

## **CONCEPÇÕES DE ESCRITA, TEXTO E GÊNERO TEXTUAL EM RELATOS DE AULA DE LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>**

**Jossely Bezerra Martins de Oliveira<sup>2</sup>**

josselydeoliveira@hotmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

É notável a importância da escrita nos dias atuais. Como prática social, ela cumpre funções que chegam a estabelecer “relações sociais e identitárias” para o sujeito (Meurer, 2002). Na escola, o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática, a atividade de escrever tem sido vista com resistência.

Na tentativa de melhorar o convívio do indivíduo com a escrita e seu desempenho nessa prática, estudiosos na área de ensino da linguagem, tais como Dahlet, Meurer e Garcez, têm observado que o processo de ensino/aprendizagem dessa modalidade de língua não está sendo efetuado com o devido compromisso de despertar no aluno o prazer de escrever, de fazê-lo enxergar essa atividade como uma prática que se faz necessária para toda a sua vida e que a melhor saída é trabalhar o seu convívio com ela da forma mais natural possível. Afinal, a escrita é uma das formas do indivíduo se fazer notado enquanto

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado sob orientação do professor Edmilson Luiz Rafael (UFCG) como parte das atividades do Projeto Integrado de Pesquisa (UNICAMP/UFCG) “Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em contextos de Ensino”, processo CNPq nº520427/2002-5, coordenado pela Professora Doutora Inês Signorini (DLA/IEL/UNICAMP).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

sujeito participante na sociedade. Ela é representativa e tem poder transformador sobre a realidade em que atua.

Os estudos lingüísticos mais recentes apontam para uma nova metodologia de ensino que enfatiza as reais necessidades de se ter a escrita como prática constante. A solicitação de produções com objetivos evidentes fazem o aluno perceber a utilidade desse exercício e que, portanto, o seu trabalho tem um objetivo. “Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem” (Garcez, 2002). Porém, a escola ainda parece querer resumir o ensino da escrita ao simples repasse de normas gramaticais descontextualizadas e “dicas” para o bem-escrever.

A fim de rever sua prática educativa nessa área, o professor de língua materna precisa ter conhecimento das atuais concepções de escrita e dos complexos processos que envolvem o ato de escrever.

Esse trabalho tem como objetivo identificar concepções de escrita, texto e gênero textual nas atividades escritas propostas por professor em contexto de ensino de língua materna e de formação continuada. Para isso analisaremos relatos em que as professoras descrevem sua prática em sala de aula.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. O TIPO DE PESQUISA**

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisa de base interpretativista em Lingüística Aplicada, devido ao caráter de seu objetivo. Como afirma Moita Lopes (1994), esse tipo de pesquisa é uma forma inovadora em Lingüística Aplicada, e, por fazer parte de uma tradição epistemológica diferente, pode revelar conhecimentos que não estão ao alcance da tradição do positivismo, sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua escrita.

A pesquisa interpretativista de base etnográfica, por ser de natureza social, busca compreender os significados construídos pelos participantes do contexto social. Por isso,

ela é a mais adequada para tratar os fatos com que o lingüista aplicado se depara (Moita Lopes, 1994).

## **2.2. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Para a realização da presente pesquisa, foram coletados dados em contextos de formação de professor e de ensino de língua materna.

O contexto de formação está representado pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas Análise e Preparação de Material Didático e Teoria e Prática de Escrita, do Curso de Especialização em Lingüística Aplicada, do Departamento de Letras da UFCG, dirigido a professores de língua portuguesa de ensino fundamental e médio de Campina Grande (PB).

Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: 1) observação das aulas ministradas no referido Curso de Especialização, com anotações de campo; e 2) relatos de aula escritos por professores.

Por conta da natureza subjetiva da análise, utilizaremos a triangulação de dados, já que, conforme Cançado (1994), esse método implica o uso de diferentes perspectivas na análise do mesmo *corpus*, testando então o caráter real das observações, permitindo o julgamento dos eventuais desvios do observador.

### **2.2.1. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESPECIALIZAÇÃO**

O Curso de Especialização, como um modelo de educação continuada, é tido como caminho para a conscientização da necessidade de uma formação reflexiva do professor pela facilidade que cursos como esses têm em observar o ensino da teoria. Por isso, faz-se importante reconhecer na Especialização um caminho para uma formação de qualidade, “voltada para o desenvolvimento profissional dos professores sempre em evolução e continuidade” (Magalhães, 2001).

O Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus II, atual Universidade

Federal de Campina Grande (UFCG), teve como unidade responsável o Departamento de Letras. O período de realização entre agosto de 2001 e agosto de 2002, com carga horária de 360 horas. Sua clientela alvo foi constituída de docentes de ensino fundamental e médio, conforme especificado no item 2.2.2.

Os objetivos gerais que orientaram a proposta do Curso foram os seguintes: *a) promover o trabalho conjunto de professores recém-graduados e professores com mais tempo de atuação na rede de ensino, na análise e discussão de questões relativas ao ensino/aprendizagem de língua materna; b) estimular a integração das contribuições da pesquisa universitária à prática docente de professores de língua portuguesa dos níveis fundamental e médio.*

Os objetivos específicos foram os seguintes: *a) focalizar as contribuições de modelos teóricos de estudos da linguagem que possam explicar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua materna; b) discutir e avaliar alternativas metodológicas de ensino de língua portuguesa materna, à luz das contribuições teóricas focalizadas; c) fornecer elementos de metodologia de pesquisa que possibilitem o desenvolvimento de ações e pesquisa em torno de uma questão relacionada com o ensino/aprendizagem de língua materna; d) fornecer elementos de redação científica que possibilitem a construção de um trabalho monográfico.*

A estrutura curricular do referido Curso pode ser visualizada no quadro I, a seguir:

| <b>NOME DA DISCIPLINA</b>                                    | <b>HORAS/<br/>AULA</b> |
|--|------------------------|
| TÓPICOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA                                  | 45                     |
| TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA TEXTUAL                               | 45                     |
| METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA | 60                     |
| METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA                          | 30                     |
| TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA                                  | 30                     |
| TEORIA E PRÁTICA DE ESCRITA                                  | 45                     |
| TÓPICOS DE GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA                    | 45                     |
| ANÁLISE E PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO                    | 45                     |

### **2.2.2. OS SUJEITOS PARTICIPANTES**

A clientela alvo foi constituída de docentes de ensino fundamental e médio, conforme especificados a seguir, no quadro II:

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| FAIXA ETÁRIA                       | Entre 24 e 40 anos, em sua maioria entre 25 a 30 anos.   |
| FORMAÇÃO                           | Graduados em Letras.   |
| INSTITUIÇÃO DE ORIGEM              | Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus II (atual Universidade Federal de Campina Grande – UFCG)   |
| TEMPO DE CONCLUSÃO                 | Média de 5,5 anos, variando no tempo mínimo de 1 ano e no tempo máximo de 10 anos.   |
| TEMPO DE ATUAÇÃO                   | Média de 6 anos, variando no tempo mínimo de 1 ano e no tempo máximo de 14 anos.   |
| INSTITUIÇÃO DE ENSINO              | Entre os 12 alunos, 6 ensinaram/ensinam em escolas privadas, 1 ensinou/ensina em escola pública e 5 ensinaram/ensinam em escola públicas e privadas. |
| NÍVEL DE ATUAÇÃO                   | Entre os 12 alunos, 5 ensinam no Ensino Fundamental, 2 no Ensino Médio, 2 no Ensino Fundamental e Médio, 3 no Ensino Infantil e Fundamental.         |
| PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS | Entre os 12 alunos, 4 participaram apenas como ouvinte e 7 com apresentação de trabalhos.  |

Assim, podemos perceber que os participantes do Curso de Especialização pertencem, em sua maioria, à faixa etária de 25 a 30 anos. São todos graduados em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campos II (atual Universidade Federal de Campina Grande - (UFCG). Quanto ao tempo de conclusão do curso, tem-se uma média de 5,5 anos, variando no tempo mínimo de 1 ano e no tempo máximo de 10 anos; e o tempo de atuação varia no mínimo de 1 ano e no máximo de 14 anos, apresentando a média de 6 anos. Entre os 11 professores, 5 ensinaram/ensinam em escola privadas, 1 ensinou/ensina em escolas públicas e 5 ensinaram/ensinam em escola pública e privada; 7 ensinaram/ensinam no Ensino Fundamental, 1 no Ensino Médio, 3 no Ensino Fundamental e Médio. Em relação à participação em eventos acadêmicos, 4 participaram apenas como ouvintes e 7 com apresentação de trabalhos

Indagados ao final quanto à avaliação sobre o Curso, os participantes, em sua maioria, o consideraram proveitoso por apresentar novas teorias que propiciaram a reavaliação de suas concepções de língua e ensino.

### **3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Para o cumprimento de nosso objetivo nesse trabalho, que é identificar conceitos de escrita, texto e gênero textual nas atividades escritas propostas por professor em contexto de ensino de língua materna e de formação, faz-se necessário retomar algumas contribuições teóricas sobre os tópicos: *escrita*, *texto* e *gênero textual*.

#### **3.1. SOBRE ESCRITA**

Neste item, observaremos o que teoricamente se fala a respeito da *escrita*, alguns mitos que a envolvem, bem como a descrição do processo de escrever, cuja observação se faz importante no sentido de orientar as atividades propostas de forma coerente com seus objetivos.

Tradicionalmente, pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto. Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava, e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais.

Como afirma Garcez (2002), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. As nossas práticas baseiam-se e dependem sempre da função do outro ao longo da vida. O indivíduo, inserido num contexto regulado pela escrita, reconhece a importância e a necessidade em ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se fazer um sujeito atuante e interativo.

### 3.1.1. A VISÃO DA ESCOLA SOBRE O ATO DE ESCREVER

A escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita. No entanto, durante muito tempo, ela tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002), e isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa idéia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco.

O professor, numa atitude autoritária, ao solicitar uma produção escrita, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto.

### 3.1.2. ESCRITA COMO PROCESSO

Ver a escrita como um processo parece ser a visão mais coerente que se tem a respeito dessa atividade. A visão da lingüística a esse respeito nos traz a seguinte perspectiva: “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (Garcez 2002:14).

Assim sendo, escrever é um processo que envolve inúmeras fases. SERCUNDES (2000), tratando das atuais práticas que envolvem o processo de escrever em sala de aula, descreve duas dessas fases em suas análises: **a escrita com preparação prévia e a reescritura.**

A princípio, a autora destaca em seu trabalho duas grandes práticas: a produção sem atividade prévia, onde a escrita é vista como um dom; e a escrita como produção com atividade prévia, o que permite verificar duas linhas metodológicas: 1) escrita como consequência, através da qual um passeio, um filme, uma palestra, leitura de um texto, seriam apenas pretexto para escrever apenas com o intuito de finalizar ou registrar uma experiência – **escrita com preparação prévia**; 2) escrita como trabalho, em que escrever é um processo contínuo de aprendizagem – onde a autora menciona **a reescritura.**

Em suas análises, SERCUNDES (op. cit.) observa que o ensino de produção de texto tem mudado, dando prioridade ao ensino com preparação prévia, e, embora haja o uso de diferentes recursos didáticos pelos professores, as atividades de ler, discutir e escrever são, predominantemente, o padrão de trabalho utilizado.

O que se pretende afirmar com isso é que, com suas análises, Sercundes mostra que o ensino tradicional vem sofrendo algumas modificações no tocante ao ensino de língua, mais especificamente ao ensino da escrita. A preocupação com o ato de escrever tem-se mostrado clara quando o professor faz uma atividade de pré-leitura ou quando ele pede para seu aluno reescrever o texto, não enxergando esse texto como um produto acabado. Nesse sentido, a descrição das fases que envolvem o processo de escrever tem por principal objetivo orientar a metodologia do professor interessado na formação escrita do aluno.

Sobre o processo, temos fases que atuam antes e durante o ato de escrever – de natureza cognitiva –, e, até mesmo, fases, estas de natureza mais pragmática, que se dão posterior à produção escrita. O sucesso nessa atividade depende de como o indivíduo trabalha esses processos, daí a necessidade de estudos nesse sentido serem de extremo interesse para o professor responsável pela orientação na prática de escrever.

Partindo desse pressuposto, foi realizado, por diversos estudiosos, um trabalho de observação de escritores proficientes, os chamados *protocolos*, baseados na *verbalização das condutas* (DAHLET, 1994), ou seja, “uma descrição das atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa” (HAYES e FLOWER, 1980:4 apud. DAHLET, op. cit.). Esse trabalho trouxe revelações daqueles que, convencionou-se dizer, têm o “dom” de escrever. Soube-se que para autores de textos considerados brilhantes escrever é um ato que exige muito trabalho e dedicação. É uma atividade bastante complexa, pois diversos tipos de conhecimentos são acionados quando se parte para o ato de escrever. Conhecimentos esses que dependem, e muito, do contato que o sujeito teve e tem durante toda a sua vida com atividades que, como foi dito anteriormente, exigem leitura e, mesmo, a prática constante da escrita. Escreve-se sobre o que se tem conhecimento, e se a leitura é um caminho que sempre nos leva a ele, a influência dessa prática é enorme no ato de escrever.

Alguns estudiosos, como MEURER (1997), GARCEZ (2002) E DAHLET (1994) realizaram tais estudos com autores proficientes em observação contínua, e verificaram a

existência de inúmeras etapas que compreendem todo processo de escrever. Eles partilham a idéia de que o processo de escrita envolve três dimensões, são elas: lingüística, cognitiva e social.

MEURER (op.cit.) propôs o esboço de um modelo de produção de textos que analisa e descreve, segundo ele mesmo, um número limitado de operações que se realizam no processo da produção de textos escritos. Esse modelo se presta ao ensino e por isso se faz importante o professor ter conhecimento dessas operações para melhor direcionar o ensino da linguagem escrita.

O modelo proposto pelo autor depreende módulos que se interligam e que representam os processos e recursos envolvidos na produção textual. São esses módulos: 1) fatos/realidade; 2) história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; 3) parâmetros de textualização; 4) monitor; 5) representação mental de fatos/realidade por parte de escritor.

Em uma primeira fase da produção escrita, MEURER (op. cit.) ressalta a importância da *motivação* como fator primeiro para a produção textual. Tal motivação pode ser ou espontânea ou resultado de uma interação entre a *história discursiva individual* e os *discursos institucionais*. Após a *motivação* segue-se a formação, por parte do autor, de uma *representação mental* dos *fatos/realidade* a que quer se referir no texto. Essa representação está diretamente ligada ao discurso do escritor e à realidade social em que esse texto vai agir (dimensão social). O *monitor* controla a criação da *representação mental* (dimensão cognitiva) – o que o escritor vai escolher para focalizar em seu texto.

Para um bom funcionamento do monitor, faz-se necessário o escritor conhecer bem os *fatos/realidade*, a *história discursiva individual*, os *discursos institucionais* e as *práticas sociais*, além de fazer uso dos *parâmetros de textualização* que incluem: motivação; objetivo do texto; identidade do escritor e da audiência; tipo ou gênero textual e suas implicações; o contrato de cooperação (Grice, 1975 apud. MEURER, 1997) e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura; relações oracionais e organização coesiva do texto; coerência; e consciência do que implica o ato de ler.

É importante ressaltar que os módulos, em sua maioria, agem simultaneamente e/ou interagem entre si. À medida que o autor vai escrevendo (aqui verificamos a dimensão

lingüística), há possibilidades de retorno de um módulo para outro, fazendo com que, mesmo depois da conclusão, haja mudanças no texto, levando a uma segunda fase de operações que recompõem e dão polimento ao texto.

Na segunda fase, ainda segundo o modelo proposto por MEURER (op. cit.), o escritor assume também o papel de leitor de seu próprio texto, acrescentando-se assim, mais três módulos ao modelo de escrita, que são: 1) representação mental do texto produzido até então; 2) macroestrutura; 3) sumário, esquema. Em 1) e 2), o escritor analisa cuidadosamente o que escreveu. Depois, ele pode em 3) criar um esboço, sumário para seu texto. Enquanto isso, ele verifica se o seu texto coincide realmente com a representação dos *fatos/realidade* que ele quer se referir no texto e se está adequado aos *parâmetros de textualização, práticas sociais e discursos institucionais* exigidos para seu tipo de texto. Daí em diante, o *monitor* é quem irá indicar ao escritor, quantas vezes for necessário, se se pode retornar aos módulos para um melhor polimento de seu texto até o momento em que o autor se der por satisfeito sobre aquilo que queria transmitir.

Aproximando-se dessa abordagem, ressaltamos a contribuição de DAHLET (1994) na apresentação de um modelo descritivo do processo de escrever. Seu modelo assemelha-se bastante com o proposto por MEURER (op. cit.). DAHLET (op. cit.) ressalta que “confrontado permanentemente com as dificuldades e bloqueios dos alunos diante do texto a ser produzido, o que o professor necessita não é só de categorias descritivas das estruturas, globais ou locais, de um produto, mas também de descrições da própria atividade de produção e de comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação” (p.80). Daí a importância do professor observar a descrição dos processos de escrever. O autor descreve o processo e nomeia as fases de operação de *planificação, textualização e revisão*.

A *planificação* é uma fase de importância primordial para uma produção textual. A posição que o sujeito se encontra, a integração com o seu meio, o quê, como e para quem ele quer expressar-se, é nessa fase de planificação que se organiza e encadeia esses fatores.

É na *textualização* que se desenvolve efetivamente a estruturação lingüística das idéias anteriormente planificadas. É nessa fase que o escritor seleciona o léxico e observa as implicações sintáticas dessa seleção – operações predicativas – e observa a melhor forma

de utilizar as formas gramaticais, modalizadores, conectores de argumentação e a estruturação do texto em parágrafos, pontuação etc. – operações enunciativas.

A *revisão* pode ocorrer ao finalizar-se uma primeira versão ou durante o processo de escrever propriamente dito. Essa fase compreende uma volta ao texto acompanhada da observação dos objetivos que se quer cumprir e da observação de possíveis falhas na estruturação.

DAHLET (op. cit.) utilizou-se dos, já citados, *protocolos* para chegar a esses resultados. Nesses *protocolos*, como já dito, escritores proficientes confessam a complexidade do processo de escrever. Esse trabalho de observação realizado por pesquisadores em busca de compreender como ocorrem esses processos de produção escrita tem sempre revelado que mesmo os escritores proficientes passam por momentos de extrema dificuldade, de brancos, provando que proficiência não significa dom, e que escrever é trabalhoso e exige bastante dedicação.

#### **4. TEXTO E GÊNERO TEXTUAL**

Para um bom efeito das estratégias que orientam a produção textual, faz-se necessário o esclarecimento do que se entende por texto e gênero textual.

##### **4.1. O QUE É TEXTO**

Segundo Koch (1997:21), “desde as origens da Lingüística do Texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas”. Num primeiro momento foi visto como: “a) unidade lingüística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias ; e) complexo de proposições semânticas”. Já sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto: “a) pelas teorias acionais, como uma seqüência 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 deste processo global”.

A partir disso, o texto não mais é visto como um produto acabado, mas como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (Koch, op. cit. p.22).

Os textos resultam da atividade verbal de sujeitos atuantes em uma determinada sociedade, com ações coordenadas a fim de cumprir funções sociais, de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza.

Bronckart (1999), em seus estudos, observa as características comuns a qualquer produção textual. O autor chama de *textos* as “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Os estudos nessa área visam a estudar os textos em suas dimensões empíricas efetivas centrando-se na análise de sua organização e de seu funcionamento, “(...) considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes”.

Ou seja, qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita, e dotadas de características comuns – contexto em que é produzido, organização do conteúdo, a utilização de regras mais ou menos estritas, coerência interna assegurada por mecanismos enunciativos e de textualização – pode ser considerada *texto*. A exemplo temos um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc.

Costa Val (1993:3) já define texto “como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal”. Tais propriedades conferem a qualquer enunciado lingüístico o caráter de *texto*.

A primeira propriedade básica do texto, a propriedade **sócio-comunicativa**, diz respeito à função que o texto cumpre num determinado contexto social. Para um efetivo cumprimento dessa função, fatores pragmáticos como “as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum,

na comunicação face a face” (Costa Val, 1993:4), fatores como esses é que contribuem na construção do sentido e possibilitam aos responsáveis pela produção e recepção do texto o reconhecimento deste como um emprego normal da língua. O contexto sociocultural em que o texto se insere é, também, de enorme contribuição para a construção de seu sentido, de forma que, os conhecimentos partilhados pelo produtor e receptor no momento da interação é que orientam e garantem uma boa compreensão.

A segunda propriedade básica do texto é a constituição de uma **unidade semântica**. “Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo recebedor como um todo significativo” (Costa Val, op. cit. p.4).

A terceira e última propriedade, segundo esse conceito, é a **unidade formal do texto**. A integração dos constituintes lingüísticos é que permite sua percepção como um todo coeso.

Para a autora, a avaliação do texto sob esses três aspectos garante sua boa compreensão.

Costa Val (op. cit.) ainda ressalta a *textualidade* como um fator imprescindível a qualquer produção verbal. A autora chama de *textualidade* o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (p.5). Sete fatores são responsáveis pela textualidade de um discurso (BEAUGRANDE e DRESSLER (1983) - apud. COSTA VAL (1993)): a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A *coerência* e a *coesão* têm relação com o material conceitual e lingüístico do texto. A *coerência* “é responsável pelo sentido do texto”. Além de envolver aspectos lógicos e semânticos, envolve também aspectos cognitivos, pois é no *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores que o texto passa a fazer sentido. Sendo assim, a coerência textual se faz na sua lógica textual interna relacionada ao conhecimento de mundo de quem processa o discurso. A *coesão* é a “manifestação lingüística da coerência. (...) Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Para a realização da *textualidade* é importante a relação coerente entre as idéias, fazendo-se útil o uso de recursos de coesão para tal realização, mas nem sempre sendo obrigatória.

A intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade são fatores pragmáticos da textualidade.

A *intencionalidade* diz respeito à intenção do produtor em construir um discurso coeso, coerente e que atenda seus objetivos numa determinada situação sócio-comunicativa. Por outro lado, a *aceitabilidade* corresponde às expectativas do receptor em se defrontar com um texto coeso, coerente, útil e capaz de contribuir na obtenção de novas informações, novos conhecimentos. A *situacionalidade* é a pertinência e a relevância, enfim, a adequação do texto no contexto em que ocorre. O grau de *informatividade* é o que determinará o interesse do receptor pelo texto produzido. Um texto informativo é aquele em que há sempre uma boa relação entre o conhecido e o novo para que sua recepção seja, ao mesmo tempo, envolvente, pois parte de algo conhecido do receptor, e relevante, por trazer novas informações, novos conhecimentos para ele. A *intertextualidade* corresponde aos “fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)” (p.15).

A relação entre *texto* e *textualidade* está, justamente, no fato de a unidade textual se construir através dos fatores pragmáticos (aspecto sócio-comunicativo), da coerência (aspecto semântico) e da coesão (aspecto formal).

## **4.2. O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS**

Se há as características comuns que, ao serem identificadas num enunciado lingüístico permitem o reconhecimento deste como sendo um *texto*, também há as diferenciais. E estas é que nos faz perceber a diversidade de “espécies de textos” (Bronckart, op. cit.). O fato de sempre se buscar atender às necessidades que surgem, certas *espécies* vão se adequando a essas necessidades sempre com o intuito de cumprir diferentes funções. Bronckart (op. cit.) afirma que “qualquer *espécie de texto* pode atualmente ser designada em termos de gênero e (...), portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”.

Marcuschi (2002) define gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (p.19).

O caráter sócio-discursivo dos gêneros textuais está na função de “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Ou seja, faz-se uso de um determinado gênero de texto na tentativa de atender às necessidades da situação e de cumprir as funções sociais a que se destina.

Pelo fato de estarem surgindo constantemente situações inovadoras com novas exigências, uma característica tem tornado-se intrínseca à noção de gêneros: a flexibilidade.

Os gêneros são flexíveis a ponto de determinado gênero dar origem a outro. As inovações tecnológicas, principalmente as ligadas à área de comunicação (rádio, televisão, Internet), forçam a adaptação e até mesmo o surgimento de novas formas de comunicação, e conseqüentemente o surgimento de novos gêneros textuais. O gênero ‘carta’, por exemplo, adaptou-se ao meio de comunicação Internet e deu origem a um novo gênero, o ‘*e-mail*’. É importante ressaltar que embora os gêneros não se caracterizem nem se definam por aspectos formais (estruturais ou lingüísticos), e sim sócio-comunicativos e funcionais, não quer dizer que se deve desprezar a forma. Em muitos casos, as formas determinam o gênero, em outros, as funções é que determinam.

Todas essas características tornam impossível delimitar todos os gêneros, já que são completamente adaptáveis a qualquer nova situação que venha exigir uma produção textual.

## **5. ANÁLISE DE DADOS**

Observando os relatos de aula escritos pelas professoras no curso de especialização, constatamos diferentes concepções de escrita, de texto e de gênero textual, bem como coerências e incoerências entre as concepções que as professoras dizem adotar e a sua proposta de prática de sala de aula. Para demonstrar isso, serão analisados alguns desses relatos de aula com o apoio de anotações sobre aulas observadas em curso de especialização.

### **5.1. CONCEPÇÕES DE ESCRITA**

Sobre concepção de escrita, observamos que na maioria dos relatos analisados as professoras demonstram entender a escrita como prática com fins interacionais, cognitivos e sociais, não como um dom ou apenas consequência de uma atividade como: filme, passeio, leitura de um texto, dentre outros. Vejamos um trecho de um dos relatos de aula analisado em que a constatação acima se faz presente:

(1)

*Com o surgimento de novas teorias, percebemos que leitura e a escrita caminham lado a lado, leitura e escrita representam um processo de reflexão, destacando na língua sua função cognitiva, interativa e social.* (Relato de aula da professora **N**)

Como visto no trecho acima, constatamos que as professoras demonstram entender a respeito das atuais concepções de escrita como um processo que, segundo Meurer (op. cit.), envolve inúmeras fases e que é um trabalho longo e difícil, exigindo muito empenho, tanto por parte do aluno como por parte do professor. Constatamos, também, que a concepção de língua com função cognitiva, interativa e social reflete no entendimento da concepção de escrita, também, como prática com função cognitiva, interativa e social, já que esta é uma modalidade de língua.

Defendem, em sua maioria, o ensino da escrita numa abordagem cognitivo-lingüística, que proporcionará em ambos, aluno e professor, uma reflexão metacognitiva e lingüística. Esse tipo de reflexão, segundo as professoras, permitirá ao professor sistematizar suas intervenções nas produções dos alunos, e permitirá ao aluno compreender melhor as atividades propostas, bem como promoverá reflexões acerca do ato de escrever. Vejamos o trecho abaixo em que esta constatação se confirma:

(2)

*(...) uma abordagem cognitivo-lingüística irá proporcionar uma reflexão metacognitiva e lingüística sobre a escrita que poderá permitir ao professor sistematizar suas intervenções sobre os textos produzidos por sua turma. Como consequência, esta abordagem facilitará a compreensão dos alunos nas propostas de atividades e na reflexão de suas produções textuais.* (Relato de aula da professora **MA**)

Apesar de reconhecerem na escrita sua *função cognitiva, interativa e social*, como vimos em (1) e (2), algumas incoerências foram constatadas quando se parte para a observação das atividades propostas pelas professoras. Percebemos que no processo de elaboração de uma atividade de produção textual as professoras desviam-se da teoria apresentada pelos discursos dos professores durante o Curso de Especialização e re-adotam o tradicionalismo ao pedirem aos seus alunos que produzam um texto com objetivos meramente formais. Podemos observar isso no seguinte trecho retirado de um desses relatos de aula, nesse caso da professora **J**:

(3)

*A escrita, como conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos (Soares, 1998), não é uma prática centrada só na decodificação, na representação de sons por meio de letras, é, antes de tudo, uma prática que deve ser desenvolvida gradativamente, levando-se sempre em consideração quatro elementos: o que queremos dizer, com que intenção, como escrever o texto e a quem ele se destina.*

*Assim sendo, tivemos como objetivo, durante a prática de escrita em sala de aula de 5ª série de uma escola particular de Campina Grande, levar os alunos a produzir um pequeno texto, do gênero bilhete, através do qual pretendíamos que os alunos, **associando estudo de língua à prática de escrita**, desenvolvessem um texto em que constassem algumas palavras proparoxítonas.*

*Para melhor entendimento desse momento, vejamos o enunciado dessa atividade que foi sugerida pelo livro didático utilizado na escola [Português: linguagens, de Cereja e Magalhães, 1998]:*

*Crie um pequeno bilhete, convidando um(a) amigo(a) para passar um fim de semana num lugar especial. Nesse bilhete, **dê um jeito** de empregar três palavras proparoxítonas: fantástico, ecológico e mágico.*

*[Os grifos em negrito são nossos]*

No primeiro parágrafo, citando Soares, a professora **J** defende a escrita não como uma prática centrada na decodificação, mas antes de tudo, como *uma prática desenvolvida*

*gradativamente, levando-se sempre em consideração quatro elementos: o que queremos dizer, com que intenção, como escrever o texto e a quem ele se destina. Ou seja, levando em consideração esses quatro elementos, podemos entender que, para a professora, a escrita é uma prática com fins, antes de tudo, interacionais.*

No segundo parágrafo, a professora **J** apresenta o objetivo de sua aula, que é levar os alunos a produzirem um pequeno texto e, *associando o estudo de língua à prática de escrita, desenvolverem um texto em que constassem algumas palavras proparoxítonas.* Desse modo, a professora **J** demonstra entender a prática de escrita dissociada do estudo de língua, quando, na verdade, não o é. Essa forma escolar de orientação se contrapõe ao que vimos no primeiro parágrafo quando defende a escrita com fins interacionais, e, em seguida, no segundo parágrafo, pede ao aluno para produzir *um texto em que constassem algumas palavras proparoxítonas.* Vejamos o enunciado que, vale salientar, foi retirado de um livro didático:

(4)

*Crie um pequeno bilhete, convidando um(a) amigo(a) para passar um fim de semana num lugar especial. Nesse bilhete, **dê um jeito** de empregar três palavras proparoxítonas: fantástico, ecológico e mágico.*

*[Grifo nosso]*

Pedir ao aluno para produzir um texto e neste texto “dar um jeito” de empregar três palavras proparoxítonas (fantástico, ecológico e mágico) é mudar o sentido de produção textual com fins interacionais para um mero exercício com o objetivo exclusivo de se empregarem três itens lingüísticos soltos, limitando assim as possibilidades de uso lingüístico pelo aluno. Não foi à toa que os alunos escreveram textos como este:

(5)

*Bernard eu estou lhe convidando para você ir ao shopping iguatemi lá no gamestation no final de semana neste lugar mágico, ecológico e fantástico. Tadzio lhe convida.*

*Ass: Bernard*

Percebe-se no bilhete transcrito que o aluno entendeu que a intenção de se escrever o bilhete era apenas para empregar as três palavras proparoxítonas, não se preocupando, assim, com os sentidos no uso dessas palavras – *gamestation* não é um lugar ecológico, por exemplo.

Vejam os mais adiante um trecho retirado do relato da professora **J** em que o enunciado teórico se distancia da proposta didática:

(6)

*A produção de texto que tem por objetivo formar alunos escritores competentes, capazes de criar textos coerentes, coesos e eficazes, teve essas características comprometidas, em virtude de os textos dos alunos apresentarem problemas relacionados à pontuação, ortografia e concordância, que acabaram comprometendo sua finalidade, qual seja a de ser um convite que por sua natureza, implica em uma resposta direta ou indireta por parte de seu receptor, após o entendimento do seu conteúdo.*

Mais uma vez, o enunciado teórico se distancia da proposta didática, descrita em (3), pois, segundo o enunciado, *a produção de texto (...) tem por objetivo formar alunos-escritores competentes*, não se limitando ao uso mecânico de itens soltos.

De acordo com a prática descrita nos relatos observados, constata-se, então, que a concepção de escrita adotada é a de que serve como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais do que, propriamente, como prática de interação social, além de constatarmos a concepção de língua como código, apesar de citarem e defenderem teorias interacionistas nos relatos.

## **5.2. CONCEPÇÕES DE TEXTO E GÊNERO TEXTUAL**

Observamos nos relatos de aula coletados que, apesar de confundirem um pouco as noções de *texto* e *gênero textual*, as professoras concordam na concepção básica de *texto* como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa (...)”, posto em ação em “situações concretas de interação social” (Koch, 1997) e ainda como resultado de

condições de produção que englobam aspectos formais, semânticos e comunicativos (Evangelista, et al, 1998 apud. Relato de aula da professora L).

Convém observar, também, o entendimento das professoras sobre concepção de texto como “qualquer produção de linguagem situada” (Bronckart, 1999). Ou seja, a utilização de textos de propaganda, por exemplo, em que nem todos os sentidos estão lingüisticamente expressos, em que a utilização do não-verbal é muitas vezes decisiva, faz-nos perceber que a concepção tradicional de texto como um amontoado lingüístico dotado de significado e de “introdução, desenvolvimento e conclusão” deu lugar à concepção de texto como “qualquer produção de linguagem situada”.

No trecho abaixo, retirado do relato da professora N, é possível observarmos a confusão que se faz em relação às noções de *texto* e *gênero textual*:

(7)

*Com o surgimento de novas teorias, percebemos que leitura e a escrita caminham lado a lado, conseqüentemente, leitura e escrita representam um processo de reflexão, destacando na língua sua função cognitiva, interativa e social. Levando em conta este princípio, a experiência que será relatada a seguir, tem o objetivo de levar o aluno a refletir sobre o tema proposto e desenvolver, através de um gênero textual, o que foi abstraído durante a aula.*

Ao dizer (...) *objetivo de levar o aluno a refletir sobre o tema proposto e desenvolver, através de um gênero textual, o que foi abstraído durante a aula*, a professora N, além de não explicar as noções de *texto* e *gênero textual*, se mostra confusa em relação a tais noções, sobrepondo os termos *texto* e *gênero textual*, colocando ambos em pé de igualdade, quando, na verdade, o gênero é uma realização empírica e não o próprio texto (Marcuschi, 2002).

Vejamos mais um trecho do relato de aula da professora N em que essa confusão mais uma vez se manifesta:

(8)

*Após os resultados apresentados pelos alunos nas produções escritas, a reflexão que se faz é que se deve insistir na presença **dos mais variados gêneros textuais**, afim de que eles possam utilizar a língua como instrumento de comunicação do pensamento e, que os **textos** produzidos por eles nestas aulas, continuem a circular em outras aulas com o objetivo de detectarem as falhas cometidas através de reescritura dos mesmos.*

[grifo nosso]

Percebemos no trecho grifado mais uma confusão em relação às noções de texto e gênero textual. Mais uma vez, a professora **N** não faz nenhuma diferenciação entre as terminologias, sobrepondo os termos *texto* e *gêneros textuais*.

Vejamos mais um trecho de um relato, dessa vez da professora **L**, em que constatamos mais uma confusão em relação às noções de *texto* e *gênero textual*.

(9)

*Foi a partir da concepção que vê a língua como interação que o texto passou a ser visto e analisado como resultado, produto de condições de produção que englobam aspectos **FORMAIS, SEMÂNTICOS e COMUNICATIVOS**. (...)*

*Tomando o texto nesta última concepção, passarei a relatar os passos seguidos numa aula de produção de texto realizada por mim. É necessário esclarecer que a aula aqui descrita dá seqüência ao conteúdo iniciado no 2º bimestre deste ano letivo: **o texto jornalístico**. No bimestre já citado, a turma teve contato com alguns aspectos formais desse gênero textual como: a 1ª página do jornal, as seções, os cadernos, entre outros.*

[grifo nosso]

Desfazendo a confusão, o caráter jornalístico de um texto deve-se ao *gênero textual* conhecido como **artigo de jornal**. *Texto* é, na verdade, “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (Marcuschi, 1997:24). Mais adiante, a professora repete a confusão em relação à terminologia quando diz: “a turma teve contato com alguns aspectos formais desse gênero textual”. Sendo que, quando a professora cita *gênero textual* está se referindo a “texto jornalístico”.

Em contrapartida, percebemos em alguns relatos a intenção, por parte das professoras, em apresentar a concepção de gêneros textuais, quando demonstram, ao aluno, ser relevante a apresentação de suportes em que os gêneros ocorrem, a forma de se ler determinados gêneros (até mesmo a leitura crítica), a que público tal gênero é direcionado, etc, como podemos conferir no exemplo abaixo:

(10)

*As aulas 1 e 2 tiveram início com o nome PROPAGANDA escrito no quadro-de-giz, depois a professora perguntou aos alunos o significado dessa palavra, o que resultou nos seguintes pontos:*

- comercial*
- divulgação*
- forma de conhecer o produto*
- marketing*
- exposição do produto*
- enganosa e outros*

*A partir desses pontos, a professora foi construindo interativamente significados com cada ponto estabelecido, para que, no final, o conceito de propaganda se formasse gradativamente “é um comercial que divulga um determinado produto para atrair o consumidor”. Após a discussão, houve a exposição de suportes em que contam as propagandas como: jornal, revistas, folders, panfletos, cartaz. Através dessa demonstração, a professora fez análises das propagandas chamando a atenção dos alunos para os aspectos visuais associados ao produto divulgado.*

Como vemos no exemplo acima, percebemos que a professora demonstrou preocupação em despertar no aluno a leitura do gênero propriamente dita, levando em conta o suporte, as intenções e a quem o texto se destina.

Vejamos o trecho abaixo em que a professora **MS** encaminha o aluno para uma leitura crítica do gênero, requerendo dele uma atuação mais subjetiva na leitura inicial do texto.

(11)

*Observe nos comerciais de TV a propaganda que lhe chamou a atenção, depois responda:*

- 1. Por que escolheu essa propaganda?*
- 2. Que estratégias a propaganda usou para chamar a atenção do consumidor? Comente.*
- 3. Faça um comentário crítico sobre a propaganda escolhida. Por exemplo: há algum benefício ou não para o consumidor.*

Percebemos nessa atividade a importância que a professora dá ao despertar do aluno para uma leitura crítica do gênero trabalhado. No quesito 2, por exemplo, a professora chama a atenção para as estratégias utilizadas pela propaganda para atrair a atenção do consumidor, recursos típicos do gênero.

Se se quer considerar a língua como prática social e interativa, é nos gêneros textuais que as intenções do indivíduo se realizam. Segundo Cristóvão (2002), esse tipo de ensino da linguagem baseado em gêneros textuais conscientiza o sujeito sobre as intenções e as ações de um texto sobre sua identidade.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o objetivo de nosso trabalho, que é identificar concepções de escrita, texto e gênero textual nas atividades escritas propostas por professor em contexto de ensino de língua materna e de formação continuada, os dados revelam que, teoricamente, as professoras têm conhecimento acerca das mais recentes concepções de escrita, texto e gênero textual, e sua aplicação no ensino. Percebemos que no contexto de formação, o discurso das professoras apóia-se na teoria recebida, mas quando partimos para a observação das propostas de sala de aula encontramos as contradições e as reduções em relação às concepções apresentadas.

Nesse sentido, verificamos a não associação da teoria com a prática em grande parte dos casos, uma vez que ainda é perceptível, subjacente às suas atividades, a

concepção de língua como código, o que implica em dificuldades na aprendizagem e no desempenho do aluno quando este se encontra diante de uma proposta de escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRONCKART, Jean-Paul. (1999). *Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas*. In: \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: EDUC.
2. CANÇADO, Márcia. (1994). *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas.
3. COSTA VAL, Maria G. (1993). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
4. DAHLET, Patrick. (1994). *A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 23.
5. GARCEZ, Lucília. (2002). *Técnicas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
6. KOCH, Ingedore. (1997). *A construção textual do sentido*. In: \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
7. MAGALHÃES, Luciane Manera. (2001). *Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor*. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor*.
8. MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *Gênero: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
9. MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Désirée. (2002). *Gênero e ensino*. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC.
10. MEURER, José Luiz. (1997). *Esboço de um modelo de produção de textos*. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, D. *Parâmetros de textualização*.
11. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1994). *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. Revista Delta, V. 10.

12. SERCUNDES, Maria Madalena I. (2000). *Ensinando a escrever*. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) *Aprender e ensinar com textos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez.