

**LEITURA, TEXTO, ESCRITA E ENSINO:
UMA REFLEXÃO SOBRE ESSE PROCESSO**

Claudia Correia de Matos (UNIGRANRIO)

caucorreiamatos@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Márcio Luiz Correia Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Como ponto de partida, sabe-se que a leitura, o texto e a escrita se inter-relacionam. Dessa forma, para que os sujeitos disponham da habilidade para a escrita, há a necessidade de se considerar o ato de leitura e que, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa, interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê (KOCH & ELIAS, 2014a e b). Com base nessas pesquisadoras, em Marcuschi (2008), Geraldi (2013) e Bentes (2012), pretendo promover uma reflexão, relacionando os conhecimentos sobre a interação entre os três elementos, autor, leitor e texto, cada um com seus respectivos fatores. Esse conhecimento pode vir a contribuir, de certa forma, para a construção epistemológica do processo que envolve o texto, as aulas de língua materna e a produção textual dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Escrita. Ensino.

1. Introdução

Ao se falar de leitura, texto, escrita e ensino, o que primeiro vem à mente é o processo de alfabetização, processo esse voltado ao público iniciante no ensino, no máximo, pensa-se no nível fundamental da formação do alunado.

Ocorre, no entanto, que o processo imbricado que envolve a leitura, o texto e a escrita não se restringe a essas modalidades do ensino. Pelo contrário, ele se estende, por vezes, ao longo da formação de um significativo número de estudantes, chegando, em muitos casos, a figurar como um descompasso na vida acadêmica de alunos que ingressam no ensino superior.

Já os professores de língua materna, grosso modo, atuam nas graduações de licenciaturas, formando futuros professores e pesquisadores. Existem, porém, graduações que contemplam variadas licenciaturas e

curso de bacharelado de diversas áreas do conhecimento. Surge, assim, a disciplina Português Instrumental no ensino superior. Essa disciplina tem por objetivo tanto contribuir para a produção textual dos graduandos desses cursos, como favorecer a prática da escrita para o mercado profissional.

Nessa perspectiva, observa-se que um significativo número de alunos ingressa no ensino superior não dispondo ainda da base desejada quanto aos aspectos que norteiam a produção de textos. Além disso, parte dos alunos sente dificuldades no momento de produzir um texto escrito, formal, não literário e em prosa, texto esse desejado na produção acadêmica.

Com base nessas questões, apresento uma reflexão acerca do processo que envolve a produção textual de alunos de graduações que contemplam a disciplina português instrumental, disciplina essa disponibilizada nas graduações assim que o aluno ingressa no ensino superior, com o propósito de favorecer a prática da escrita. Nessa reflexão, pretendo abordar os conhecimentos sobre a interação entre os três elementos, autor, leitor e texto, cada um com seus respectivos fatores, que se interrelacionam, tendo em vista que esse conhecimento pode vir a contribuir para a construção epistemológica do processo que envolve o texto, as aulas de língua materna e a produção textual dos alunos.

2. Desenvolvimento

Teóricos dos estudos linguísticos concluíram que há uma inter-relação entre a leitura, o texto e a escrita. Dessa forma, para que os sujeitos disponham da habilidade para a escrita, há a necessidade de relacioná-la ao ato de leitura, considerando-se que, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa, interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê. (KOCH; ELIAS, 2014b)

Outro aspecto que deve ser considerado nesse processo são os elementos essenciais envolvidos, que são os sujeitos, isto é, autor e leitor, e o texto em si. Para tanto, ao se dar maior ênfase a um desses elementos, são adotadas concepções distintas sobre eles. Desse modo, serão apresentados, a seguir, aspectos desse sistema de variada natureza, que relaciona autor, leitor e texto (KOCH; ELIAS, 2014b), em que, de acordo com a concepção de língua que se adote, a concepção de sujeito, do mesmo modo, varia.

Ao se adotar, assim, a concepção de língua como representação do pensamento, o sujeito é detentor de suas ações e de seu dizer, sujeito esse psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. (KOCH, p. 14, 2011): “O sujeito constrói uma representação mental e deseja que ela seja ‘captada’ pelo interlocutor”. Nessa acepção, o texto é visto como um produto lógico do pensamento de seu autor.

Consequentemente, a escrita é entendida como uma atividade por meio da qual o autor expressa seu pensamento, suas intenções. Já quanto às experiências e aos conhecimentos do receptor/leitor, eles não são considerados nessa concepção. O papel do receptor/leitor é apenas compreender as intenções do autor, cabendo-lhe somente captar o que é ‘mentalizado’ por quem escreve o texto. (KOCH, 2011)

Numa segunda acepção, a língua é considerada como um código, um simples instrumento de comunicação. Tem-se, assim, uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado (KOCH, 2011). Já o sujeito está inserido numa ideologia; ele é apenas um porta-voz de um discurso anterior a ele, discurso esse que fala por meio do sujeito. Aqui quem fala é um sujeito anônimo, social, que, num dado momento, ocupa o papel de locutor, dependente e repetidor.

Pensando que é livre para fazer e dizer o que deseja, no entanto, o sujeito diz e faz o que se exige que seja feito e dito na posição em que se encontra. Nessa acepção, de sujeito ‘inconsciente’, ele não controla o sentido do que diz. Já o texto é visto como um mero produto de uma codificação realizada pelo emissor e é decodificado pelo receptor/leitor. É algo completo que se encerra em si mesmo em que tudo está presente nele, expresso por meio das palavras. Diante disso, o texto se realiza em sua linearidade. Dizendo com outros termos, o texto realiza-se quando é lido ou falado. (KOCH & ELIAS, 2014b)

E, no que diz respeito à figura do receptor/leitor, uma vez que lhe cabe somente conhecer o código linguístico, ele é, por conseguinte, essencialmente passivo. Nessa linha de raciocínio, o sujeito é predeterminado pelo sistema.

Hoje, o foco da escrita se dá numa perspectiva de interação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH; ELIAS, 2014b), isto é, entre esses três elementos envolvidos. Nesse sentido, há uma concepção interacional da língua em que os sujeitos são tanto atores quanto construtores sociais. Dizendo de outra maneira, os sujeitos são ativos, se constroem e são construídos no texto. Já o texto é visto como o próprio lugar dessa intera-

ção que ocorre entre os interlocutores. Sendo assim, percebe-se no texto uma variedade de implícitos, considerando-se os vários elementos que envolvem os participantes dessa interação.

Mas, para se produzir esse conhecimento, houve um longo percurso que não se pode deixar de mencionar. Sobre a trajetória desse processo, cabem, aqui, algumas considerações.

Segundo Clare (2015), no século XIX, o ensino de língua materna consistia, tradicionalmente, em teoria e análise com base na tradição grega, em que a linguagem era vista como expressão do pensamento.

Com os estudos da linguística textual⁸², desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos, que foram trazidos para o Brasil e, consequentemente, ampliados aqui, observa-se que, por muito tempo, o processo de ensino de língua materna, no país, figurou como mero processo de decodificação. Parafrazeando Soares (2015), até os anos 60, o ensino de língua materna adotava a perspectiva do ensino da gramática, ou seja, ensinava-se sobre a língua, com o principal objetivo o domínio da nomenclatura gramatical.

Com o processo de democratização do ensino, coerente com o avanço de uma época de expansão da industrialização do país, decorre um crescimento quantitativo e diversificado do alunado. Assim, quanto ao ensino de língua portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 estabelece a língua como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Dessa fase, a pesquisadora Rojo (2009) afirma:

A partir de então, a disciplina língua portuguesa passa a ser comunicação e expressão na 1ª metade do 1º grau (1ª e 4ª série, antigo *primário*); *comunicação e expressão em língua portuguesa*, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo *ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição – *língua portuguesa e literatura brasileira* – no que passou a se denominar 2º grau (antigo *colegial* e atual *ensino médio*). (ROJO, 2009, p. 87)

Apenas no século XX, com as novas teorias linguísticas, bem vagarosamente, começou a se fomentar a possibilidade de mudanças. Na segunda metade da década de 1980, vários linguistas, em seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado, apresentaram alternativas para a melhoria do ensino de língua portuguesa. (CLARE, 2015)

⁸² Parte dos estudos linguísticos voltada para a produção de textos.

Observa-se, assim, que os avanços em relação ao ensino de língua materna se deram muito lentamente. Mesmo havendo abertura para uma nova perspectiva, o ensino permanecia ainda preso aos aspectos gramaticais e lexicais, voltado à tradição gramatical. Outro aspecto de deve ser aqui mencionado é que o fato de propostas terem sido apresentadas por linguistas brasileiros não significa, necessariamente, que elas tenham sido adotadas ou ainda que propostas pedagógicas tenham sido elaboradas para atender a esse fim de melhorar o ensino. Uchôa (2008) afirma que o ensino continuou, de modo geral, sendo praticado sem o direcionamento desejado pelos linguistas.

Merece ainda ser mencionada a questão do preparo e da formação dos profissionais para atuar nessa perspectiva, que não sofreu mudança significativa. A prática em sala de aula ficou por conta dos próprios profissionais, que, individualmente, buscavam melhorar, aperfeiçoando-se, fazendo cursos de pós-graduação e/ou pesquisando práticas pedagógicas, com o propósito de atender a essa nova concepção de ensino.

Uma maior representatividade foi vista apenas em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394, em que são dadas as diretrizes educacionais. Em seu Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas. Com base nas orientações dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), orientações essas concluídas em 1997, foi proposto um trabalho com vários gêneros discursivos nas aulas de língua materna.

Com base nessas orientações, de que se passasse a trabalhar com vários gêneros, os livros didáticos passaram a trazer uma quantidade significativa dos mais variados gêneros discursivos (tirinhas de jornal, cartas, notícias, receitas culinárias, charges, bulas de remédio, histórias em quadrinho, por exemplo), de modo geral. (ROJO, 2009)

No entanto, sabe-se que quantidade não significa qualidade. O fato de os livros didáticos passarem a dispor dos mais variados gêneros não significa, necessariamente, que tenham sido desenvolvidos objetivos e metodologias adequadas para se desenvolver determinada proposta. Assim sendo, observa-se, mais uma vez, que não há uma relação direta entre propor algo e esse fato se dá de modo efetivo. Além disso, para que uma nova proposta seja desenvolvida, há a necessidade de se promover um trabalho com os profissionais imbuídos dessa atribuição.

Observa-se, dessa forma, que as ideias defendidas pelos linguistas

foram disseminadas, no entanto, não houve uma mudança significativa de perspectiva quanto à forma de se trabalhar os textos nas aulas de língua materna nem quanto à capacitação dos profissionais para atuar nessa nova acepção. Pode-se afirmar que continua assim, na atualidade, haja vista não ter havido nenhuma mobilização nacional, com o propósito de que a almejada mudança no ensino venha a se consolidar.

Uchôa (2008) defende que, com toda a literatura existente, intermediária entre os estudos superiores de linguística e língua portuguesa e o ensino/aprendizagem da língua nos níveis fundamental e médio, é ponto de vista consensual que o ensino de língua materna continua se mostrando improdutivo, pouco contribuindo para a formação de leitores e produtores textuais proficientes.

Outra questão é a escolha dos gêneros discursivos condizentes ao ensino, porque é sabido que uma das dificuldades encontradas pelos professores é selecionar os textos, que devem dispor de qualidade e ser compatíveis quanto ao público, ao segmento e aos temas, por exemplo. Quanto a essa questão da qualidade dos textos, Marcuschi (2008) afirma:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalhos e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 42)

Parafraseando Marcuschi (2008), não basta a inserção de variados gêneros nas aulas. É necessário que haja metodologias em consonância com o que seja orientado, metodologias essas compatíveis com as diretrizes propostas, nos variados níveis de ensino.

Nessa busca de se tentar melhorar o ensino de língua materna, com base nos estudos da linguística textual, considerando-se as diferentes situações de interação social, como elementos integrantes e expressivos do processo de comunicação, e da psicologia, passando-se a atentar para o aspecto cognitivo, a visão acerca do processo que envolve a relação entre a escrita, a leitura e o texto foi-se expandindo. Observa-se, dessa forma, a complexidade envolvida e a inter-relação entre esses elementos.

Dessa maneira, como o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, e o sentido da escrita é construído nessa interação entre o texto e os sujeitos (autor e leitor), a escrita não se realiza somente com base nos elementos linguísticos e na sua

forma de organização, é mais que isso. Ela consiste numa atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e requer, consequentemente, a mobilização de diversas estratégias e de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor.

Isso implica dizer que o escritor pressupõe que esse conhecimento seja compartilhado pelo leitor. Além disso, para que se atinja o objetivo da compreensão de leitura, espera-se, segundo Koch e Elias (2014a), que haja uma sintonia entre os sujeitos autor e leitor, isto é, que eles compartilhem do mesmo conhecimento dos elementos linguísticos, dos esquemas cognitivos, da mesma bagagem cultural, etc., de um vasto conjunto de conhecimentos.

Em meio a esses estudos, ao se passar a considerar a interação entre autor, texto e leitor, surgiu um novo elemento nesse processo, o “contexto”. Sobre o contexto, Koch & Elias (2014a) afirmam que:

em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (KOCH & ELIAS, 2014a, p. 76)

Já Bentes (*in* MUSSALIM & BENTES, 2012, p. 267) afirma que contexto é, de modo geral, “o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos”. Em outros termos, o contexto passou a ser visto como elemento intrínseco ao texto. Além do contexto, deve-se considerar ainda a constante interação entre o conteúdo do texto e o do leitor, que é regulada também pela intenção com que se lê, interação essa que diz respeito aos objetivos da leitura.

Isso quer dizer que são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com maior interação ou não. Nesse sentido, o leitor regula a sua leitura, interage, dá sentido ao texto. De acordo com Koch e Elias (2014b, p. 18):

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo.

Dessa forma, ao ler um texto, o sujeito aciona os conhecimentos, no seu cognitivo, o que é afirmado por Koch e Elias (2014b, p. 21): “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”.

Sabe-se que as palavras, os elementos linguísticos do texto, constituem o ponto de partida para o seu entendimento. No entanto, o sentido de um texto não se configura apenas por meio desses elementos linguísticos. Eles servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, dentre outros.

Bentes (*in* MUSSALIM & BENTES, 2012), citando Koch e Travaglia (1990) acrescenta que desses elementos apontados como pistas para ativação, um deles é muito importante no entendimento de um texto, que é fazer *inferências*. Assim, inferências são os tipos diversos de *conhecimento de mundo* ou, também denominados, *modelos cognitivos* de que precisamos partilhar com o produtor do texto que estão implícitos e que foram inferidos por nós.

Parafraseando Koch e Travaglia (1990), quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências, para que possamos compreendê-los. Se não fosse dessa forma, nossos textos seriam excessivamente longos para que pudéssemos explicitar tudo o que quiséssemos comunicar. Koch e Travaglia (1990) usam a “metáfora do *iceberg*”, de Dascal, para fazer a explanação do papel das inferências na compreensão de um texto:

todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 79)

Além disso, sendo a leitura uma atividade que requer intensa participação do leitor, considerando-se que existem vários elementos implícitos, subtendidos e várias lacunas no texto, o autor deve evitar deixar muitas “brechas”, isto é, espaços em seu texto que possibilitem ao leitor preenchê-los. O autor deve produzi-lo de modo a dificultar que nele sejam feitas muitas inserções. Quando o leitor tiver de fazê-las, espera-se que sejam de conhecimentos partilhados, uma vez que se pressupõe que haja interação entre o conhecimento do autor e o do leitor.

Nessa perspectiva, como o leitor seleciona, antecipa, faz inferências, cria hipóteses etc., isto é, interage com o autor e o texto, ele também faz uso de vários conhecimentos. Em outras palavras, no ato de leitura são colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas. Para Koch & Elias (2014, p. 39): “Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que te-

mos armazenados na memória”. Dessa maneira, o sentido produzido no texto não está apenas nele nem é produzido somente pelo autor; o leitor também é produtor de sentido.

No que diz respeito ao texto e ao ensino, é consenso entre os linguistas que o ensino de língua deve-se dar por meio de textos (MARCUSCHI, 2008). Esta é, inclusive, a diretriz central dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). E, quanto à escola, sua missão primária é levar o aluno a se desempenhar satisfatoriamente na escrita, capacitá-lo a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados (MARCUSCHI, 2008). Além disso, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno.

Geraldi (2013) afirma que o texto deve fazer parte da construção do conteúdo de ensino, de modo que, por meio dos conteúdos dos textos, se realizem os objetivos da educação. Ademais, o conhecimento, de todas as áreas de ensino, é disseminado por meio de textos. Eles não são utilizados somente nas aulas de língua materna; conseqüentemente, os textos, em especial, os escritos, ocupam papel central nas diversas ciências, na vida em sociedade e no âmbito profissional. (BAZERMAN, 2011a e 2011b)

Sendo assim, a grande questão é de que modo se pode conciliar, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto, levando-se em consideração também para que se produz o texto e a quem ele se destina (GERALDI, 2013). Dessa forma, o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua é, de modo efetivo, o texto, porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como conjunto de formas, seja como discurso. (GERALDI, 2013)

Para Geraldi (2013), a questão básica do ato de escrever é que ninguém escreve do nada. Para se produzir um texto, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Esse pesquisador afirma: “por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; de modo que o sujeito escolhe as estratégias para realizar esses itens. (GERALDI, 2013, p. 137)

Geraldi (2013) defende que o uso dos textos nas aulas de língua materna não deve ser visto com sentido fixo e único, como anteriormente, quando era usado apenas como pretexto para atividades gramaticais,

por exemplo. Pelo contrário, o texto deve ser visto:

como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor e leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...], tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (GERALDI, 2013, p. 111)

Nessa proposta de se trabalhar os variados textos em sala de aula, explorando-os o máximo possível, sabe-se que esse trabalho permite essas “brechas”. No entanto, a dimensão sequencial procura assegurar coerência, de modo que essa característica de o texto ser coerente “impediria interpretações” outras. (GERALDI, 2013)

Esse pesquisador acrescenta ainda que, ao produzir sua leitura, o aluno aciona diversas variáveis sociais, culturais, linguísticas, de modo que a compreensão é uma forma de diálogo. Assim, é uma necessidade linguística dar oportunidade ao aluno, a fim de que ele se expresse, considerando-se que a atividade com textos é uma atividade de produção de sentidos. (GERALDI, 2013)

Nessa acepção, de se reconstruir a caminhada interpretativa do texto feita pelo aluno, o professor, enquanto leitor, pode procurar descobrir por que certo sentido foi construído pelo aluno a partir dessas “pistas” fornecidas pelo texto (GERALDI, 2013). Nessa proposta de uso do texto, Geraldi (2013) defende que o papel do professor é ser um mediador, não fazendo uma leitura privilegiada nem admitindo qualquer leitura como legítima. Ao agir dessa maneira, se desconstrói a maneira de se utilizar o texto como pretexto.

Nessa perspectiva, Koch (2011, p. 156) afirma que

a intelecção de um texto consiste na apreensão de suas significações, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de *marcas linguísticas*. Tais marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe a compreensão adequada.

E, segundo ela, o educando deve ser preparado para reconhecer essas marcas linguísticas. A maioria delas está inserida na própria gramática. Koch (2011, p. 156) defende que elas se dão por meio da argumentatividade, que é a “possibilidade de, por meio de sinais, levar o interlocutor a determinadas conclusões com exclusão de outras”. Segundo essa autora, a argumentatividade é inerente à língua. Entre essas marcas, po-

dem-se citar: os tempos e modos verbais, a topicalização, os modalizadores, os operadores argumentativos.

Retomando as premissas de Geraldi (2013), de que para se produzir um texto tem de se ter o que dizer, uma razão para dizer, para quem se dizer, esse teórico defende que se deve ter consciência de quem são os interlocutores do processo de produção, de modo que sejam destinatários reais e possíveis. As razões para dizer referem-se a motivações internas do sujeito para que ele produza, e não que haja uma tarefa a ser cumprida, como as redações são vinculadas na escola. Já em relação a ter o que dizer, consiste em o sujeito fazer uma reflexão sobre o que ele sabe, e isso incide sobre suas experiências vividas.

E, para por em prática esses elementos, o sujeito busca estratégias em função desses mesmos aspectos: do que tem a dizer, as razões para fazê-lo e para quem dizer (GERALDI, 2013). Dessa maneira, defende que existe um movimento entre produção e leitura, movimento esse que se dá da leitura para a produção e vice-versa. Com isso, espera-se que, por meio da leitura, o aluno recupere sua caminhada interpretativa. Em outras palavras, espera-se que as pistas do texto acionem no aluno outros conhecimentos para que eles produzam sentido. (GERALDI, 2013)

Já a língua deve ser vista como um instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas (GERALDI, 2013). Desse modo, pode-se propor ao professor desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens, o que é o uso da língua efetivamente. E uma das propostas que se faz em relação ao texto da escola é estabelecer distinção entre produção de textos e redação. Segundo esse teórico, a redação escolar é um texto “da” escola, que só tem função nela. E o que se espera é que os alunos produzam variados textos “na” escola, e não “para” a escola. (GERALDI, 2013)

Essa questão é igualmente defendida por Uchôa (2008). Segundo esse pesquisador, a escola cria uma imagem da escrita que não causa interesse no aluno, pelo contrário, gera nele dificuldades. Uchôa (2008) afirma:

A raiz do problema de um ensino inoperante da produção de um texto escrito está nessa imagem inadequada que a escola transmite do processo de significação da escrita, como se ela não tivesse outra função que a de preencher uma lacuna ou um espaço em branco de aproximadamente vinte linhas. (UCHÔA, 2008, p. 45)

Parafraseando esse autor, a produção de textos na escola esvazia o

sentido da escrita, por não ser necessário esforço de reflexão. Além disso, a produção de textos é impessoal e direcionada a um destinatário virtual, reduzindo as denominadas redações a uma obrigatoriedade, por ser algo preestabelecido, por meio do que não há interesse do interlocutor nem por parte da escola em saber o que o aluno pensa ou sente.

Dialogando com essa questão referente a causar interesse no alumnado, penso que se pode trabalhar com textos que dizem respeito à vida em sociedade, desenvolvendo, em especial, a tipologia argumentativa dentro dos gêneros discursivos⁸³, como exemplo, numa carta destinada à seção do leitor de um jornal, num texto por meio do qual se faz uma reclamação numa Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC), num requerimento ou mesmo num relatório.

Desse modo, os conhecimentos sobre tipologia textual estariam em consonância com o que se espera do ensino de língua materna, a saber, relacionados com o uso, tendo sentido para o aluno. Como defende Bazerman (2011b), deve-se ensinar aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Esse teórico afirma, por exemplo, que o professor pode fazer da sala de aula um microcosmo sociocomunicativo, talvez, tomando por base os gêneros argumentativos, sugerindo um seminário ou um debate público (textos orais) ou, ainda, escrevendo artigos para jornais ou relatórios em situações oportunas.

Por fim, Uchôa (2008) defende que se deve procurar desenvolver um trabalho com textos por meio dos qual há a necessidade de se integrar os conteúdos de ensino em três aspectos, a saber, a produção textual, a leitura e a gramática. Dessa forma, pode-se tentar amenizar o hiato existente na formação dos alunos.

Considerações finais

Uma das grandes questões que envolvem esse complexo processo que é produzir um texto é conciliar, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto, porque é por meio dele que a lín-

⁸³ Gêneros discursivos: termo cunhado por Bakhtin, diz respeito a formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados tanto orais quanto escritos por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades. Dispõem de função, forma, estilo e conteúdo; no entanto, é a função que o determina. (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008)

gua se revela em sua totalidade. Ademais, o conhecimento de todas as ciências é disseminado, igualmente, por meio de textos. Consequentemente, eles ocupam papel central nas diversas ciências, na vida em sociedade e no âmbito profissional. Assim sendo, os textos utilizados nas aulas não só de língua materna devem ser criteriosamente selecionados, dispor de qualidade, a fim de que permitam ser bastante explorados.

Somado a isso, deve-se considerar que, para escrever, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Além desse aspecto, observa-se que os textos devem ser explorados em seus vários aspectos, quanto à forma, à função, à situação, ao conteúdo e ao estilo, buscando-se trabalhar as tipologias dentro deles, e não tratá-las apenas na forma de redação escolar.

Cabe lembrar, ainda, que essas questões perduram por décadas, sem perspectiva, até o momento, de uma mudança efetiva no ensino. Dessa forma, fica a cargo do profissional, individualmente, buscar aperfeiçoar-se e, conseqüentemente, minimizar as dificuldades com as quais convive em sala de aula.

Vimos que existe uma linha tênue entre o ensino médio e o curso superior e que os alunos, em número significativo, ingressam no terceiro grau sem a base desejada para produzir os textos que nele figuram. Ademais, de modo geral, ao longo de sua formação, o aluno é limitado, em grande parte, a elaborar redação escolar, que, como foi mencionado, não dispõe de valor agregado na vida em sociedade, uma vez que essa produção só tem sentido no universo escolar.

No ensino médio, a elaboração de produções estereotipadas de redações dissertativas é considerada um trabalho simplório, se comparado aos exigidos no ensino superior. A forte presença, ainda, da redação escolar, permeando o universo dos alunos, é um descompasso em relação ao pensamento de pesquisadores brasileiros, pois, apesar do conhecimento já difundido, ainda não se promoveu uma mudança efetiva no ensino do país.

Na última etapa do ensino, no terceiro grau, é do aluno cobrado, por exemplo, o resumo, a resenha, o relatório e a monografia, estruturas essas de elaborações mais complexas, o que ocasiona certo estranhamento por parte dos alunos.

Por fim, observa-se a existência de uma lacuna entre o ensino médio e o curso superior, em razão de vários fatores. Com isso, há alunos

que ingressam no terceiro grau sem dispor da base desejada quanto aos aspectos que norteiam a produção de textos, o que figura como um descompasso para a produção científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. Trad. e adapt.: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. Trad. e adapt.: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 03-2015.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 08-2015.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Cadernos CNLF*, 2002. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 08-2015.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

UCHÔA, C. E. F. *Linguagem, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.