

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

SILVIA TEREZINHA DE SOUZA

**DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM  
SALA DE AULA.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2012

SILVIA TEREZINHA DE SOUZA



**DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM  
SALA DE AULA.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA** Orientador: Prof. Nelson dos Santos

MEDIANEIRA

2012



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

Titulo da Monografia

Por

**Silvia Terezinha de Souza**

Esta monografia foi apresentada às 19 horas e 30 minutos do dia 14 de dezembro de 2012, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof Nelson dos Santos  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
(orientador)

---

Rogério Eduardo C. Oliveira  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof<sup>a</sup>. M.Sc. Janete Santa Maria Ribeiro  
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico ao meu marido Walter e aos meus três filhos, Maria Gabrielly, Gustavo Andre e Maria Eduarda, quatro tesouros confiados a mim por Deus e a Afonso Roque com toda minha saudade e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

Ao meu orientador, professor Nelson dos Santos, que me orientou, pela sua disponibilidade e interesse com que me recebeu e pela presteza com que me ajudou.

Agradeço aos pesquisadores e professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

Agradeço a Deus de maneira muito especial por ter tido a chance de conviver com Afonso Roque, meu sobrinho amado cujo na partida prematura, aos 22 anos de idade, para o Céu no dia 09/10/2012 levou consigo um pedaço do meu coração, deixando um exemplo de verdadeiro heroísmo e garra, inabalável mesmo tendo perdido a visão e o movimento das mãos.

“Educar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver  
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o  
mundo pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais...  
Entendo assim a tarefa primeira do educador:  
dar aos alunos a razão para viver”.

(Rubem Alves)

## RESUMO

SOUZA, Sílvia Terezinha de. Dificuldades Encontradas na Produção de Textos em Sala de Aula. 2012. 28 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

Este trabalho teve como tema a aquisição da modalidade escrita da língua, especificamente no que se refere à produção textual. O estudo se orientou pelo referencial de autores da Teoria Histórico Cultural, nos estudos sistematizados de Geraldi (1997), Koch(1997) e Travaglia (1997), que ressaltam a importância da coesão e da coerência na escrita de um texto organizado por um aluno que quer dizer algo a alguém. Bakhtin(1997) defende os gêneros do discurso bem como a ideologia contida em cada palavra, e finalmente uma reflexão a respeito da prática profissional do educador frente aos desafios e obstáculos da profissão. Através de pesquisa bibliográfica, foram estudadas e resenhadas obras de alguns autores que escrevem sobre estratégias e conceitos na produção textual. Com esse estudo constataram-se algumas lacunas criadas pela maneira estruturalista de ensinar a língua materna.

**Palavras-chave:** Escrita. Ideologia. Leitura de mundo.

## ABSTRACT

SOUZA, Silvia Terezinha de. Difficulties in the Production of Texts Found in Classroom. 2012. 28 pages. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

This work aim sat the acquisition of the written language, specifically with regard to textual production. The study is guided by bench mark authors Historical and Cultural Theory in systematic studies of Geraldi (1997), Koch(1997) and Travaglia (1997), which empha size the importance of cohesion and coherence in writing a text organized by a student who wants to say something some one. Bakhtin (1997) defends the genres of discourse and ideology contained in each word, and finally are flection on the professional practice of educators facing the challenges and obstacles of the profession. Through literature search, study and written about well that some authors define strategies and concepts in textual production. With this study we found some gaps created by the teaching of the mother tongue in a structuralist.

**Keywords:** Writing. Ideology. World reading.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>11</b>
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL.....	11
2.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	16
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.....	21
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar no desenvolvimento da habilidade textual do aluno é fazer desse indivíduo um sujeito capaz de reproduzir realidades através da escrita. Escrever está muito além de dominar códigos linguísticos; envolve uma práxis apurada na escolha das palavras, na clareza das ideias e na utilização dos elementos coesivos responsáveis pela costura do texto. Somente com essas habilidades, pode-se qualificar o aluno e considerá-lo como um escritor competente capaz de registrar no papel conceitos e ideias subjetivas de forma mais clara possível.

Nessa perspectiva, somente considera-se escolarizado alguém que se comunique por escrito a respeito de todas as situações sociais fazendo uso das diferentes modalidades do discurso. Fazer-se entender pelo texto, estabelecer diálogos efetivos entre o indivíduo para o qual se escreve, dentro do contexto social, dos objetivos e características que compõem a tessitura do texto, é uma atividade longa e complexa.

Trata-se de uma atividade processual e se desenvolve numa relação estabelecida entre escritor e destinatário, com o objetivo de tornar a comunicação precisa, levando-se em conta para quem a mensagem foi escrita.

O aluno acreditará que é um bom escritor quando alcançar a convicção de que, ao escrever, ele pode expressar ideias, transmitir conceitos, provocar nas pessoas com sua produção escrita um redemoinho de sensações. É nesse momento que o professor pode auxiliá-lo, ajudando-o a escrever de forma coesa e coerente, sendo capaz de manipular as palavras utilizando-as de forma clara e objetiva numa harmonia, formando um todo rico em significado.

É pela aquisição da escrita que o sujeito se torna apto para desempenhar seu papel na sociedade, exercer sua cidadania, fazer-se ouvir e ter seus direitos respeitados, pois, junto com a escolaridade, surge também a criticidade, fator social de grande valia ao ser humano.

Na primeira seção, desta pesquisa discutiram-se algumas possibilidades que podem causar dificuldades no ensino/aprendizagem na educação brasileira. Em seguida, demonstrou-se a evolução da escrita em sala de aula no Brasil e a contribuição da linguística textual no processo de ensino aprendizagem da modalidade escrita da língua. Por último, na seção terceira, fizeram-se algumas

colocações que levam a uma reflexão, especificamente, a respeito do papel do professor frente às dificuldades na produção escrita dos alunos.

Nos bancos escolares, os alunos apresentam uma grande dificuldade em produzir textos e isso pode ser consequência dos métodos de ensino de alguns professores que não incentivam a leitura e a prática da escrita e reescrita como forma de reflexão sobre aquilo que o aluno escreveu.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica sobre a produção de texto e suas dificuldades, onde foram investigadas as causas do grande número de alunos que apresentam barreiras quando se trata de produzir textos.

Nessa revisão literária, o foco principal foi buscar contribuições de diversos autores e estudiosos que pesquisam o tema, qual seja: a produção textual em sala de aula.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Num breve histórico do sistema educacional brasileiro, constata-se que o ensino da escrita, antes pautado na aquisição das regras gramaticais, acreditando-se haver uma sequência lógica da gramática, assume novas possibilidades diante do surgimento de novas concepções advindas do texto como ponto de partida na aquisição da língua. Graças a reforma política pelas quais passou a constituição brasileira de 1988 e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9393/96) juntamente com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 2001, foi atribuída uma maior qualidade no trabalho com o texto em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 19) dizem que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

A LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais priorizam a produção textual que para o aluno, é a garantia dos saberes linguísticos que lhe garantirá o total exercício da cidadania.

Deixando o regime tradicional e incorporando o construtivista, a instituição de ensino assumiu um caráter democrático, mas, como na maioria das grandes transformações surgiram algumas características negativas, tais como, a necessidade de um maior contingente de professores para assumir o trabalho nas escolas. Nesse processo os educadores assumiram as salas de aula sem os métodos e as teorias necessárias para promover o ensino aprendizagem. Em vista disso o que se primava era solucionar rapidamente o problema da falta de professores, em meio a essa grande demanda de alunos, oferecendo um manual a

ser seguido, o livro didático, sem priorizar as necessidades específicas de cada instituição de ensino de maneira particular.

(...) A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade não rendosa: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura, para se fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação. (GERALDI, 1984, p. 97)

Atualmente a organização do ensino, e a parte pedagógica da escola, responsáveis pelo trabalho didático pedagógico, através da maneira que concebem a linguagem exerce influência na prática em sala de aula. Segundo Geraldi (1984) há três concepções que orientam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, são elas: (a) Linguagem é a expressão do pensamento; b) A linguagem é instrumento de comunicação; e c) A linguagem é uma forma de interação.

Na primeira concepção a linguagem é concebida como uma expressão do pensamento, nela enfatiza-se a norma padrão da língua, onde para bem falar e escrever, deve ater-se a um conjunto de normas pré-estabelecidas pela forma culta da língua. Professores adeptos a essa concepção, que se baseia na gramática normativa, sem considerar as demais variedades linguísticas, esperam que os alunos internalizem a coesão e a coerência da língua e seu conjunto de regras sem levar em conta a qualidade daquilo que é escrito. Nessa concepção a codificação do pensamento é suficiente.

Os moldes de avaliação da primeira concepção eram resumidos apenas na revisão de conteúdos repassados pelo professor, que era o detentor do saber e o aluno era visto como um arquivo vazio que precisava ser preenchido. Era valorizado apenas quem sabia os códigos linguísticos, uma vez que as normas gramaticais era o conteúdo mais importante a ser dominado. O aluno para ser bem sucedido procurava reproduzir conteúdos ministrados pelo professor, mesmo que os textos produzidos por si fossem pobres de conteúdo, o professor valorizaria apenas o bom emprego da gramática.

A segunda concepção defende a linguagem como sendo um instrumento de comunicação, vinculada à teoria da comunicação e concebe língua como código, ou como relata Geraldi (1984, p.43), é conjunto de signos que se combinam segundo regras envolvendo no processo comunicativo um emissor, uma mensagem e um receptor, transmitindo por meio de um canal uma mensagem de um emissor até a um receptor, o enunciado é afastado do processo de produção. A situação da

enunciação, os interlocutores são desconsiderados e nessa perspectiva a comunicação se dá através da codificação e da decodificação de sinais.

O professor que trabalha embasado nessa concepção de linguagem contribui para que a produção textual do seu aluno obedeça às normas e a regras da língua, seu texto pode ser um conjunto de frases sem muito significado desde que esteja dentro da variedade padrão. A mensagem do texto está escrita e não dá margem para interpretações além do que foi registrado.

Nessa concepção, professor e aluno exercem o papel de repetidores, o saber não está mais no professor e no aluno, e ambos se transformam em reprodutivistas. O professor atende às determinações do livro didático e o aluno preenche exercícios seguindo modelos pré-estabelecidos. O incentivo à produção de texto autêntico praticamente não existia.

As duas primeiras concepções não privilegiavam a produção de texto e o desenvolvimento do senso crítico no aluno, que escreve com o objetivo de demonstrar que domina a forma culta da língua, produzindo para um único interlocutor: o professor. Seus erros serão avaliados, mas seu conhecimento de mundo e a qualidade daquilo que escreve não terão os devidos créditos.

E por último a terceira concepção, com uma visão de integração da língua que se apoia na construção do conhecimento através da interação entre aluno e conteúdo, este por sua vez deve privilegiar as necessidades reais do aluno.

A terceira concepção não descarta as já existentes, mas agrega novos valores e maneiras de conceber a língua atribuindo-lhe um aspecto vivo e dinâmico que, para ser adquirida, já não é mais suficiente dominar um repertório de palavras desconexas assimiladas pela repetição.

A língua nessa concepção atinge sua totalidade e abrangência dando condições ao aluno de produzir textos de qualidade, uma vez que ele estará exposto a várias opiniões sobre um mesmo tema, enriquecendo seu conhecimento e contribuindo para a verdadeira produção textual.

O ensino e a leitura assumem uma maior importância e o professor se torna o mediador que auxiliará o educando na organização e uso da língua. Geraldi (2004, p. 21) afirma que “ensinar não é transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas”.

Geraldi(1997) critica a maneira alienante que a escola se utiliza para desenvolver a capacidade de produção de textos nos alunos. Fazer com que o

educando tenha um exemplo na sua produção textual e escreva somente sobre um tema pré estabelecido pelo professor é tolher a criatividade e criar uma barreira com relação à produção textual.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica e devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

Segundo Geraldi (1997) a linguagem escrita é o principal instrumento de aprendizagem, dentre aqueles que os alunos necessitam se apropriar, para aprender o mundo e todo o conhecimento que nele se produz e se produziu.

Para Geraldi (1997), o texto é “... uma proposta de compreensão”. Nesta definição o autor faz alusão ao leitor de cinco passos para a construção de texto abaixo citadas:

- a) ter o que dizer;
- b) ter motivos para dizer o que se tem a dizer;
- c) ter um interlocutor;
- d) construir-se como locutor enquanto sujeito que diz, o que diz, para quem diz; e
- e) escolher as estratégias para realizar o que dizer, os motivos, o interlocutor e o próprio posicionamento como locutor.

Também na obra *Portos de Passagem*, Geraldi (1997) escreve trinta e duas páginas sobre a produção de texto nas quais relata a importância da mesma na formação do indivíduo enquanto componente das salas de aula.

O autor e a obra acima citados relata que para se produzir textos autênticos e significativos são necessários que eles partam da realidade do aluno e suas experiências. Do contrário, se a ele for dado tema alheio às suas vivências, seu texto se tornará vazio de ponto de vista, de posicionamentos diante de fatos importantes e que dizem respeito ao aluno.

As falhas começam no início do ensino-aprendizagem, uma vez que muitos educadores alfabetizam de forma artificial, seguindo um livro didático, muitas vezes descontextualizado e alheio à realidade do educando. Devido a isso, nas salas de aula, há muita escrita e poucos textos.

Para Geraldi (1997), mesmo que a escola ofereça aula de redação durante anos, seus alunos continuarão sem saber escrever; não é a gramática nem os estranhos aquecimentos das aulas de redação que criarão o texto, antes, ele é criado pelo pensamento. Por isso o objetivo do ensino da língua portuguesa não é fazer com que o aluno adquira sua língua (como no caso da língua estrangeira), mas é antes de tudo ampliar a capacidade de o falante usar essa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa. “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá”. (GERALDI,1997, p.189)

Com um ensino que priorize a produção de textos orais (uma vez que o texto também pode ser oral) e escritos, o aluno terá condições de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, adquirindo novas formas de expressão, sendo capaz de interagir com seu interlocutor de maneira adequada e criativa.

A postura do professor em sala de aula, por outro lado, não pode ser uma postura nula sonhando informações que possui e de grande valia na formação do aluno, e anulando-se também como pessoa.

É fundamental a prática da reflexão e da autoavaliação profissional. O professor precisa entender e ter suporte para isso, de que existe uma epistemologia da teoria assim como da prática, por isso mais do que nunca é preciso atentar à formação inicial e continuada dos professores de português.

Geraldi (1997) afirma que a solução para o impasse em língua portuguesa tem que ser buscada na terceira concepção de linguagem, com os conceitos de texto, enunciação, discurso, sentido, etc.

O autor também ressalta que a variedade padrão da língua não pode deixar de ser ministrada no ensino fundamental e médio; a questão é, deve ser ensinada, e o ponto crucial é como fazê-lo, já que o aluno é sujeito da sua aprendizagem e do seu discurso. Diante disso, a escola deve sair da artificialidade nas aulas de



português em busca de situações reais de interlocução, que permitam ao aluno dizer a sua palavra.

(...) é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fale ou se escreva há um interlocutor. O monólogo, não é mais, do que uma situação comunicativa, em que o locutor elege a si mesmo interlocutor. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo. (GERALDI, 2007, p. 118)

A interação entre os seres humanos é responsável pela socialização, e a linguagem exerce papel primordial nessa interação entre os indivíduos. Em todas as áreas da vida humana o discurso verbal se faz presente e torna-se quase impossível conceber a vida sem a existência da linguagem. A escola é o ambiente onde esse discurso é aprimorado. A terceira concepção define: “a linguagem como uma forma de interação, pois além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, constrói vínculos que não pré-existiam antes da fala”. (GERALDI, 1984, p.43)

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA AQUISIÇÃO DA HABILIDADE ESCRITA

Desde que se constituiu como ciência, a linguística tem como um dos seus inúmeros objetivos, capacitar o docente de língua portuguesa com um aparato de possibilidades teóricas e práticas necessárias ao progresso da habilidade textual dos alunos. Houve grande avanço no processo de construção da escrita. Com a linguística textual o texto assumiu o centro do ensino aprendizagem, auxiliando o aluno na percepção e reflexão da linguagem nas mais diversificadas situações de uso da língua e os recursos linguísticos que ela possui:

Nessa abordagem o texto será entendido como uma unidade linguística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH E TRAVAGLIA, 1997, p. 9)

É a partir do texto que o aprendizado se concretiza de forma mais significativa e real. Portanto o texto deixa de ser um amontoado de frases desconexas

assumindo uma totalidade complexa da qual fazem parte a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a aceitabilidade.

No âmbito da produção textual, Koch e Travaglia (1997, p.61), aludem sobre um fator muito importante, o conhecimento de mundo e sua importância na interação com diferentes tipologias textuais, “O conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”.

Segundo Koch (2003), todo texto faz parte de uma macroestrutura e realiza leituras prévias por meio da inferência, levanta hipóteses, não é linear e previsível, permite uma nova construção de sentidos a partir de leituras já feitas, pressupõem um desdobramento além daquilo que já está dito, é um compartilhar de conhecimentos pré existentes e pistas para um novo sentido.

Admitindo como certo que não existem textos escritos ou orais, totalmente explícitos, e que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las [...] tudo isso por meio de inferenciamentos que exigem a mobilização de seus conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos e partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências, a compreensão terá de dar-se de forma não-linear. (KOCH, 2003, p. 62)

Outros componentes imprescindíveis na escrita são a coerência e a coesão textual que por si só se responsabilizam pela sequência lógica entre as idéias e evita as frases contraditórias, responsáveis pelo empobrecimento do texto, tornando sua leitura desinteressante ao sujeito a quem o texto se remete.

O estudo da coerência poderia ser visto como uma teoria do sentido do texto (seja ela uma frase ou um livro todo, não importa a dimensão), dentro de um ponto de vista de que o usuário da língua tem competência textual e/ou comunicativa e que a língua só funciona na comunicação da interlocução, com todos os seus componentes (sintáticos, semânticos, socioculturais, etc). (KOCH E TRAVAGLIA. 2003, p. 13)

Em sua obra “A coesão textual”, Koch relata a visão de alguns autores a respeito da linguística moderna que surgiu na Europa a partir dos anos 60 e expandiu-se para o mundo. De início a linguística preocupou-se com frases e enunciados, momento esse denominado “análise transfática”.

A partir de 1980 as tendências surgidas foram melhores explicadas por alguns nomes abaixo citados.

Beugrande e Dressler (in Koch, 2001) Não aparecem nas referências veem a coesão e a coerência textuais como fator imprescindível no texto e direcionam ao

destinatário toda a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Os modelos cognitivos globais referem-se à coerência, a compreensão e ao conhecimento de mundo. Afirma que nem toda a junção de frases pode ser considerada como texto, “Um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas”, e o elemento primordial na tessitura textual é a coesão.

De acordo com Koch (2001 p. 49), a coesão se divide em referencial e sequencial. A coesão referencial é aquela na qual um termo superficial do texto faz alusão a outro, tanto antecedendo quanto na sequência do texto. Esse recurso é denominado pela autora como remissão. Enquanto que a coesão sequencial é linear, faz o texto progredir havendo recorrência ou não de termos.

Ainda segundo a autora, ele precisa ser “costurado” e possuir sentido em si mesmo.

Giron (in Koch, 2001), seguidor da linha americana da análise do discurso, preocupou-se com a estrutura do texto e sua relação com o mundo. Hoje ele volta para a produção e compreensão do texto buscando o embasamento na psicologia na cognição e na inteligência artificial.

Weinrich(in Koch, 2001) teve como linha de estudo a estrutura textual. Para ele o texto é a combinação dos morfemas e lexemas de uma forma linear.

Van Dyk (in Koch, 2001) deu prioridade as macroestruturas textuais e superestruturas narrativas.

Petofi (in Koch, 2001) diferenciou-se dos demais autores até aqui citados por enfatizar a estrutura do texto e sua relação com o mundo. Hoje ele volta para a produção e compreensão de texto.

Para Shimidt (in Koch 2001), toda a maneira de comunicação é textualidade.

Segundo Fávero e Koch (1998, p. 25), é no texto que o ser humano expõe suas capacidades linguísticas, definindo o que é texto e a importância da coesão e da coerência dentro da escrita:

(...) texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.

Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Ainda sob a perspectiva desses autores acima citados o texto possui dois sentidos, o sentido lato e o sentido estrito, o primeiro define como texto tudo que se utiliza de um sistema de signo e transmite uma mensagem. A segunda definição denomina texto como um todo com significado, falado ou escrito.

Para Bakhtin, a linguagem é um fator de interação social, que é adquirida pelo indivíduo através das relações estabelecidas com o meio e o internalizar dos valores constituídos nas relações sociais. Para ele, os significados se constroem a partir de vivências e experiências em comum na sociedade. A escolha dos termos e das palavras utilizadas na produção escrita do indivíduo é uma recorrência a escritas anteriores, a falas já ditas.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas) depois a comunicação e as interações verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 124)

Nessa perspectiva Bakhtin (1999) afirma que a língua só é incorporada pelo aluno, dentro do contexto que ela está inserida. No momento real da enunciação é que se concretiza a palavra. E o sentido está vinculado ao contexto e ao momento da enunciação.

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. (BAKHTIN, 1999, p. 85)

Ainda segundo Bakhtin, as palavras assumem significados diversos dependendo do contexto ao qual estão inseridas, carregando em si uma ideologia, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2009, p. 42). O autor ressalta a carga ideológica das palavras e o fato de não existirem palavras neutras, todas elas estão cheias de significados. O bom escritor seleciona cada palavra minuciosamente para despertar o efeito de sentido desejado e o grau de persuasão que quer atingir:

A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas

possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (BAKHTIN, 2002, p. 146)

Outro aspecto ao qual o autor se refere é o sentido que a palavra obtém no enunciado, graças à entonação com que é pronunciada no momento da fala. Essa distinção somente ocorre na comunicação verbal:

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 310)

Ainda com relação aos objetivos da escrita, Bakhtin explica que o locutor escolherá a palavra que corresponde às intenções do enunciado e a pessoa ou grupo social a quem a mensagem é dirigida determina qual vocábulo será utilizados na escrita do enunciado.

Bakhtin (1997, p. 279), também elucida que algumas dificuldades apresentadas na produção textual, acontecem por falta de mecanismos e estratégias coesivas e coerentes por parte do escritor. Para ele essas dificuldades vão além do fato de não saber o significado real das palavras, envolve também o desconhecimento dos gêneros textuais e as diversas dimensões de utilização da língua quando apresenta um enunciado próprio que distingue o gênero textual.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 283-284)

Segundo o autor o estilo e o gênero do discurso, estão atrelados aos componentes textuais e a tipologia a qual pertence o texto. E exercem uma determinada função no que diz respeito aos vocábulos que o compõem. Alguns grupos de palavras são mais utilizados num determinado gênero do discurso que outros, ajudando a distinguir um do outro.

A escrita e reescrita de textos é uma estratégia defendida por muitos estudiosos da língua, no processo de formação de escritores competentes, dentre estes, um dos mais conceituados é Bakhtin.

A reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 332)

O autor defende que ao reproduzir seu próprio texto, o sujeito retoma seu discurso e passa a analisá-lo de maneira inusitada. A produção escrita, por sua vez, adquire novo significado e o escritor percebe que a cada retomada novos sentidos podem ser atribuídos ao seu texto. Tendo por base sua produção textual, o aluno, descobre que escrever é uma tarefa contínua que quanto mais se exercita, melhor se concretiza. E nesse processo é que vai ocorrendo a aquisição da modalidade escrita da língua.

### 2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Sabe-se que bons escritores não surgem da noite para o dia, e que a grande maioria das famílias brasileiras não possuem bons hábitos de leitura, privilegiando o contato da criança e adolescente com livros e revistas de qualidade; a escola por sua vez, também deixa a desejar no incentivo e na promoção da leitura. Segundo Rojo *et al.* o desenvolvimento da habilidade escrita da criança está intimamente ligado com a intimidade que seus familiares têm com as palavras redigidas, com o prazer que os adultos e familiares demonstram ao ler e escrever, e com a valorização dessas competências.

É o modo de participação da criança, ainda na oralidade nestas práticas de leitura e escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos) da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida, que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto jogo. (ROJO *et al.*, 2005, p. 123)

Assim como a leitura a escrita exerce grande influência no registro da memória, ideias, emoções e sentimentos. Como prática social e cultural a escrita vai dando rumo à aquisição dos conhecimentos pertinentes a cada etapa da formação do aluno.

Garcia (2002, p. 301) em sua obra, *Comunicação em prosa* nos coloca que:

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou.

Algumas virtudes são esperadas do bom educador e dentre elas está o uso de seu poder e do seu saber como algo que traga benefícios para as pessoas ao seu entorno.

O professor que tem dificuldades com produção de texto certamente não obterá muito êxito junto aos seus alunos para desenvolver a habilidade da escrita, pois há um provérbio cujo autor é desconhecido, “que ninguém pode dar ao outro o que não possui”.

Atualmente em algumas escolas a produção textual continua norteadas pelo discurso do professor e por regras pré-estabelecidas por ele que certamente será o único leitor do texto produzido pelo aluno, isso trás insegurança, tornando a tarefa de escrever angustiante e punitiva para ele. A habilidade escrita só se desenvolverá no aluno se o professor perder a característica imposta a ele pelo sistema de ensino tradicional, passando de “corretor” para “interlocutor”.

Ruiz (2001) estipula algumas maneiras de o professor corrigir textos na escola de forma a não causar sentimentos negativos em seus alunos.

Dentre essas maneiras, a mais importante delas é a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, um segundo contato dos alunos com sua produção escrita é capaz de lhes abrir os horizontes facilitando uma aprendizagem efetiva. Para Ruiz (2001, p.35): “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas a que demonstra o caráter processual da escrita”.

Essa prática realizada pelo professor é de muita importância tanto para o aluno que toma gosto pela escrita quanto para o professor que enriquece seu trabalho com uma prática reflexiva e pautada num embasamento teórico. O aluno desenvolve um processo junto ao professor de reflexão e reescrita do seu texto.

O papel desempenhado pelo professor deve ser o de mediador entre aluno e o aprendizado. Ruiz (2001) em suas diferentes abordagens sobre correção de texto, elucida que a mediação do professor é um fator fundamental para alunos que são bem sucedidos em sua produção textual. Os fatores que se tornam mais produtivos na escrita dos alunos são a “unidade de sentido” que o texto forma, e não a focalização de frases do texto, destacando a falta de estrutura gramatical.

Na escola é muito comum ouvir as seguintes reclamações por parte dos professores, principalmente os que não são da área de Letras, uma vez que é comum o equívoco de delegar somente ao professor de língua portuguesa a tarefa de ensinar a língua materna, o fato que os alunos apresentam dificuldade de interpretar até mesmo o enunciado dos exercícios e escrever de forma clara e objetiva. Segundo Ribeiro, esse problema está na metodologia utilizada pelos professores e no tipo de avaliação feita por eles.

As queixas de professores de que os alunos não sabem ler e escrever advêm da metodologia utilizada, por meio da qual o professor se mantém narrador e impede que o aluno se inicie no diálogo. Para esses professores, o suficiente é que o aluno seja promovido por meio de 'avaliações', que se restringem a uma mera devolução de dados por eles narrados. (RIBEIRO, 2001, p. 41)

O Currículo Básico (Paraná, 1990, p. 58) elucida que o professor deve elencar critérios na avaliação dos alunos enxergando o texto como uma unidade de sentido, sem prender-se a “erros” ortográficos e sintáticos:

A avaliação é uma atividade ampla e complexa, é importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte do aluno.

Dentre as múltiplas funções que o professor desempenha na sala de aula, com certeza a mais desafiadora de todas é a formação dos futuros escritores. Na concepção de Ruiz (2001, p. 203), a interação do professor com o aluno, de forma prazerosa, propondo a ele atividades que o motivem a produzir textos com uma dose de afetividade e envolvimento faz toda a diferença.

O professor tem que se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno-produtor, sem uma pequena dose de afetividade.

No aprimoramento da competência escrita do aluno, algumas situações didáticas colocadas em prática podem ser bem sucedidas, o professor precisa acompanhar as etapas que fazem parte da boa produção textual tais como, planejamento, textualização e revisão.

Para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social. Para tanto, é necessário que alunos e professores desenvolvam uma visão rica do ato de escrever em que: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência alvo para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 372)



São esses procedimentos adotados na elaboração das atividades e situações didáticas, que em geral, fazem com que o texto adquira um maior significado, chegando numa versão final resultante de intensa reflexão, escrita e reescrita.

Segundo Paulo Freire, a competência linguística é resultado de um processo de construção de significados, uma apropriação cultural que só é possível explicar através da palavra que vai contribuindo na aquisição de conhecimentos e posteriormente na socialização e na construção da cidadania.

A leitura do mundo precede da palavra, daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11-12)

Primeiro o aluno se intera da situação do mundo e só então, num segundo momento passa a reconhecer os códigos lingüísticos e a representação escrita das palavras. Como professor é frustrante a estatística brasileira a respeito de alunos que passam pelos bancos escolares sem desenvolver a habilidade escrita da língua.

Os resultados do SAEB indicam que o concluinte médio de 8ª série domina os conteúdos esperados de um aluno de 4ª série, e o concluinte médio de 4ª série mal sabe decodificar as palavras que lê. Ambos são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Consequentemente, a esmagadora maioria dos concluintes da 8ª série não possui condição acadêmica para cursar escolas de ensino médio com proveito. (OLIVEIRA e SCHWARTZMAN, 2002, p. 25)

E finalmente encerrando, uma apropriação das sábias palavras de Madalena Freire (1996 p.38):

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho, porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência e insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que o homem escreve com o seu próprio sangue.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos tempos, diversos autores vêm discutindo sobre a concepção de língua e linguagem. Segundo Geraldi (1997), todas as metodologias de ensino elaboram um ato político mediante aos mecanismos utilizados em sala de aula auxiliando assim o professor a ter em mente o que ensinar e para que ensinar.

Koch e Travaglia (1997), por sua vez, fazem uma relação entre a maneira de conceber a linguagem e a influência que essa concepção exerce no modo de articular o trabalho em sala de aula.

Os autores citados nessa pesquisa concebem o texto como o ápice da formação do indivíduo. Se o professor não tiver consciência da importância da produção textual na formação do aluno e souber que teoria linguística vai seguir para desenvolver essa habilidade, com certeza, seu trabalho será fragmentado e insatisfatório.

A partir desse estudo, entende-se que a produção de texto é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, para codificação e decodificação da linguagem escrita de forma clara e objetiva. Há concepções e teorias que garantem o sucesso do processo ensino/aprendizagem a partir do momento que o professor fixa seu olhar no sentido global do texto e acredita que a tarefa de reescrita executada pelo aluno desenvolve nele seu potencial reflexivo crítico. O aluno deve olhar para seu texto e verificar se o mesmo está confuso, com frases ambíguas e desconexas ou se está escrito com clareza e objetividade.

Em relação às atividades de correção de textos utilizadas pelo professor, as que são executadas de maneira interativa alcançam maior sucesso e eficácia, especificando para o aluno qual o “equivoco” que ele cometeu na escrita do seu texto.

Toda prática embasada em teorias são mais trabalhosas para o professor, por exigir reflexão e sempre um recomeço, mas os resultados que se podem atingir valerão o esforço.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal: Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Annablume, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, M. in **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos**. I. 2ª Edição. Espaço Pedagógico, São Paulo, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 21 Edição. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

KOCH, I. G.V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez. 5ª ed, 1997.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

KRAMER, S. **Leitura e Escrita**. São Paulo: Editora Ática: 2001.

MOTTA-ROTH, D. **Análise Crítica de Gêneros: Contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. São Paulo: DELTA, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. e SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

\_\_\_\_\_. **O debate sobre a qualidade do ensino na escola no Brasil a partir da SAEB e da Prova Brasil**. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2175-8.pdf>, acesso em 07-11-2012

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. São Paulo: Papirus, 2001.

ROJO. **Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONIONI A., MOTTA-Roth D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

WEFFORT, M. F. **Registro e a reflexão do educador**. Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/madalena.htm>, acesso em 07-11-2012