

A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE CONTEMPLA

O TEXTO: avanços e desafios

Carla Moura CONRADO

Luciana Resende de OLIVEIRA

Profa. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e OLIVEIRA (orientadora)

Resumo: O objetivo do presente trabalho é abordar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que contempla o *texto*. Relata-se como muitos professores trabalham com este conteúdo, mostrando assim, como os docentes desenvolvem o aprendizado de seus alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre como se dá o ensino de Língua Portuguesa e algumas teorias estudadas por teóricos como: Koch, Ilari, Gnerre, Guimarães, Marcuschi e Bakhtin. Abordamos o conceito de *texto* que varia conforme o autor e a orientação adotada, sendo que este é visto de diferentes formas, desde a origem da Linguística do Texto até nossos dias. Acreditamos que o objetivo foi alcançado a partir de respostas dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio: a) o que é um *texto*? b) como o professor vê o *texto*? c) como o aluno vê o *texto*? d) como se dá a prática do professor por meio do *texto*? e) o que o material didático apresenta como *texto*? A partir dessas questões respondidas, constatamos como se dá o processo de troca de conhecimentos por meio do conteúdo textual. Em seguida, é apresentada uma pesquisa documental, em que trabalhamos com *textos* legais – PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, que trazem aspectos de como os professores deveriam trabalhar em sala de aula, levando o aluno a refletir e a pensar. E também com Livros Didáticos de Língua Portuguesa (L.D.P.), em que mostramos como se dá a relação livro didático – professor e sua dependência, ressaltando os prós e contras e apresentando uma crítica em relação ao uso abusivo deste material. Foi aplicado, ainda, um questionário a alguns docentes de Língua Portuguesa de escolas estaduais que trabalham com o Ensino Fundamental e Médio, com a finalidade de obter informações de como se desenvolve o trabalho com *textos* em sala de aula e de como o processo ensino–aprendizagem destes é relevante para a vida cotidiana desses discentes.

Palavras–chave: concepção de *texto*; PCN de Língua Portuguesa; livro didático; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: The aim of this study is to approach the conception of Portuguese teaching that contemplate the *text*. It will be reported like many teachers work with this subject, showing, thus, how the teachers develop the learning of their students. For that, a bibliographic research was done about how the Portuguese teaching is given, and some theories brought by specialists like: Koch, Ilari, Gnerre, Guimarães, Marcuschi and Bakhtin. We approach the concept of *text*, that changes according the author and the adopted orientation, which it is seen in different ways, since the origin of the Linguistic of Text until our days. We believe that the objective was achieved from the answers of Portuguese teachers of Elementary School and High School: a) what is a *text*? b) how does the teacher see the *text*? c) how does the student see the *text*? d) how is given the teacher's practice by the *text*? e) what does the didactic material presents as *text*? From these answered questions, we notice how is given the process of changing knowledge by the textual content. After that, it is presented a documental research, in which we

work with lawful *texts* – PCN of Portuguese of Elementary School and High School, that bring aspects of how teachers should work in the classroom, taking the student to reflect and to think. And also with Portuguese's Didactic Books (P.D.B), where we showed how it is given the relation of didactic book – teacher and his dependence, emphasizing the pros and cons and presenting a critic in relation to the abusive use of this material. It was applied, yet, a questionnaire to some Portuguese teachers of state schools that work with Elementary School and High School with the objective of obtaining informations of how is developed the work with *texts* in the classroom and how the process teaching – learning them is relevant to the daily life of these students.

Key-Words: conception of *text*; PCN of Portuguese; didactic book; teaching of Portuguese.

Introdução

A ideia do presente trabalho surgiu a partir do Estágio, realizado no ano anterior a esta pesquisa, e de algumas aulas assistidas no 5º semestre do curso de Letras do UNI-Facef, em que o assunto foi discutido nas aulas de Prática de Ensino III e Estágio Supervisionado.

Ao frequentar o Estágio e assistir a algumas aulas com diversos professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio de uma escola estadual, as pesquisadoras conceberam o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa que visa trabalhar com a concepção de *textos*.

Neste estudo, o nosso objetivo é abordar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que contempla o *texto*. Relatamos como professores trabalham com *textos*, mostrando, assim, como os docentes desenvolvem o aprendizado dos alunos, se destacada esta vertente.

Acredita-se que o nosso objetivo foi alcançado, a partir de respostas dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio a:

- a) o que é um *texto*?
- b) como o professor vê o *texto*?
- c) como o aluno vê o *texto*?
- d) como se dá a prática do professor por meio do *texto*?

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que trabalhamos com teóricos como: Delors, Morais, Geraldi, Ilari, Neves, Koch, Gnerre entre outros.

Em seguida, apresentamos uma pesquisa documental, em que foram utilizados *textos* legais – PCN de Língua Portuguesa e as apresentações de Livros

didáticos de Língua Portuguesa (L.D.P.), com finalidade de buscar respostas aos questionamentos constituídos, com relação à noção de *texto*.

Foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas estaduais, em que entrevistamos cinco professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, buscando identificar as concepções de *texto* e a influência exercida pelos documentos que os permeiam.

Na primeira parte deste trabalho, é destacado o conceito e a importância de se ter uma educação de qualidade, na qual o professor deve construir saberes que ajudarão os alunos a se adaptarem à sociedade. Delors realiza um estudo sobre a educação, em que define quatro pilares de aprendizagem: *aprender a conhecer* : é um tipo de aprendizagem que trabalha para obter os instrumentos da compreensão, praticando a memória e o pensamento; *aprender a fazer*: visa adquirir uma qualificação profissional, além de auxiliar em diversas situações e com trabalhos em equipe; *aprender a viver juntos*: possui dois níveis, no primeiro, enfatiza a descoberta progressiva do outro e, no segundo, visa à participação que ajuda a resolver conflitos de convivência; *aprender a ser*: é para auxiliar a agir com capacidade de autonomia e de responsabilidade pessoal. Em seguida, é apresentada uma crítica de Moraes, a relação professor – livro didático, em que ele trabalha a questão do autoritarismo e a dependência. Ressaltamos o trabalho do professor com a linguagem escrita e a oral. Também fundamenta a pesquisa, o professor Geraldi, que define três tipos distintos de identidade do professor: o professor sábio que produz e transmite o produto de sua investigação, a segunda identidade: o professor transmite produto e não o produz e a última identidade é o professor transmissor com recursos tecnológicos.

Num segundo momento, investigamos algumas concepções sobre o *texto* que é visto de diferentes formas, o *texto* visto no interior de orientações de natureza pragmática, o *texto* entendido como resultado da atividade comunicativa, entre outras. Ressaltamos a necessidade de trabalhar diversos gêneros textuais e leitura, pois, só assim, o aluno se transformará num cidadão capaz de produzir *textos* críticos e de qualidade. Observamos as concepções de livros com as quais o professor se depara no seu cotidiano. Realizamos, para isto, uma abordagem nos PCN e nos L.D.P. Na perspectiva dos PCN, a escola precisa se adequar às novas demandas, para enriquecer a qualidade do ensino no país. Os professores possuem a responsabilidade de transformar cada aluno em verdadeiro cidadão, capaz de produzir seus próprios *textos* de qualidade. Relatam que, ao selecionar *textos* para trabalhar em sala de aula, os

docentes devem levar em consideração aqueles que mais aparecem na realidade social. O professor deve estimular o discente a se tornar um leitor consciente e um produtor autônomo. Em relação ao livro didático, questionamos o modo pelo qual os professores ministram suas aulas, enfocando o L.D.P. Abordamos que o professor não deve se tornar dependente do L.D.P., e sim, utilizá-lo como um material de auxílio, “deve usá-lo nos intervalos de suas aulas” (Savioli, 1997), trazendo para a sala de aula *textos* que causem reflexão. Constatamos que a relação do discurso entre o autor do livro didático e o professor é assimétrica, pois o autor exerce um poder sobre o professor e utiliza de recursos para “convencer” o educador a adquirir o livro.

No final do nosso trabalho, analisamos as entrevistas feitas com as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de mostrar os conhecimentos que os docentes possuem em relação ao *texto*, como fazem deles seus instrumentos de fazer pedagógico e se há aproveitamento em ministrar aulas utilizando *textos*.

1 O ensino de Língua Portuguesa

O objetivo é relatar o ensino de Língua Portuguesa, discutiremos sobre a educação, como Delors define os quatro pilares de aprendizagem e a concepção de ensino de Morais. Abordaremos ainda, a questão da linguagem, ou seja, a distinção entre linguagem falada e a escrita. Identificaremos três diferentes identidades para o professor. E, por fim, mostraremos a importância de se estudar linguística.

À medida que aumenta a sociedade moderna, a educação ocupa mais espaço na vida das pessoas. Atualmente, ninguém adquire conhecimento que lhe baste para toda a vida, pois o mundo evolui rapidamente, exigindo, dessa maneira, sempre uma atualização dos saberes.

A educação deve transmitir saberes de forma eficaz e adaptar os seus alunos à civilização, pois são as bases para o futuro.

De acordo com Delors (2000), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e finalmente *aprender a ser*.

Aprender a conhecer é um tipo de aprendizagem que visa adquirir os instrumentos da compreensão. Aprender para conhecer pressupõe aprender a aprender,

praticando a memória e o pensamento. Desde a infância, o jovem aprende a prestar atenção às coisas e as pessoas.

O processo de aprendizagem do conhecimento jamais está acabado, podendo se desenvolver com qualquer experiência.

A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele (DELORS, 2000, p. 92-93).

Aprender a fazer visa não somente adquirir uma qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa capaz para superar diversas situações e a trabalhar em equipe.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, é uma aprendizagem que atualmente é um dos maiores desafios da educação. Num primeiro nível a educação deve utilizar a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método para resolver conflitos latentes de convivência.

A educação, seja ela adquirida pela família ou pela escola, deve ajudar, antes de mais nada, a descobrir-se no lugar dos outros e entender as suas reações. Esse processo de aprendizagem visa realizar projetos comuns e também preparar-se para gerir conflitos.

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2000, p. 99).

Assim, *aprender a ser* é para desenvolver a sua personalidade, agir cada vez mais com a capacidade de autonomia e de responsabilidade pessoal.

De acordo com Delors (2000), é suspeito relatar que os quatro pilares da educação não se auxiliam, num período da vida ou num único lugar.

Morais (1986) afirma que não se pode reduzir o ensino à instituição, pois apenas instruir visa à erudição, enquanto o amplo ensinar tem por fim a compreensão.

O ensino também não pode ser aceito como forma de adestramento. É falso dizer que adestramento é atribuído apenas aos irracionais, pois o adestrar também se prolonga às crianças e adultos.

Só hoje compreendo a razão pela qual ao passar pela frente de certo cursinho preparatório ao vestibular, insistia em vir-me à lembrança o local de treinamento de cães da polícia civil; só hoje vejo claro que aquilo que, em minha mente, associava duas coisas na aparência tão enormemente distintas era a idéia de adestramento – coisa inteiramente distanciada do sentido de ensino (MORAIS, 1986, p. 6).

O ensino nos cursinhos preparatórios não é visto como o local, em que os jovens irão adquirir conhecimento para toda a vida e, sim, como o local que transmitirá instrução para que os jovens passem nos vestibulares e garantam uma vaga na universidade. Por isso, Morais compara esses cursinhos com o local de treinamento de cães da polícia civil, porque transmite a ideia de adestramento. E, se não ocorrer as mudanças necessárias nos cursinhos, continuará a ser visto como o local de adestramento.

Para Morais (1986), atualmente, encontram-se dois modos de ligar o conceito de *ensino*. O primeiro está vinculado a um conceito mecanicista, este permanecerá enquanto não mudar o conhecido exame vestibular. O segundo está ligado a auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida.

[...] o autoritarismo é repressivo, contrário às espontâneas manifestações de vida e criatividade, e portanto necrófilo. Deste não podem resultar marcas boas, as que são suave e espontaneamente trocadas, em vez de gravadas a fogo (MORAIS, 1986, p.11).

Dessa maneira, o professor autoritário é aquele que se coloca em um patamar de superioridade em relação ao aluno. Acredita-se que ele é o “dono” da verdade, em que todo prestígio está sobre ele.

“Se o autoritarismo é algo que procura se impor, com uso claro ou velado do poder, a autoridade é algo que se propõe à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimidade enquanto dura tal aceitação” (MORAIS, 1986, p.12).

Sendo assim, o docente que possui uma autoridade legitimada é aquele em que se pode confiar. Nele, encontra-se a firmeza de discutir o injusto e de questionar toda expressão de arbítrio.

As questões relacionadas aos quatro pilares, de Delors, e à concepção de ensino, de Morais, nesta investigação, fazem-nos pensar no trabalho do professor de Língua Portuguesa e sua relação com a diversidade temática que pode ser abordada a partir de *textos*, com a finalidade de formar o leitor e o produtor de *textos*.

No ensino de língua portuguesa, primeiramente, é relevante distinguir a linguagem escrita da linguagem oral, ou seja, falar português é diferente de escrever

português. Tendo feita essa distinção no ensino escolar, não se pode preocupar somente com a linguagem escrita, pois para se ter um conhecimento em forma escrita, é necessário um conhecimento adquirido previamente da forma falada, uma dependendo da outra para que se tenha um aprendizado significativo e completo.

Ao ensinar a língua materna, o professor precisa conhecer e explicar aos alunos como funciona a língua. Sendo assim, o professor precisa apresentar as variedades linguísticas e não ensinar somente à linguagem padrão. O professor, ao tratar essas variações linguísticas em sala de aula, deve explicar, aos alunos, de que trata as variações regionais, sociais, profissionais, etárias etc.

Cabe discutir, também, sobre a polêmica de ensinar língua materna como sendo somente “norma culta” ou “língua padrão”, e que não é bem assim, pois o falante de português utiliza as variações de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e a situação de uso.

As línguas evoluem e o professor deve ter noção clara desse processo. Deve acompanhar as mudanças que se efetuam no interior da língua dando ao aluno subsídios para que a entenda como um fenômeno em transformação (LEAL, 1997, p.19).

O professor fornece meios para que os alunos possam refletir sobre a língua oral e escrita, os recursos utilizados em diferentes situações de fala, despertando o interesse para a leitura, interpretação e produção de *textos* e o acesso às variações linguísticas:

[...] o professor de língua portuguesa na escola atual deve ter uma noção clara e sem preconceitos da língua. Nesse sentido, a idéia de línguas “fáceis”, “difíceis”, “simples” e “complexas” deve ser abolida. [...] as línguas apresentam diferenças entre si, mas não em complexidade (LEAL, 1997, p.22).

Os falantes utilizam a linguagem também como um mecanismo de transmissão de informações, de comunicação entre falantes da sociedade. E esse mecanismo exterioriza a posição que o falante e que o ouvinte ocupam perante a sociedade ao exercer uma influência ou ao realizarem os atos linguísticos.

“O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico” (GNERRE, 1991, p.5).

De acordo com Gnerre (1991), os atos de linguagem do falante devem acontecer em um contexto social e cultural adequados, ou seja, o falante precisa saber quando pode falar ou não pode, os conteúdos utilizados, a variedade linguística, de acordo com o ouvinte e o local.

As falas em aula são tomadas como atividades instrumentais de acesso a um conhecimento que se erege como tema dessas falas. O diálogo do professor e aluno topicaliza um tema. Na escola, isto é o que se tem a aprender. A partir desses diálogos, surgem informações e conformações do tema. Compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo.

Ao longo de toda a história, podemos identificar três diferentes identidades para o professor.

Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil, que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino (MANACORDA apud GERALDI, 1995, p.85-86).

A primeira identidade é o professor-sábio, ele produz e transmite o produto. O professor pago ou não por seus alunos, pela comunidade, apresenta-se por ser um produtor de conhecimento e de um saber. Este professor é alguém que deve ser considerado para os pontos de vista defendidos pelo “sábio em sua escola”.

A segunda identidade do professor é aquele que transmite um produto pronto, não o produz. Aqui o professor é um sujeito que domina um certo produto do trabalho científico a que possui acesso, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos.

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito em partituras? (COMENIO apud GERALDI, 1995, p.87).

A terceira identidade é o professor transmissor com recursos tecnológicos. Os docentes utilizam livro didático, recursos de informática, com vídeos ou disquetes com textos.

Nosso livro é o Português dinâmico. E ela dá. Vai dando [...] as partes das lições ela segue tudo direitinho. Tudo o que a gente estudou até agora foi pelo livro. Ela não quer deixar nada pra trás. Ela segue reto o livro (BELTRAN apud GERALDI, 1995, p.94).

Como foi visto na citação acima, é um relato de um aluno contando como sua professora utiliza o livro didático e de como ela se tornou dependente desse material, seguindo tudo que o autor do livro coloca como conteúdo, sem ao menos explorar outras fontes e expandir os conteúdos. Com a aula preparada pelo livro, o professor diminui sua responsabilidade e deixa de oferecer um ensino-aprendizagem de qualidade.

De acordo com Geraldi (1995), a tecnologia mudou as condições de trabalho do professor. Diminuiu a responsabilidade do docente de preparar o conteúdo de ensino, pois o material já preparado vem até com respostas no manual do professor. Permitiu também elevar o número de horas-aula, diminuir a remuneração e contratar docentes independentemente de sua formação.

A linguística tem um papel muito importante na formação de professores, pois é com ela que o professor de português, utilizando a linguagem, amplia sua capacidade de comunicação e interação.

Nesse sentido, ensinar linguística não é “passar receitas” sobre como apresentar teoria sobre um conteúdo e, sim, um meio para o futuro professor analisar sem preconceitos sua língua, adquirir uma posição crítica e avaliar melhor seus alunos. Porém, há quem acredite que essa matéria não é necessária incluir nos cursos de Letras porque, a todo o momento, a linguística mostra os contrastes entre culturas e expressões.

Como Ilari (1997) relata, em seu estudo sobre a importância da linguística na formação de professores, há dois objetivos formativos:

- 1) desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua;
- 2) proporcionar ao futuro professor de Letras a oportunidade de praticar o método de investigação própria das ciências naturais.

O fundamental da linguística não é “cumprir rituais ou transmitir conteúdos, mas educar” (ILARI, 1997).

Neves (2001), apresenta um estudo questionando os professores de Língua Portuguesa se estes sabem o que fazer com a linguística no ensino. E indaga ainda se os educadores do ensino fundamental e médio esqueceram o que aprenderam sobre linguística nos cursos de Letras.

Em outras palavras, é fundamental que o futuro professor compreenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas e também que os falantes possuem uma competência comunicativa.

O móvel das ações [...] tem de ser as necessidades e os objetivos do ensino de língua materna nas escolas de ensino fundamental e médio. Se está assentado que a ciência linguística tem de constituir um componente curricular dos cursos de Letras da universidade – isto é, se é inquestionável que os alunos de Letras devem estudar linguística –, por outro lado, parece que não está nada assentado quanto ao que fazer com essa linguística quando os egressos da universidade assumem a outra ponta, no processo de ensino [...] (NEVES, 2001, p. 267).

Observa-se que os professores de português precisam entender e aprender linguística na sua formação como educador. E que, com a disciplina, ele adquire conhecimento sobre o que é a língua em funcionamento para que seus alunos falem e escrevam melhor.

Retomando ainda a questão da diferenciação entre língua falada e língua escrita, como se a língua falada não tivesse gramática e os alunos pudessem utilizar somente a língua padrão, observa-se a dificuldade dos estudantes de Letras, nesse sentido, uma vez que têm a formação de educação básica perpetuada na gramática da língua escrita.

[...] ambas se ignoram, como se cada uma falasse de uma coisa diferente, como se a linguística não fosse a teoria da linguagem, e como se qualquer língua natural não fosse exatamente a manifestação da linguagem que a ciência linguística teoriza: do lado da língua sem metalinguagem, e do lado da disciplina Linguística como se pudesse haver uma fala metalinguística sem a faculdade e a atividade da linguagem, que se manifesta nas diversas línguas (NEVES, 2001, p. 271).

Desde cedo, todos crescem influenciados por outros que é necessário conhecer e dominar a linguagem “padrão”, que somente a língua escrita é importante. Há um preconceito com a língua falada, como se essa não tivesse sua importância também e não fosse necessário usá-la. Mas, é no dia-a-dia que a usamos e que é mais frequente na sociedade, enquanto que a linguagem “padrão” tem suas ocasiões de uso que são necessárias.

Considera-se que o “ensino de Língua Portuguesa”, na nossa pesquisa, é contemplar *texto* e discurso, pensando que as palavras adquirem sentido no contexto temporal e espacial, não deixando de lado as questões de funcionamento da língua.

É empregar o texto para tratar de uma diversidade temática que forme o aluno de maneira integral, de forma que ele possa transformar-se e transformar o meio em que vive.

Ensinar língua portuguesa é considerá-la nas suas variedades e também em suas modalidades.

2 Teorias sobre o texto

O objetivo deste item é discutir algumas concepções de *texto* que respaldarão a presente investigação, no momento de verificar as noções que permeiam o ensino de língua materna, nos dias atuais, em relação à referida temática.

É sabido que o conceito de *texto* varia conforme o autor e a orientação adotada. No entanto, pode-se notar que o *texto* é visto de diferentes formas, desde a origem da Linguística do Texto até nos nossos dias.

Em um primeiro momento, o *texto* foi concebido como:

- a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão de combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de posições semânticas (KOCH, 2003, p. 25).

Em seguida, o *texto* passou a ser visto, no interior de orientações de natureza pragmática:

- a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
- b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global (KOCH, 2003, p. 25-26).

Assim, o *texto* passa a ser abordado no seu próprio processo de verbalização e construção, deixando de ser visto como uma estrutura acabada. O *texto* pode ser entendido como resultado da nossa atividade comunicativa, que é colocada em ação em situações de interação social. Portanto, nesse sentido, defende-se a posição de que:

- a) produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2003, p. 26).

Dessa forma, podemos observar que *textos* são concebidos como uma atividade verbal, na qual os indivíduos realizam suas ações com a intenção de responder a um fim social.

De acordo com Koch (2003), o *texto* é um produto do pensamento do autor e o leitor precisa captar esse pensamento que foi escrito pelo autor, pois pressupõe que este já possui um conhecimento prévio.

Com isso, o *texto* depende de uma concepção de língua e sujeito. Na concepção de língua como código, como instrumento de comunicação, o *texto* é entendido como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. Na concepção em que os sujeitos são vistos como atores sociais, o *texto* passa a ser o lugar da interação e os interlocutores nele se constroem e são construídos. O sentido do *texto* é concebido na interação entre *textos* e sujeitos:

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um *iceberg*). Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos o produtor de um texto necessita proceder “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação. Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente (KOCH, 2003, p. 30).

Ao produzir um *texto*, o escritor deixa determinadas informações implícitas, pois relata apenas o que acredita ser necessário para o entendimento. O autor subentende que o leitor já possui um conhecimento adquirido, deixando explícitas as informações consideradas por ele redundantes.

Com isso, acredita-se que o produtor do *texto* escreve esperando que seu leitor tenha um conhecimento prévio sobre o assunto desenvolvido, implicando, dessa maneira, em um retorno desejado pelo produtor do *texto*. Pensa-se, assim, da necessidade do interlocutor para a compreensão do sentido.

Koch (2003) trata do sentido do *texto*, que é concebido na interação entre *texto* e sujeitos, descreve também a importância da coerência no *texto* que constrói o sentido. No *texto*, tudo é analisado, a coerência textual, a importância do produtor do *texto* que tem algo a dizer, o leitor que tem participação ativa, a partir da contextualização.

Koch (2003) define ainda o produtor de *textos* e o interpretador como “estrategistas”, pois eles jogam o “jogo da linguagem”, que, em outras palavras, seria a produção de sentido do *texto*. Assim se constroem as seguintes hipóteses: será que o

texto é apenas um amontoado de frases? O que iremos encontrar nas escolas? Como será que o professor trabalha com *textos*?

De acordo com Ilari (1997), o professor precisa avaliar, fixar e examinar criticamente a capacidade de seus alunos de escrever um *texto*, de como se posicionar e de como o professor aborda esta questão de concepção de *texto* em sala de aula.

Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e interação pela linguagem da população atingida por seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para: 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona (ILARI, 1997, p. 9-10).

Dessa forma, o professor é levado a buscar desde a fonética e a fonologia até as disciplinas que estudam a variação regional e social. Todos os recursos metodológicos, descritivos e prescritivos da disciplina acabam por ser mobilizados.

Gnerre (1987) afirma que a escrita e a fala são bem diversas e que os fatores que distinguem ambas são reconhecidos pela variedade linguística, pela sua “elaboração” e forma, desde o léxico até a questão gramatical. Tudo se inicia no latim:

[...] associar a uma variedade linguística à comunicação escrita implica iniciar um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais [...] (GNERRE, 1987, p.8).

Ainda hoje, a escola se sustenta no ensino da língua da cultura dominante, se observados os *textos* escolares. Dessa forma, a população que tem como língua a do lar, da vizinhança, é desrespeitada, o que causa nela insegurança aos falantes.

De acordo com Ricardo (2004), essa população deve ser considerada e possui o direito de aprender e conhecer outras variantes. Diante disso, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas.

O *texto*, um produto da disciplina, transmite valores de classes diversas, por meio da leitura e de reflexões de *textos* escolares e não-escolares, sendo necessária a aproximação mais efetiva das variantes.

Quando se fala de *texto*, pensa-se em um enunciado escrito ou oral como uma frase, um diálogo, um romance, um poema ou até mesmo uma única palavra relacionada em contextos diversos. O *texto* ou discurso pode ser teatral, cinematográfico etc.

Observa-se que o *texto* pode dialogar com outros *textos*, relacionado ao “contexto extraverbal” e também no sentido fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, em que forma a base do sistema da língua.

Para Guimarães (2001), ao falar de gênero textual, pode-se dividir em três tipos basicamente: o gênero descritivo, narrativo e dissertativo.

Embora haja sempre uma estrutura dominante, ou seja, aquela que representa o esquema fundamental do texto, este não se caracterizara necessariamente como um único tipo ou forma, [...] uma parte ou outra argumentativa e de outra ainda narrativa, por exemplo (GUIMARÃES, 2001, p. 16).

O *texto* não se baseia somente em sua estrutura, é preciso levar em conta os gêneros. Os diversos modos de narrar se juntam, e delimitam um gênero. Estes são identificados pelas características que apresentam. Porém, há possibilidades de misturar características de diversos gêneros, até romper o esquema do *texto*.

As obras que se misturam não são puras, nem por isso são consideradas de menor valor. A forma em que o *texto* é contado define o que ele é.

De acordo com Marcuschi (2005), trata-se inclusive de saber distinguir gênero textual de tipo textual, em que quase sempre os dois são tratados como sendo a mesma coisa. Tipo textual se define em poucas categorias como a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. E, muitas vezes, é tratado e estudado como gênero e não como tipo textual em livros didáticos e no dia-a-dia na sala de aula.

Os gêneros textuais seriam manifestações simples do cotidiano como um telefonema, uma carta, uma piada, um resumo, uma reunião ou até mesmo uma lista de compras de supermercado. O gênero é importante para a compreensão e produção de *textos*.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos* materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Em relação à concepção do *texto*, é relevante também relatar os fatores da coesão, que são mecanismos de uma língua que estabelece, entre os elementos do *texto*, relação de sentidos. A coesão por remissão pode ter a função de ativação de referentes e de “sinalização” textual.

De acordo com Koch (2003), através da referenciação anafórica ou catafórica é realizada a reativação de referentes no *texto*, desempenhando, assim, cadeias coesivas mais ou menos longas.

Esse tipo de remissão pode acontecer através de recursos gramaticais como: pronomes pessoais de terceira pessoa, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.

A coerência é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, pela atuação de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

A coerência não está no *texto*, ela é construída a partir dele, considerando-se os recursos coesivos encontrados na produção textual, que trabalham para orientar o interlocutor na construção do sentido. Ela acontece em diferentes níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, locucional, concorrendo eles para com a construção da coerência global.

“A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vem a constituir, na mente dos interlocutores uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2003, p. 52).

Todo *texto* possui um autor que escreve *textos* linguísticos, imaginários, autores experimentais, inventores e outros.

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte), [...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Outra característica do *texto* é o *texto* como ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Também o enunciado na sua relação discursiva, de um dado campo do sentido, nas relações dialógicas entre os *textos* e dentro do *texto*. As interrelações dessas características que determinam o *texto*.

Para Bakhtin (2003), o *texto* é individual, único e singular e é nisso que constitui todo o sentido. Ele tem relação com a verdade, com a história e com a beleza. Tudo que se reproduz e produz no *texto* é material e meio, é relação dialógica.

O *texto*, seja oral ou escrito, possui um grande número de elementos diversos que vão além da linguística, filologia etc. Não existem *textos* puros, existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos. O *texto* não pode ser traduzido até o fim, pois não há um potencial *texto* único dos *textos*.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade; sempre exprime a si mesmo, cria *texto*. Quando o homem é estudado fora do *texto* não se trata de ciências humanas, isto constitui um problema do *texto*. Na textologia, o problema do *texto* é tentar estudá-lo como “reação verbal”.

De acordo com Bakhtin (2003), podemos notar língua e fala uma vez que na fala estão esquecidos os limites dialógicos dos enunciados. Dessa forma, não podemos identificar língua e comunicação discursiva. É possível uma identidade entre duas ou mais orações, inclusive a mais complexa, em que no fluxo da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma idêntica, mas como enunciado nenhuma oração pode repetir-se; há sempre um novo enunciado.

2.1 Avanços e desafios no ensino de Língua Portuguesa, por meio de textos, na perspectiva dos PCN

Neste item, relatamos como as concepções de texto aparecem no dia a dia do professor, nos textos legais – PCN de Língua Portuguesa.

Atualmente, os conteúdos tradicionais relacionados ao ensino da gramática normativa tornaram-se inadequados, pois com a industrialização e a urbanização surgiu uma nova realidade social. Dessa maneira, as escolas precisaram se adaptar às novas demandas e necessidades para enriquecerem a qualidade de ensino no país.

Pertence à escola a responsabilidade de transformar cada aluno, dando a ele capacidade de interpretar diversos *textos* que rodeiam a sociedade, tornando-o verdadeiro cidadão, capaz de produzir *textos* de qualidade em diferentes situações. Cabe, ao professor, amparar o aluno, buscando garantir uma aprendizagem de valor e qualidade.

Em relação ao processo de ensino, o *texto* é uma unidade básica, pertence a diversos gêneros. Estes existem em número ilimitado. Por isso, a escola não tem possibilidade de tratar de todos, é necessário abordar os gêneros que são mais relevantes.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p. 24).

Assim, os *textos* apurados são aqueles que levam os alunos a uma reflexão crítica, a pensar sobre o conteúdo, formando-os em cidadãos que possuem capacidade de articularem numa sociedade erudita.

Na sala de aula, a oralidade, o diálogo entre professor e aluno é uma maneira significativa para chegar ao conhecimento, pois é através dele que ocorre a troca de informações, debates e confronto de opiniões. No entanto, cabe, ao docente, ensinar o aluno a abordar a linguagem oral, relatando o tipo de linguagem a ser utilizada em determinado meio da sociedade.

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos- simplificando-os- aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (PCN, 1998, p.25).

Dessa forma, os *textos* escritos, na maioria das vezes, são considerados apropriados para os que estão iniciando a leitura. Nota-se que os *textos* são curtos, e, muitas vezes, é abordado apenas um fragmento de um *texto* mais extenso, perdendo assim a qualidade do conteúdo.

Ao selecionar os *textos*, afirma-se que deve se levar em consideração àqueles que aparecem mais frequentemente na realidade social, como notícias, editoriais, contos, romances.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (PCN, 1998, p. 28).

De acordo com os PCN, pode-se notar que o docente deve ensinar muito além da matéria gramatical, criando situações didáticas que levarão o aluno a refletir e a pensar. Dessa maneira, o aprendiz irá obter uma reflexão crítica, transformando-se em um verdadeiro cidadão.

A escola, ao ensinar à escrita e a língua padrão, deve observar que existem formas diferentes de falar. No Brasil, há uma variação linguística, devido a fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária e outros:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de falar a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os

recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo as diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa- dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação as circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCN, 1998, p. 31).

Assim, o professor, ao ensinar, deve mostrar aos alunos as variações linguísticas e relatar, por exemplo, que o modo que se fala e escreve a um juiz é diferente do modo que se fala e escreve a um colega de sala de aula. O docente deve manifestar que o aluno tem que adequar sua fala e sua escrita, dependendo a quem o *texto* se dirige.

A leitura é o meio pelo qual o aluno faz a compreensão e a interpretação de *textos*, em que é necessário todo o conhecimento prévio adquirido pelos discentes anteriormente. O *texto* não transmite somente uma informação, ele possibilita que o aluno avance na compreensão e no esclarecimento desse *texto*, que faça inter-relação entre outros *textos*, que identifique informações implícitas. Esse processo é necessário para a formação de alunos-leitores.

A escola, cultivando no aluno o interesse pela leitura, tem a responsabilidade de torná-lo leitor cada vez mais capaz de fazer uma leitura com autonomia e de ter um preparo maior na hora de produzir o seu próprio *texto* quer seja oral, quer seja escrito.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepções dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme (PCN, 1998, p. 70).

É, no processo da leitura de *textos*, que os sentidos são construídos com a informação dada pelo *texto*, acrescido do conhecimento prévio do leitor. E que se o material didático é displicente quanto aos *textos*, cabe à escola expandir e explorar esse conhecimento através dos *textos*, formando leitores capazes de realizarem leituras complexas também.

Ao produzir um *texto*, o autor precisa levar em conta: “o que dizer, a quem dizer, como dizer”, esse processo de produção de *textos* é uma atividade mais complexa para o aluno, pois envolve autoria e criação da parte dele.

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro (PCN, 1998, p. 77).

Com isso, o professor não faz, somente, a correção do *texto* produzido pelo seu aluno, ele interpreta e reconhece o estilo adotado pelo aluno. E é na prática – transcrevendo, reproduzindo e imitando *textos* de outros autores – que o discente se torna mais e mais habilidoso para escrever.

Ao ensinar gramática para os alunos, o professor deve utilizar diversos *textos*, ou seja, deve ensinar de forma contextualizada, senão o conteúdo torna-se apenas escolar, a gramática fica decorativa, servindo apenas para passar de ano.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (PCN, 1998, p.31).

Na escola, a leitura tem sido objeto de reflexão, porém deve-se superar a ideia de que ler é apenas decodificar um texto, transformar letras em sons, é preciso, antes de mais nada, que o “leitor” compreenda o que ele está lendo, sem o entendimento do conteúdo a leitura, o *texto* não possui sentido algum, torna-se vazio.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (PCN, 1998, p. 42).

Para os professores formar em bons leitores, terão que mostrar que, para ler, é necessário muito esforço e dedicação, que a leitura é algo muito interessante e desafiador. Portanto, é por meio dela que o aluno irá obter a sua própria independência e autonomia.

De acordo com os PCN (1998), para que o aluno produza um bom *texto* é preciso ter contato com uma grande diversidade de *textos* escritos e é necessário escrever mais. O professor deve mostrar que o aluno tem que selecionar, antes de tudo, o gênero de seu *texto* se será argumentativo, um ofício, uma carta, entre outros.

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez características que precisam ser aprendidas (PCN, 1998, p. 49).

Para os docentes formar escritores competentes, é preciso que os alunos, além de produzirem *textos* continuamente, também adquirirem hábitos de prática de leitura constantemente, pois, é a partir de amplos modelos e, principalmente, reflexões, que o aluno conseguirá criar e recriar seus próprios *textos*.

Nota-se que o docente possui a responsabilidade de transformar cada aluno, tendo, assim, o papel de incluir diversos *textos* no cotidiano do discente, levando-o à reflexão e a um posicionamento crítico. O professor deve estimular a leitura e a produção de *textos*, pois, só assim, o discente será capaz de fazer uma leitura com autonomia e estar preparado na hora de produzir o seu próprio *texto*.

Após a fundamentação teórica, e análise dos PCN, foi possível constatar que a concepção de *texto* dos PCN envolve os preceitos da sociolinguística e das teorias sobre gêneros textuais e, principalmente, discursivos.

2.2 Avanços e desafios no ensino de Língua Portuguesa, por meio de textos na perspectiva dos livros didáticos de Língua Portuguesa

Como dito no item anterior sobre os *textos* legais – PCN, também relatamos as considerações acerca da concepção de *textos* que aparecem no dia a dia do professor, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (L.D.P.).

O professor é um profissional que se utiliza de livros didáticos como meio de auxiliá-lo na formação de seus alunos. Pode, assim, escolher os livros que melhor se adaptam à sua metodologia de ensino, mas, muitas vezes, esquece-se de seu potencial e acaba tornando-se um grande dependente do referido material.

O professor deve ter a preocupação de trazer para a aula assuntos mais interessantes para que o aluno tenha interesse em aprender, e não trazer assuntos que provoquem a desmotivação do aluno. Para isto, deve buscar autonomia e considerar a individualidade de cada turma:

Considero os conteúdos do trabalho didático muito importantes, se bem escolhidos e, se possível nada impostos. Aliás, de minha parte desconheço assuntos tediosos: conheço, isto sim, formas imensamente tediosas de tratar certos assuntos (MORAIS, 1986, p. 35).

O livro didático tem sido usado pelos professores como um recurso pedagógico, em que, muitas vezes, o educador se prende apenas ao que o autor do livro propõe, não trazendo atualidades para o cotidiano da sala de aula. O professor deve resgatar *textos* em que ocorram discussões, debates, para não dependerem somente das questões apresentadas nos livros didáticos.

Observa-se que, nos livros didáticos, há pontos positivos e negativos. Quando o livro é usado como auxílio na formação de discente, ele serve como forma de auxiliar os professores e, muitas vezes, permite que os pais acompanhem o aprendizado de seus filhos. Porém, quando não, o educador torna-se dependente e acaba utilizando o livro didático como um único instrumento de ensino.

Sabe-se que para se ter um bom resultado nos processos de formação em leitura e produção de *textos*, é necessário ter a participação do aluno e a interferência dos professores.

Os educadores devem sempre se atualizar com assuntos importantes para construir conhecimentos com seus alunos. Mas isso nem sempre ocorre, pois o professor, ao se acomodar e desenvolver uma dependência do livro didático, sujeita o seu aluno a uma dominação social da parte do autor.

Ao que parece, a grande maioria dos L.D.P., tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio, não apresenta evidências de que promoveu mudanças na abordagem do conteúdo textual nos últimos anos – sempre fragmentos, “pedaços” de *textos* – por exemplo.

Britto (1997) afirma que a solução para este problema está na revisão do conteúdo e na abordagem de *textos* mais completos. Ele ainda salienta outra questão, não menos importante que é a questão dos conteúdos, o autoritarismo presente nos L.D.P.

“Muitos têm chamado a atenção para o caráter ideológico e autoritário do livro didático – que, além de simplificar absurdamente o conhecimento, tende a falsear a realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais [...]” (BRITTO, 1997, p. 251).

Analisando algumas apresentações de diferentes Livros Didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio¹, observa-se o autoritarismo do autor ao dialogar com o professor e com o aluno e a maneira que expõe o conteúdo do livro. Esse autoritarismo interfere na prática pedagógica prejudicando o ensino-aprendizagem dos conteúdos e até mesmo no cotidiano escolar.

Esta coleção foi elaborada com a intenção de ajudá-lo a aprender, a conhecer a língua portuguesa, de modo a permitir que você descubra muitas coisas boas em meio a tantas informações. E que essas descobertas sirvam para seu sucesso dentro e fora da escola. Saber ler e escrever faz diferença na vida: é importante para você se desenvolver como pessoa, como estudante e como profissional, permitindo o exercício da cidadania (EDITORA MODERNA, 2006).

A Editora Moderna (2006), na apresentação anterior, deixa claro a intenção de que o aluno irá adquirir conhecimento em meio a tantas informações expostas no livro didático e coloca implicitamente que o livro “faz diferença na vida” do discente para que este se torne um cidadão capaz. Assim, a Editora mostra que o professor não tem necessidade de usar outros meios de aprendizado, mas apenas o livro didático, criando a ideia de que este é completo, pois através dele o aluno conseguirá atingir o “sucesso dentro e fora da escola”.

No caso do autoritarismo com o professor, nota-se o autor oferecendo falas e aulas pré-estabelecidas ao docente, tornando-o submisso e dependente. E, no caso do discente, o autor apresenta em seu livro um diálogo direcionado, somente ao aluno que utilizará o determinado livro como se não houvesse professor para intermediar a relação livro-aluno.

Esperamos que as leituras e atividades apresentadas sejam um desafio que você enfrente com prazer. E que esta coleção o ajude a descobrir como o conhecimento, em todas as suas formas, além de fundamental para nossa vida, é uma aventura fascinante! (EDITORA MODERNA, 2006).

Observa-se, na citação anterior, explicitamente, o diálogo direcionado ao aluno, ignorando o professor. “Orienta”, ainda, que adquirir o conhecimento por meio destes material é uma “aventura fascinante”.

¹ KANASHIRO, Áurea Regina (ed. responsável). *Projeto Araribá Português* (obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). São Paulo: Moderna, 2006.
NICOLA, José de. *Português: Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2009. v. 2.

O livro didático deveria ser utilizado de maneira bem diferente de como é usado no dia a dia, sem que haja a submissão do docente, o autoritarismo por parte do autor do livro e a interferência de forças político-sociais dominantes. Se, por exemplo, o governo não influenciasse na escolha do material didático e, sim, contribuísse para uma melhor formação de docentes para que tivesse mais autonomia para escolher o material de auxílio nas práticas pedagógicas.

Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber [...] (BRITTO, 1997, p. 253).

Porém, para que isso seja realizado, é necessária a percepção de vários fatores como: sociais, culturais, religiosos, políticos e também acadêmicos. Com isso, o país e as escolas poderão oferecer uma educação bem estruturada e de qualidade para todas as crianças e jovens que não tiveram e não terão uma educação de qualidade. O procedimento interfere no presente e no futuro de toda a população.

O livro didático é a expressão maior desta cultura, tendo-a incorporado como sua e como natural. Em sua atual formatação [...] como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades antes atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios [...] (BRITTO, 1997, p. 254).

Como já foi dito anteriormente, o L.D.P. não pode ser utilizado de maneira displicente, o professor deve transmitir para seus alunos seu conhecimento que foi adquirido no decorrer da sua vida, pois, assim, haverá a tão esperada troca de conhecimentos entre professores e alunos.

Muitas vezes, os professores devem elaborar suas aulas baseadas em *textos* escritos e orais, trabalhando, sempre, a questão da linguagem “padrão” e “coloquial”, sendo, assim, o aluno saberá distinguir o momento de usá-las adequadamente.

Chegamos à conclusão de que o livro didático apresenta prós e contras. Um ponto positivo é quando o educador utiliza o livro com a finalidade de auxiliar a atividade docente no intervalo da aula; trazendo à sala de aula assuntos de atualidades, tornando-se eficaz o aprendizado. Um ponto negativo é quando o professor torna-se

dependente do livro didático, deixando de mostrar seu conhecimento e seu profissionalismo.

Os livros dos autores analisados dão relevância à gramática, porém, destacam a “importância” ao *texto*.

Observa-se que as apresentações são breves e não dizem muito o conteúdo textual do L.D.P., citam apenas a importância de saber ler e escrever, que o livro foi feito para ajudar “você” – aluno a aprender e a conhecer a língua materna. Relatam também, que esses alunos a que são destinados os L.D.P., encontrarão atividades de produção de *texto*.

“As atividades de produção de texto estão presentes continuamente na vida das pessoas nos dias atuais. Muitas vezes, comunicamos por escrito o que pensamos, o que sentimos e o que descobrimos” (EDITORA MODERNA, 2006).

Porém, não discorrem sobre a concepção de *texto* – o que pode ser considerado “*texto*”? Ao analisar os livros, nota-se que eles apresentam vários tipos textuais como: crônicas, histórias em quadrinho, poemas, *textos* argumentativos, publicitários entre outros.

Em um deles, encontra-se somente uma pequena nota explicativa sobre *texto* conciso e *texto* prolixo em meio a uma atividade de produção textual da unidade 1 do L.D.P. que trabalha com exercícios semânticos.

Texto conciso é aquele que usa as palavras na medida certa. Os poemas, por exemplo, em geral são muito concisos, por que dizem o máximo usando poucas palavras; neles, as repetições são recursos de expressão. Escrever com concisão é fazer um exercício de economia de palavras em nome da clareza e da elegância do texto. Texto prolixo é aquele que usa as palavras desnecessárias, que repete a mesma idéia de modo diferente, que faz rodeios para apresentar ideias. É comum que um texto escrito em linguagem prolixa apresente também problemas de organização. Assim concisão é usado aqui como antônimo de prolixidade (EDITORA MODERNA).

Sendo assim, observa-se que os livros trazem vários tipos de *texto* de autores como: Luis Fernando Veríssimo, Ziraldo, Marcos Rey, Chris Browne e outros. Mas na maioria das vezes, são *textos* fragmentados e não há espaço para uma discussão com os alunos sobre “*texto*”.

2 Teorias sobre o texto

O objetivo desta parte é discutir algumas concepções de *texto* que respaldarão a presente investigação, no momento de verificar as noções que permeiam o ensino de língua materna, nos dias atuais, em relação à referida temática.

É sabido que o conceito de *texto* varia conforme o autor e a orientação adotada. No entanto, pode-se notar que o *texto* é visto de diferentes formas, desde a origem da Linguística do Texto até nos nossos dias.

Em um primeiro momento, o *texto* foi concebido como:

- a) unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b) sucessão de combinação de frases;
- c) cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d) cadeia de isotopias;
- e) complexo de posições semânticas (KOCH, 2003, p. 25).

Em seguida, o *texto* passou a ser visto, no interior de orientações de natureza pragmática:

- a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
- b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global (KOCH, 2003, p. 25-26).

Assim, o *texto* passa a ser abordado no seu próprio processo de verbalização e construção, deixando de ser visto como uma estrutura acabada. O *texto* pode ser entendido como resultado da nossa atividade comunicativa, que é colocada em ação em situações de interação social. Portanto, nesse sentido, defende-se a posição de que:

- a) produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2003, p. 26).

Dessa forma, podemos observar que *textos* são concebidos como uma atividade verbal, na qual os indivíduos realizam suas ações com a intenção de responder a um fim social.

De acordo com Koch (2003), o *texto* é um produto do pensamento do autor e o leitor precisa captar esse pensamento que foi escrito pelo autor, pois pressupõe que este já possui um conhecimento prévio.

Com isso, o *texto* depende de uma concepção de língua e sujeito. Na concepção de língua como código, como instrumento de comunicação, o *texto* é entendido como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. Na concepção em que os sujeitos são vistos como atores sociais, o *texto* passa a ser o lugar da interação e os interlocutores nele se constroem e são construídos. O sentido do *texto* é concebido na interação entre *textos* e sujeitos:

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um *iceberg*). Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos o produtor de um texto necessita proceder “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação. Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente (KOCH, 2003, p. 30).

Ao produzir um *texto*, o escritor deixa determinadas informações implícitas, pois relata apenas o que acredita ser necessário para o entendimento. O autor subentende que o leitor já possui um conhecimento adquirido, deixando explícitas as informações consideradas por ele redundantes.

Com isso, acredita-se que o produtor do *texto* escreve esperando que seu leitor tenha um conhecimento prévio sobre o assunto desenvolvido, implicando, dessa maneira, em um retorno desejado pelo produtor do *texto*. Pensa-se, assim, da necessidade do interlocutor para a compreensão do sentido.

Koch (2003) trata do sentido do *texto*, que é concebido na interação entre *texto* e sujeitos, descreve também a importância da coerência no *texto* que constrói o sentido. No *texto*, tudo é analisado, a coerência textual, a importância do produtor do *texto* que tem algo a dizer, o leitor que tem participação ativa, a partir da contextualização.

Koch (2003) define ainda o produtor de *textos* e o interpretador como “estrategistas”, pois eles jogam o “jogo da linguagem”, que, em outras palavras, seria a produção de sentido do *texto*. Assim se constroem as seguintes hipóteses: será que o

texto é apenas um amontoado de frases? O que iremos encontrar nas escolas? Como será que o professor trabalha com *textos*?

De acordo com Ilari (1997), o professor precisa avaliar, fixar e examinar criticamente a capacidade de seus alunos de escrever um *texto*, de como se posicionar e de como o professor aborda esta questão de concepção de *texto* em sala de aula.

Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e interação pela linguagem da população atingida por seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para: 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona (ILARI, 1997, p. 9-10).

Dessa forma, o professor é levado a buscar desde a fonética e a fonologia até as disciplinas que estudam a variação regional e social. Todos os recursos metodológicos, descritivos e prescritivos da disciplina acabam por ser mobilizados.

Gnerre (1987) afirma que a escrita e a fala são bem diversas e que os fatores que distinguem ambas são reconhecidos pela variedade linguística, pela sua “elaboração” e forma, desde o léxico até a questão gramatical. Tudo se inicia no latim:

[...] associar a uma variedade linguística à comunicação escrita implica iniciar um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais [...] (GNERRE, 1987, p.8).

Ainda hoje, a escola se sustenta no ensino da língua da cultura dominante, se observados os *textos* escolares. Dessa forma, a população que tem como língua a do lar, da vizinhança, é desrespeitada, o que causa nela insegurança aos falantes.

De acordo com Ricardo (2004), essa população deve ser considerada e possui o direito de aprender e conhecer outras variantes. Diante disso, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas.

O *texto*, um produto da disciplina, transmite valores de classes diversas, por meio da leitura e de reflexões de *textos* escolares e não-escolares, sendo necessária a aproximação mais efetiva das variantes.

Quando se fala de *texto*, pensa-se em um enunciado escrito ou oral como uma frase, um diálogo, um romance, um poema ou até mesmo uma única palavra relacionada em contextos diversos. O *texto* ou discurso pode ser teatral, cinematográfico etc.

Observa-se que o *texto* pode dialogar com outros *textos*, relacionado ao “contexto extraverbal” e também no sentido fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, em que forma a base do sistema da língua.

Para Guimarães (2001), ao falar de gênero textual, pode-se dividir em três tipos basicamente: o gênero descritivo, narrativo e dissertativo.

Embora haja sempre uma estrutura dominante, ou seja, aquela que representa o esquema fundamental do texto, este não se caracterizara necessariamente como um único tipo ou forma, [...] uma parte ou outra argumentativa e de outra ainda narrativa, por exemplo (GUIMARÃES, 2001, p. 16).

O *texto* não se baseia somente em sua estrutura, é preciso levar em conta os gêneros. Os diversos modos de narrar se juntam, e delimitam um gênero. Estes são identificados pelas características que apresentam. Porém, há possibilidades de misturar características de diversos gêneros, até romper o esquema do *texto*.

As obras que se misturam não são puras, nem por isso são consideradas de menor valor. A forma em que o *texto* é contado define o que ele é.

De acordo com Marcuschi (2005), trata-se inclusive de saber distinguir gênero textual de tipo textual, em que quase sempre os dois são tratados como sendo a mesma coisa. Tipo textual se define em poucas categorias como a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. E, muitas vezes, é tratado e estudado como gênero e não como tipo textual em livros didáticos e no dia-a-dia na sala de aula.

Os gêneros textuais seriam manifestações simples do cotidiano como um telefonema, uma carta, uma piada, um resumo, uma reunião ou até mesmo uma lista de compras de supermercado. O gênero é importante para a compreensão e produção de *textos*.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos* materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Em relação à concepção do *texto*, é relevante também relatar os fatores da coesão, que são mecanismos de uma língua que estabelece, entre os elementos do *texto*, relação de sentidos. A coesão por remissão pode ter a função de ativação de referentes e de “sinalização” textual.

De acordo com Koch (2003), através da referenciação anafórica ou catafórica é realizada a reativação de referentes no *texto*, desempenhando, assim, cadeias coesivas mais ou menos longas.

Esse tipo de remissão pode acontecer através de recursos gramaticais como: pronomes pessoais de terceira pessoa, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.

A coerência é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, pela atuação de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

A coerência não está no *texto*, ela é construída a partir dele, considerando-se os recursos coesivos encontrados na produção textual, que trabalham para orientar o interlocutor na construção do sentido. Ela acontece em diferentes níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, locucional, concorrendo eles para com a construção da coerência global.

“A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vem a constituir, na mente dos interlocutores uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2003, p. 52).

Todo *texto* possui um autor que escreve *textos* linguísticos, imaginários, autores experimentais, inventores e outros.

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte), [...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Outra característica do *texto* é o *texto* como ideia (intenção) e a realização dessa intenção. Também o enunciado na sua relação discursiva, de um dado campo do sentido, nas relações dialógicas entre os *textos* e dentro do *texto*. As interrelações dessas características que determinam o *texto*.

Para Bakhtin (2003), o *texto* é individual, único e singular e é nisso que constitui todo o sentido. Ele tem relação com a verdade, com a história e com a beleza. Tudo que se reproduz e produz no *texto* é material e meio, é relação dialógica.

O *texto*, seja oral ou escrito, possui um grande número de elementos diversos que vão além da linguística, filologia etc. Não existem *textos* puros, existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos. O *texto* não pode ser traduzido até o fim, pois não há um potencial *texto* único dos *textos*.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade; sempre exprime a si mesmo, cria *texto*. Quando o homem é estudado fora do *texto* não se trata de ciências humanas, isto constitui um problema do *texto*. Na textologia, o problema do *texto* é tentar estudá-lo como “reação verbal”.

De acordo com Bakhtin (2003), podemos notar língua e fala uma vez que na fala estão esquecidos os limites dialógicos dos enunciados. Dessa forma, não podemos identificar língua e comunicação discursiva. É possível uma identidade entre duas ou mais orações, inclusive a mais complexa, em que no fluxo da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma idêntica, mas como enunciado nenhuma oração pode repetir-se; há sempre um novo enunciado.

3 Análise das entrevistas

Elaboramos considerações a respeito de opiniões e pontos de vista de cinco professoras que trabalham tanto com o Ensino Fundamental quanto com o Ensino Médio.

A seleção destas professoras foram feitas após escolhermos três escolas estaduais na cidade de Franca, em que apresentamos um ofício às diretoras dessas escolas para que fossem autorizadas as entrevistas com as respectivas docentes. Depois de conseguirmos essas autorizações, procuramos as docentes em seus intervalos de aulas para que cedessem as entrevistas. Nesse momento, algumas se apresentaram apreensivas quanto a responderem algumas questões que seriam utilizadas no TCC posteriormente.

Muitas docentes não se dispuseram a responder os questionamentos, acreditamos que por insegurança, timidez. Dessa forma, tivemos dificuldades para selecionar as professoras. Fomos em várias escolas estaduais e foram poucas docentes de Língua Portuguesa que demonstraram interessadas em responder aos questionamentos. Nota-se que enquanto algumas das professoras selecionadas apresentaram-se inseguras, com receio em responder ao questionário, as respostas foram curtas, não houve muita argumentação, outras já passaram mais segurança e desenvoltura, demonstrando, assim, mais conhecimento e profissionalismo.

Em relação à primeira pergunta: “Qual o impacto da linguística na sua formação?”, observa-se que as entrevistadas 1, 4 e 5 foram evasivas ao discorrer sobre linguística, como: “[...] o estudo da linguística me proporcionou maior enriquecimento de conteúdos [...]” ou “Grande[...]”, por exemplo. Enquanto que a entrevistada 2 apresenta algumas noções de sociolinguística: “[...] tive maior contato com a questão relacionada ao respeito à norma culta, a linguagem não padronizada, valorizando toda e qualquer manifestação de comunicação [...]” e a 3 noções de linguística: “[...] Quando

me deparei com a linguística no curso superior vi e percebi que deveria utilizar a linguagem “diferente” daquela que habitualmente falava [...]”.

Continuando a mencionar sobre o impacto da linguística, porém no ensino, notam-se alguns pontos. A entrevistada 1 lembra a questão da contextualização, a 2: “[...] Aperfeiçoar sempre e orientar os alunos a utilizarem o modo formal.”, apresenta noções de norma prescritiva, a 3 se utiliza da linguística como um mecanismo de reflexão sobre a linguagem, “[...] Vejo que há diferenças de linguagens; os alunos falam e escrevem da mesma maneira. Não penso que é um absurdo não saberem, mas faço com que reflitam junto as suas falas e escrita [...]”, e as entrevistadas 4 e 5 continuam evasivas: “ Como disse, anteriormente o profissional de Língua Portuguesa, precisa estar “afiado” à Linguística [...]” e “Fundamental para a formação e constituição da língua pelo aluno”.

Direcionando a entrevista para abordar o “ensino de língua portuguesa contextualizada”, as entrevistadas apresentaram diferentes opiniões a respeito, como a segunda entrevistada que, ao ser indagada falou sobre a contextualização, *textos* e discurso: “[...] Trazer para as situações reais o ensino de Língua Portuguesa é o que se espera, modificando o que os alunos nos trazem informalmente”. A entrevistada 1 menciona os *textos* do dia-a-dia, “[...]parte de seu cotidiano”. As entrevistadas 3 e 4 foram evasivas: “Contextualizar e focar o seu raciocínio em *textos*” e “Ensino Aprendizagem contextualizado [...]”. E, por fim, a quinta, diz que: “O ensino que se dá através de situações de aprendizagens [...]”, a questão da informalidade.

Ao focar na principal questão, ou seja, *textos*, todas as entrevistadas demonstram conhecimento embasado em Koch e seus estudos sobre linguística textual como: “Texto pode ser qualquer enunciado que produza sentido”, “Texto é uma unidade de sentido de múltiplo valor [...]”, “Texto é produção de pensamentos [...]” etc.

Seguindo na análise das entrevistas, partimos para o ponto de como as professoras trabalham com os *textos*, e sugerimos algumas opções como: fotocópias, livros entre outras. Ao responder a esta pergunta, a entrevistada 1 diz empregar todas as formas citadas, a 2 demonstra que não entendeu a pergunta, a entrevistada 3 cita os livros, as revistas e os jornais (impressos), a quarta entrevistada faz referência ao PCN e xérox, mas não especifica quais os livros ou *textos*. A última, diz “Todas as opções citadas inclusive as próprias produções dos alunos”, incentiva seus alunos a ler e produzir *textos* e a buscar outras fontes.

Questionando as professoras sobre “Como se faz a leitura do *texto* em suas aulas?”, as entrevistadas não se diferenciam muito uma das outras em seus métodos. A primeira professora deixa os próprios alunos fazerem as leituras, “A leitura é feita pelos próprios alunos em voz alta [...]”. A segunda, a leitura é dirigida pela professora. A terceira professora faz leituras de *textos* oralmente. A quarta apresenta uma leitura mais completa, “Leitura silenciosa e oral”. A última professora faz a leitura oralmente com seus alunos por fragmentos.

Ao serem questionadas sobre a principal finalidade de um *texto*, a docente um apresenta uma resposta integral, “Ensinar: leitura, escrita e interpretação”. A segunda docente afirma que a principal finalidade de um *texto* é tudo, inclusive levar a reflexão também – “[...] a finalidade não se encerra apenas em ler, mas também em produzir coisas novas a partir deste”. A docente três utiliza os *textos* para ensinar gramática, “[...] Pretexto para chegar ao aluno e ensinar o que é gramática, por exemplo”. A quarta docente relata a importância que o *texto* possui, pois é através deste objeto que prepara e ministra suas aulas - apresenta foco no professor. A quinta docente, assim como a primeira, utiliza o *texto* integralmente, pois é a partir do *texto* que começa um novo tema e seleciona alguns conteúdos gramaticais, “[...] Ponto de partida de: leitura, interpretação, gramática e vocabulário”.

A seguir, foram questionadas sobre o processo de compreensão de um *texto*, em que a primeira entrevistada dirige algumas perguntas aos alunos, realizando discussões em seguida. Por meio deste processo, a docente averigua a compreensão do *texto* trabalhado. A entrevistada dois também ressalta a importância de se compreender o *texto* através de questionamentos. A terceira entrevistada faz uma reflexão junto ao aluno, apresenta uma participação oralmente para que os alunos cheguem a uma compreensão. Como as entrevistadas anteriores, a quarta docente faz discussões sobre o *texto*, porém são realizadas em grupos de alunos. A última entrevistada faz perguntas aos alunos e depois deixa para que os alunos continuem os trabalhos em grupos.

Observa-se que, ao indagar sobre os tipos de *textos* que as professoras contemplam, todas as entrevistadas relataram que utilizam todos os tipos de *textos*. A entrevistada dois menciona *textos* do tipo: “Jornalísticos, literários, publicitários, utilitários, científicos (todos possíveis)”. A entrevistada quatro se confunde ao responder a pergunta, pois misturou portadores com tipos de *textos* – “Trabalhos todos os portadores de textos”.

Finalizando a entrevista, perguntamos com que frequência às professoras utilizam a biblioteca. A primeira docente relata que utiliza a biblioteca duas vezes por semana, pois ministra aulas de leitura. A segunda docente diz que o uso da biblioteca é frequente - “Eterna. O universo da criação, recriação e recreação está nela”. A terceira docente fala que os alunos utilizam a biblioteca uma vez por bimestre para realizarem uma avaliação sobre o livro, porém pode utilizá-la uma vez na semana com indicação da professora. A quinta docente utiliza sempre a biblioteca - “Sempre faço uso com os alunos; Eu particularmente utilizo a biblioteca da faculdade ou adquiero os livros de que necessito muito”. Diferentemente de todas as entrevistadas, a quarta docente afirma que nunca utiliza a biblioteca, pois sua escola não possui.

Em relação à linguística, há preocupação de valorizar qualquer manifestação de comunicação, quer seja a linguagem padrão, quer seja a linguagem coloquial. O professor, ao ensinar a escrita e a língua padrão, deve observar que existem formas diferentes de falar. Existe uma grande variação linguística, devido a fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária e outros. O docente deve mostrar que o discente tem que adequar sua fala e sua escrita de acordo com o contexto social em que ele se encontra.

Observa-se que as professoras contextualizam o ensino de Língua Portuguesa com *textos* que remetem a situações cotidianas, levando o aluno à reflexão e a um posicionamento crítico. Acredita-se que o docente deve ensinar muito além do conteúdo gramatical, criando situações que levarão o aluno a pensar, transformando-o em um verdadeiro cidadão.

Todas as entrevistadas demonstram conhecimento embasado em Koch, entende-se *texto* como um produto do pensamento do autor e os leitores precisam captar esse pensamento do autor e o leitor precisa captar esse pensamento. É concebido como uma atividade verbal, em que os indivíduos têm a intenção de responder a um fim social.

Conclusão

Neste estudo, o nosso objetivo foi abordar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que contempla o *texto*. Relatamos como professores de Ensino Fundamental e Médio trabalham com *textos* em sala de aula, mostrando, assim, como os docentes desenvolvem o aprendizado dos alunos.

O presente trabalho nos proporcionou responder às seguintes questões: O que é um *texto*?, Como o professor vê o *texto*?, Como o aluno vê o *texto*?, Como se dá a prática do professor por meio do *texto*?, O que o material didático apresenta como *texto*?

Com a finalidade de buscar respostas aos questionamentos constituídos, foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas estaduais, em que entrevistamos cinco professoras de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. Foram investigados os conhecimentos que os docentes possuem em relação ao trabalho com o *texto*.

Como embasamento complementar ao estudo “A concepção de ensino de Língua Portuguesa que contempla o *texto*: avanços e desafios”, tomamos como leitura *textos* de teóricos como: Delors, Morais, Geraldi, Ilari, Neves, Koch, Gnerre entre outros. O uso desses *textos* se fez necessário para a realização deste trabalho, pois, foi a partir deles que desenvolvemos como os *textos*, são abordados atualmente na nossa sociedade.

Depois de realizada uma pesquisa documental, em que foram utilizados *textos* legais – PCN de Língua Portuguesa e Livro Didático de Língua Portuguesa, constatamos que a concepção de *textos* dos PCN envolve os preceitos da sociolinguística e das teorias sobre gêneros textuais e, principalmente, discursivos. Em relação ao livro didático, concluímos que este apresenta os prós e contras. Os prós são quando o educador utiliza o livro didático, com a finalidade de auxiliar a atividade docente no intervalo da aula, levando sempre *textos* que complementam o aprendizado dos discentes. Os contras são quando o professor se torna dependente do livro, deixando de mostrar seu conhecimento adquirido ao longo da vida e seu profissionalismo.

Nota-se que os livros didáticos priorizam a gramática normativa, em seu uso sistematizado, fora da realidade social e descontextualizado, traz alguns *textos* para complementar o ensino dos discentes. Porém, notamos que os *textos* encontrados nos livros, muitas vezes, abordam apenas fragmentos, perdendo assim, a qualidade e o valor do *texto* completo.

Tendo feita esta investigação, concluímos que muitos docentes poderiam explorar mais os *textos* trabalhados em salas de aula, não apenas utilizar fragmentos presentes nos livros didáticos, pois assim a aula não terá o enriquecimento necessário para o processo ensino – aprendizagem.

Ao respondermos aos questionamentos feitos no início da conclusão, observamos que o *texto* varia conforme o autor e a orientação adotada. Na maioria das vezes, o docente trabalha com fragmentos de *textos* do L.D.P., não trazendo à sala de aula o original e também não contextualiza com a realidade social vivida por esse aluno. Os professores mais efetivamente vêem o *texto* como um meio para ensinar gramática, não discutindo e refletindo o verdadeiro sentido do *texto*. Este não deveria ser utilizado apenas como objeto de estudo gramatical, e sim, contextualizado com a realidade cotidiana para despertar o interesse dos alunos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DELORS, Jacques (Org.). Os quatro pilares da educação In:_____.*Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUIMARÃES, Elisa. O texto e suas modalidades. In:_____. *A articulação do texto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ILARI, Rodolfo. O papel da linguística nos cursos de Letras. In:_____. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KANASHIRO, Áurea Regina. Apresentação. *Projeto Araribá. Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEAL, Maria Auxiliadora da Fonseca. O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELL' ISOLA, Regina Lucia P; MENDES, Eliana Amarante M (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MORAIS, Régis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

NICOLA, José De. *Português: ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009. v. 2.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

1. Qual o impacto da linguística na sua formação?
2. Qual o impacto da linguística no ensino de língua portuguesa?
3. O que você entende por “ensino de língua portuguesa contextualizado”?
4. O que você entende por *texto*?
5. Como você trabalha com *textos* em suas aulas? Fotocópias, livros, leituras em casa, discussões etc?
6. Como se faz a leitura do *texto* em suas aulas?
7. Para você qual é a principal finalidade de um *texto* nas aulas?
8. Como é feito o exercício de compreensão de um *texto* em suas aulas?
9. Que tipo de *textos* você contempla? jornalísticos, literários, publicitários etc?
10. Qual é a sua frequência de uso da Biblioteca?

ANEXO A

Transcrição entrevista 1:

1. Estudar linguística não foi fácil, porém o estudo da linguística me proporcionou maior enriquecimento de conteúdos que até então eu conhecia apenas superficialmente.
2. Ensinar linguística tem sido tarefa complicada pois as novas propostas exigem a contextualização total.
3. Ensinar a criança/aluno dentro de uma realidade (*textos*, leituras, etc) que façam parte de seu cotidiano.
4. Texto pode ser qualquer enunciado que reproduza sentido.
5. Eu utilizo todas as formas citadas sempre que possível.
6. A leitura é feita pelos próprios alunos em voz alta ou através de questões levantadas durante a aula.
7. Ensinar: leitura, escrita e interpretação.
8. Através de perguntas dirigidas aos alunos e através de discussões.
9. Todos, já que preciso de todos no meu trabalho.
10. Aqui na escola, duas vezes por semana, já que ministro aulas de leitura.

Transcrição Entrevista 2:

1. No curso de Especialização tive maior contato com a questão relacionada ao respeito à norma culta (à linguagem) não padronizada, valorizando toda e qualquer manifestação de comunicação, desde que fosse possível compreender a intencionalidade, a mensagem, o contexto e inclusive, respeitando o regionalismo.
2. Não se pode deixar de apresentar e cobrar a língua padrão e formal, que será reconhecida em qualquer situação de comunicação. Aperfeiçoar sempre e orientar os alunos a utilizarem o modo formal.
3. O contexto é a situação na qual ocorre determinado acontecimento. Isto nos remete também à intencionalidade do que se pretende dizer em um texto. Trazer para as

situações reais o ensino de Língua Portuguesa é o que se espera, modificando o que os alunos nos trazem informalmente.

4. Texto é uma unidade de sentido de múltiplo valor: ortográfico, gramatical, morfológico e sintático.
5. Leitura de mundo, de obras literárias, textos científicos, bulas, receitas (utilitários), jornais e outras. Sempre discutimos os sentidos, vários e múltiplos significados das palavras, a linguagem denotativa, conotativa e outras. Lembro-me aqui como a leitura dirigida favorece a aprendizagem e a assimilação dos alunos (em relação às obras).
6. Dirigida.
7. Se o texto é um corpo significativo que pode nos levar as viagens para diversos universos, a finalidade não se encerra apenas em ler, mas também em produzir coisas novas a partir deste.
8. Com questionamentos. Relacionar ou estabelecer paralelos de significação pode dar excelentes resultados.
9. Jornalísticos, literários, publicitários, utilitários, científicos (todos possíveis).
10. Eterna. O universo da criação, recriação e recreação está nela.

Transcrição Entrevista 3:

1. Não tive em nível fundamental uma noção do que seria uma linguagem culta e formal e linguagem informal (coloquial). Quando me deparei com a linguística no curso superior vi e percebi que deveria utilizar a linguagem “diferente” daquela que habitualmente falava. Mesmo escrevendo não questionava, nem contextualizava. Não aprendi “nas escolas”. Sabia o que era certo e errado, pois o professor corrigia, mas não justificava...
2. A partir dos anos 80 ouvi um pouco sobre variação lingüística e comecei já nos primeiros anos de magistério a ensinar utilizando textos, variados. “Jeca tatu”, “Mônica e cebolinha”, “História em quadrinhos”, etc. Hoje não há como ensinar linguagens sem o uso de textos; intertextos etc. Explora-se muito mais. Vejo que há diferenças de linguagens; os alunos falam e escrevem da mesma maneira. Não penso que é um absurdo não saberem, mas faço com que reflitam junto as suas falas e escrita. Peço que façam correções, mas que justifiquem seus erros. Oriento para

que utilizem a linguagem com razão, organização, questionamentos para que possam reproduzir seus pensamentos de uma forma clara, objetiva.

3. Contextualizar e focar o seu raciocínio em textos.
4. Texto é produção de pensamentos e tecer pensamentos.
5. Peço que leiam livros, revistas, jornais em casa, trabalho com pesquisa que fazem em internet. Fazemos leituras e reflexões para produzir posteriormente os textos.
6. Oralmente, depois fazemos recorrências do tema, personagens, foco narrativo, (elementos) que compõem o texto ou que caracterizem-no dentro do tipo de texto (narrativo-literário ou informativo) etc.
7. É um intercâmbio (elo) entre o professor e o aluno. Pretexto para chegar ao aluno e ensinar o que é gramática, por exemplo.
8. Os alunos refletem junto ao professor em lousa um exemplo, um texto, ou situação e tira dúvidas, participa oral, dá opiniões, forma conceitos etc.
9. Todos os tipos de textos: literários ou não.
10. Os alunos leem obrigatoriamente um livro por bimestre para avaliação e também estão livres para utilizá-lo uma vez na semana. O professor indica algumas leituras para o ano letivo.

Transcrição Entrevista 4:

1. Penso eu, que a Linguística é de suma importância para a formação de um profissional de Língua Portuguesa, pois ela dá embasamento para os demais assuntos a serem desenvolvidos.
2. Como disse, anteriormente o profissional de Língua Portuguesa, precisa estar “afiado” à Linguística, caso contrário fica difícil ensinar a Língua “Mãe” a seus educandos.
3. Ensino Aprendizagem contextualizado, é ter um mesmo fim, um mesmo contexto, quer seja, em uma só disciplina, quer seja em outras.
4. São parágrafos distintos, formando uma mesma história. Parte integrante da escrita.
5. Trabalho os livros da Proposta Curricular e xérox, individuais.
6. Leitura silenciosa e oral.
7. Ele é de fundamental importância, pois direciona minhas aulas.

8. A compreensão de texto é feita em grupo, após discussões e estudo do texto.
9. Trabalho todos os portadores de textos.
10. Infelizmente nossa escola, não tem biblioteca.

Transcrição Entrevista 5:

1. Grande, pois fiz meu mestrado na área de Linguística.
2. Fundamental para a formação e constituição da língua pelo aluno.
3. O ensino que se dá através de situações de aprendizagens que partem da realidade do aluno e tem a mesma finalidade.
4. Tudo aquilo que transmite uma mensagem sendo ela escrita, verbal, visual etc...
5. Todas as opções citadas inclusive as próprias produções dos alunos.
6. Por fragmentos com a participação de vários alunos.
7. Ponto de partida para iniciar um novo tema e pontos gramaticais selecionados dentro deste conteúdo. Ponto de partida de: leitura, interpretação, gramática e vocabulário.
8. Discussão em grupo. Respostas às perguntas do texto uma breve conclusão.
9. De todos os tipos dependendo da faixa etária, conteúdo proposto e interesse dos alunos.
10. Sempre faço o uso com os alunos; Eu particularmente utilizo a biblioteca da faculdade ou adquiero os livros que necessito muito.

