNs.

Diante dessa conjuntura, tivemos a possibilidade, ainda, de refletir sobre diferentes concepções de texto, inclusive a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais; descrever as práticas de produção textual dos professores de Língua Portuguesa ocorridas em sala de aula; compreender quais os efeitos que uma determinada concepção de texto causa sobre as práticas de produção textual.

Para discutirmos tais inquietações, mobilizamos os pressupostos teóricos dos PCNs e de autores que versam sobre a questão do gênero discursivo, como Mikhael Bakhtin e outros que discutem outras concepções de texto.

No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados para realizarmos o presente trabalho, adotamos os seguintes: pesquisa bibliográfica, leitura do material bibliográfico para a fundamentação teórica. Ou seja, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e descritivo, com auxílio de revisão de literatura em questão.

Diante disso, o presente trabalho aborda a emergência da noção de texto na antiguidade, noção de texto pelo viés da Linguística Textual e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, bem como a concepção de gênero discursivo no viés bakhtiniano, mobilizada ao longo desse trabalho. Além disso, analisamos a concepção de texto subjacente às práticas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

2. NOÇÃO DE TEXTO PELO VIÉS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Cox (2004) enfatiza que, na primeira metade do século XX, a linguística se concentrava no estudo da forma e expulsava de sua investigação os usos da língua, vistos como heterogêneos, desordenados, dependentes do contexto, caóticos, enfim, indomáveis.

E mais, que nessa primeira fase, poucos ousavam transpor as fronteiras das dicotomias língua/fala e forma/sentido, mas lembra Émile Benveniste apud Cox (2004, p. 115) que, desde a década de quarenta, se rebelava contra a marginalização do sentido, insistindo sempre no seu carácter essencial. Para esse estudioso, estar na linguagem é estar no plano do simbólico, no plano da significação, no plano do sentido. Os homens falam para significar.

Isso posto, nos concentraremos em expor um breve percurso histórico da noção de texto no campo da Linguística Textual, mas, antes disso, é digno de nota ressaltar que o surgimento dos estudos sobre o texto teve início na década de 60, a partir de um amplo esforço teórico com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo: uma Linguística para além da frase, ou seja, pensar teoricamente o que está para além da frase, opondo-se ao campo construído pela Linguística Estrutural que compreendia a língua como sistema e como código, como função puramente informativa.

Tendo em vista que no percurso da constituição do campo da Linguística de Texto não houve um desenvolvimento homogêneo, Mussalim & Bentes (2004) afirma ser possível distinguir três momentos que abrangeram preocupações

teóricas bastante diversas entre si: análise transfástica; construção de gramáticas textuais; teoria do texto – momentos marcados por uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística textual e um progressivo afastamento da influência da Linguística Estrutural saussureana.

No primeiro momento, havia interesse predominante em “análise transfástica” – se inscrever numa extensão aos estudos frasais – fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase.

O conceito de texto nessa perspectiva era como uma sequência coerente de frases, uma extensão da frase. Ao prosseguir nossa reflexão teórica em torno desse primeiro momento da Linguística Textual, faz-se necessário explicitar a definição do teórico Weirinrich (1973) sobre a noção de texto

Texto é uma rede de determinações. É manifestamente uma totalidade onde cada elemento mantém com os outros de interdependência. Estes elementos e grupos de elementos seguem-se em ordem coerente e consciente, cada segmento textual contribuindo para a inteligibilidade daquele que segue. Este último, por sua vez, depois de decodificado, vem esclarecer retrospectivamente o precedente (WEINRICH *apud* INDURSKY, 2006 p. 45).

No entanto, outra linha de pensamento se fez necessária emergir para aqueles estudiosos que não consideravam o texto apenas com uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituíam. Assim, pesquisadores foram construindo como bem afirma Indursky (2006, p.46-7),

A gramática de texto, fase em que os linguistas textuais propunham-se a descrever as relações entre frases, mais exatamente, verificar que tipo de relação se estabelecia entre as diferentes frases que constituem o texto e apurar a existência de uma sequência coerente e significativa de frases e, ainda, se tais relações poderiam ser pensadas como uma sintaxe textual. Ou seja: passa-se da sintaxe frasal para a sintaxe textual.

Para tanto, questionavam as relações internas ao texto, ou seja, os princípios de constituição do texto, os fatores de sua coerência, de sua coesão e de sua textualidade, formas de delimitação dos textos, pois estes devem apresentar completude, vale dizer, ter começo, meio e fim.

No que se refere ao terceiro momento “teoria do texto”, “ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (MUSSALIM & BENTES, 2004, p. 251).

Dito de outro modo, “o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser interpretado não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (MUSSALIM & BENTES, 2004, p. 251).

Podemos afirmar que há três conceitos fundamentais formulados pelos linguistas textuais que sempre devem ser considerados: inicialmente, é “necessário examinar a textualidade de um texto que consiste em um conjunto de características que fazem, de um texto, e não uma sequência de frases”.

E para avaliar a textualidade é preciso analisar o texto a partir dos conceitos de coesão e coerência. Estes conceitos representam o centro dos estudos da Linguística Textual, entendendo-se a partir do primeiro a passagem da unidade frasal para a unidade textual. No campo da Linguística Textual, segundo Orlandi et al (2006, p 45),

os pesquisadores deste campo de conhecimento buscaram o entendimento do texto, pretendendo descrevê-lo por si mesmo em sua totalidade. [...] Para tanto, questionavam os princípios de constituição do texto, os fatores de sua coerência, de sua coesão e de sua textualidade [...]

Nesse sentido, a coerência é o resultado das relações estabelecidas entre o emissor, o receptor e o texto propriamente dito.

A coesão, por sua vez, embora também esteja ligada ao todo e às relações autor/texto/receptor, é um fenômeno localizado, explícito, com marcas linguísticas evidentes, fáceis de serem apontadas. Diz respeito à ligação das partes de um texto às relações entre seus segmentos.

De acordo com Antunes (1996, p.38),

a coesão é um fenômeno que concerne à organização dos elementos na superfície do texto, de modo a promover e a indicar a continuidade das ocorrências verbais, em correlação com a continuidade, progressão e unidade semântica subjacentes e, ainda, em interação com outras propriedades da textualidade.

Logo mais alguns teóricos da Linguística Textual vão se interessar por formulações da teoria chomskiana, surgindo então mais uma noção deste campo do conhecimento, a competência textual provém da prática de produção textual, entretanto, deve-se levar em consideração a leitura. A leitura não é só um momento dedicado à percepção da escrita, muito mais que isso ela é oralidade em suas mais diversas manifestações. Manifestações estas que nos permite parafrasear textos, resumi-los e avalia-los.

Outra formulação introduzida por Chomsky apud Orlandi (2006, p. 39-40) é a competência linguística do falante ideal, pois, sabemos que Saussure(2006) havia excluído, juntamente com a fala, o falante e todas as suas atividades linguageiras. Nesse sentido, percebemos uma necessidade de Chomsky em inserir o falante nos estudos da linguagem, formulando então a noção do *falante ideal*, que consiste na capacidade de desenvolver a linguagem, a qual é considerada uma habilidade inata do ser humano: já nascemos com ela. E como a espécie humana é caracterizada pela racionalidade, a questão fundamental para essa linha de estudo é a relação entre linguagem e pensamento. Seus estudos se centralizam no percurso psíquico da linguagem como e, em consequência disso, no domínio da razão.

É no quadro desta moldura teórica que a Linguística Textual vai começar a se dar conta que o texto, além de ser uma superfície textual, que pode ser examinado em relação aos fatores de coesão e de coerência, também é um ato de

comunicação, por conseguinte, é um objeto de natureza pragmática. Para a construção de um texto é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como às relações sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática).

Um texto bem construído e, naturalmente, bem interpretado, vai apresentar aquilo que Beaugrande e Dressier chamam de textualidade, conjunto de características que fazem, de um texto um texto e não uma sequência de frases. Esses autores apontam sete aspectos que são responsáveis pela textualidade de um texto bem constituído: Fatores Linguísticos: Coerência, Coesão e Intertextualidade; Fatores Extralinguísticos: Intencionalidade, Aceitabilidade, Informatividade e Situacionalidade.

Desses sete aspectos responsáveis pela textualidade de um texto citados por Beaugrande e Dresser.

A Coerência serve para que um texto faça sentido para seus usuários, numa dada situação comunicativa, é um mecanismo que dá textualidade ao texto. A textualidade é que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado de frases ou palavras. A sequência linguística é percebida como um texto quando o receptor é capaz de atribuir-lhe alguma unidade significativa global. A coerência é uma possibilidade de se estabelecer, no texto, alguma forma de unidade e relação de sentido, o que caracteriza como global, isto é, referente ao texto como um todo, como afirma Koch e Travaglia (2002, p.21):

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se 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 comunicativa e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Segundo Beaugrande e Dressler (1981) para que um texto seja uma ocorrência comunicacional, ele deve satisfazer a um conjunto de critérios interdependentes, em que os dois primeiros (coesão e coerência) dão conta do

texto propriamente dito e de sua textualidade, qualidade intrínseca ao texto e que faz com que um texto seja entendido como texto e os cinco seguintes (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) referem-se aos fatores pragmáticos.

Podemos dizer então que os critérios pragmáticos, neste campo do conhecimento, são secundários e não constitutivos do texto e funcionam como uma espécie de apêndice; por conseguinte, não são constitutivos da textualidade ou, se/quando o são, se não apresentam mesmo peso, nem com a mesma validade/credibilidade dos dois primeiros. Ou seja, estes últimos são mobilizados em ordem decrescente de importância, de tal modo que é lícito fazer a seguinte distinção: enquanto a coesão e a coerência são constitutivas da textualidade, os fatores pragmáticos são externos, a ela. São fatores que, juntamente com os primeiros, desempenham um papel importante, mas não são constitutivos, e, por conseguinte, não são essenciais para a construção da textualidade de um texto.

Diante do exposto, é importante salientar que o grande mérito da Linguística Textual, o qual nunca deve ser esquecido, foi e sempre será o de ter ultrapassado as fronteiras da frase e da linguística convencional e de ter constituído um novo objeto de análise, o texto.

A visão de Saussure (2006), nos leva a dizer que a língua como realidade sistêmica é o conteúdo mais importante da concepção saussuriana. Para ele, a língua é, antes de tudo, um sistema de signos distintos que correspondem às ideias distintas, podendo ser um código onde existe a união do sentido e da imagem acústica.

Saussure vê a língua como um sistema de signos que exprimem ideias onde guarda consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante a sua existência. Disso nos dá testemunho o latim, símbolo permanente da cultura e das instituições romanas.

A língua, como acervo linguístico, "é o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender" (SAUSSURE, 2006, p. 92). A língua é "uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares todos idênticos, fossem repartidos

entre os indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

A terceira observação vai nos mostrar que Saussure e, posteriormente, os estruturalistas e os gerativistas tomam a língua em diferentes níveis. Os estruturalistas têm o papel de descrevê-la, os gerativistas de descrevê-la e/ou interpretá-la, e os linguistas trabalham nos níveis fonológicos, morfológico e sintático da língua. Este é o limite do objeto da linguística, não podendo expandir-se para além da frase, ou seja: a frase institui, como seu contexto, não mais necessariamente todo o sistema linguístico, como é o caso dos signos ou dos fonemas, mas os elementos que estão presentes na frase, elementos estes que precedem ou que seguem um determinado constituinte frasal.

Ao prosseguir a reflexão em torno da noção de texto na antiguidade, Indursky considera necessário explicitar duas visões linguísticas sobre o texto dos estudiosos Hjelmslev (1943) e Jakobson (1956).

No entanto, Jakobson apud Indursky (2006, p. 40) primeiramente explicita a noção de texto:

Existe, pois na combinação de unidades linguísticas, uma escala ascendente de liberdade. Na combinação de traços distintos em fonemas, a liberdade individual do que fala é nula; o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua em questão. A liberdade de combinar fonemas em palavras está circunscrita; está limitada à situação fala sofre menor criação de palavras. Ao formar frases com palavras, o que fala sofre menor coação. E, finalmente, na combinação de frases em enunciados, cessa a ação das regras coercitivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados.

Diante dessa conjuntura, podemos observar que Jakobson não só fez uma releitura das formulações de Saussure, como “redireciona-as para um outro patamar teórico em que o falante não só não é mais excluído como é explicitamente convocado, na qualidade de locutor, para mostrar que ele é submetido a um duplo *funcionamento da linguagem*: ao mesmo tempo em que

sofre *coerções provenientes da língua*, também é colocado em posições não-coercitivas” (INDURSKY, 2006, p. 41). Assim, Jakobson trabalha com a oposição coerção (remete ao sistema) *versus* liberdade (produção textual do locutor) em que em ambas as situações o locutor se faz presente.

Diante do exposto, para Jakobson o texto era o espaço de liberdade, depois das duras coerções impostas pelo sistema linguístico até chegar à frase; já Hjelmslev tinha a clareza que este era um objeto que esperava descrição e tratamento teórico, uma atividade também linguística que apresenta sua própria ordem coercitiva.

3. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

De acordo com os PCNs, ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas, fragmentos de um texto maior sem unidade semântica e/ou estrutural-, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade

de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típica da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares que oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto.

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, às atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Algumas sugestões básicas para a prática de produção de textos orais e escritos tanto na linguagem oral como linguagem escrita são: canção; textos dramáticos; notícias; entrevista; debate; depoimento; exposição; seminário. Na linguagem escrita temos a crônica, conto, poema, notícia, artigo, carta do leitor, entrevista, relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.

Contudo, no universo dos PCNs, ganha relevo um aspecto do texto até então pouco destacado - o seu pertencimento a um gênero discursivo. Se o texto é visto como a unidade através de que o ensino de língua se operacionaliza, os gêneros

são vistos como os objetos de ensino.

Os estudos de Bakhtin sobre a obra literária são, nesse momento, a principal referência teórica na conceituação de gênero. O autor enfatiza que todas as práticas sociais envolvem a utilização da língua. Se múltiplas são as esferas de atividade humana, múltiplos são os usos da língua. Os usos efetuam-se através de textos concretos que tem por referência gêneros do discurso, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1992, p. 279), correspondente a uma mesma esfera de práticas sociais e, portanto, a uma mesma esfera de utilização da língua. Nesse viés, faz-se necessário apresentar a explicação de Bakhtin (1992, p. 279) quanto a infinita riqueza e variedade dos gêneros do discurso:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin (1992, p. 281) classifica os gêneros discursivos em primário e secundário. No que se refere aos “gêneros primários” são aqueles associados a esferas sociais mais simples e a formas de comunicação verbal espontânea e como “gêneros secundários” aqueles associados às esferas sociais mais complexas e às formas de comunicação verbal planejada e dependente de uma cultura letrada.

Outro aspecto fundamental em relação à noção de gênero do discurso concerne ao fato deste se ancorar no tripé tema-composição-estilo (BAKHTIN, 1992, p. 279-287). Tema é tudo aquilo que se pode dizer num discurso, os sentidos que constrói e põe em circulação, “composição” é a arquitetura, o formato, a estrutura organizacional dos textos como um todo; “estilo” a forma resultante da seleção dos recursos linguísticos (fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos etc.) Estes três elementos definem-se pela singularidade de uma esfera de comunicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, fizemos uma pesquisa que nos possibilitou entender a complexidade das relações que se entrecruzam no difícil e minucioso processo de ensinar e desenvolver a Produção Textual.

Foram elencadas e analisadas diversas citações bibliográficas de pesquisadores que enfocam em seus trabalhos aspectos que não apenas se filiam à área da Linguística Textual, mas também a outros pesquisadores que entendem que os estudos sobre a linguagem não se fazem de forma fragmentada, compartimentada.

No que se refere à concepção de texto subjacente na prática da professora observada podemos dizer que a mesma se preocupou em apenas conceituar o gênero textual “crônica” e as tipologias textuais denominadas “texto dissertativo”, “texto narrativo” e “texto descritivo”, não sugerindo diferentes condições de produção, nem utilizando os gêneros textuais nas mais variadas formas, conforme proposta dos PCNs.

Em relação aos efeitos que essa determinada concepção de texto pode produzir sobre as práticas de produção textuais, entendemos que vai de encontro a um trabalho que tenha como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é aquele que consegue produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabendo escolher o gênero no qual o discurso se realizará adequando-os aos seus objetivos e as circunstâncias em questão.

Assim, para que haja produção textual nos termos em que orientam os PCNs, o professor deve criar um ambiente de ensino voltado para a contextualização dos diversos gêneros textuais. E para que a mudança aconteça o profissional deve estar aberto para trabalhar com a diversidade genérica e optar pela melhor escolha do material didático e não apenas formar sujeitos capazes de conceituar um gênero e não produzi-lo efetivamente.

Em face dessa concepção de texto, o aluno é induzido à reprodução e não à

produção de conhecimento. E o professor como condutor do processo de ensino em sala de aula precisa desmistificar concepções de texto que anulam o caráter dialógico da linguagem. Assim o discernimento e a consciência crítica do professor que farão a diferença na condução da produção textual a partir de gêneros textuais, conforme o proposto pelos PCNs

As experiências vivenciadas, durante a observação para elaboração deste artigo, possibilitaram-me estabelecer alguns juízos críticos sobre o ensino de linguagem, no qual o professor precisa ter clara consciência entre os conteúdos conceituais, aqueles que objetivam o desenvolvimento da linguagem, através do ensino de determinados conceitos onde os alunos decoram em vez de entender o conteúdo; e conteúdos procedimentais e atitudinais que objetivam criar um ambiente de ensino através da metodologia do professor em que o desenvolvimento de comportamentos e atitudes a serem adotadas favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, entendendo que nas aulas de leitura, interpretação e produção de textos.

Sugere-se a priorização da metodologia de ensino dos professores, pois, cabe a eles transformar a aula em um ambiente favorável propiciando situações de aprendizagem para o desenvolvimento da prática de produção textual, onde seus procedimentos e suas atitudes serão necessárias para a criação de um ambiente favorável, que leve seus alunos a se interessarem pelas aulas e pelos conteúdos a serem trabalhados.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, IRANDÉ. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (série aula; 1)

MUSSALIM, F. BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. B. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. V. 1, São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília-DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Brasília-DF: SEF/MEC, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992.

COX, M. I. P. **Os Tempos do texto na sala de aula. Polifonia** – Revista do Programa de Pós- graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, ano 7, nº 08, 2004. ISSN 0104-687X.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INDUDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: ORLANDI, E. P. & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). Discurso e textualidade – introdução aos estudos da linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, **O que é Linguística.** São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de, **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.