

# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: CONCEPÇÕES DE TEXTO, CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e pós-doutorado pela Universidade do Minho (PT). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Dentre seus interesses estão texto/gêneros discursivos e ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. E-mail: elismcm@gmail.com

## Resumo

A escrita é uma atividade dotada de significativa complexidade, uma vez que, além de ela atrelar-se a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, num contexto artificial, marcado por conflitos políticos e educacionais, em que o sujeito-produtor se encontra numa situação “tipificante” e o texto tem de se encaixar em modelos (pré)definidos. Além disso, é preciso considerar que produzir textos escritos, para a grande maioria dos usuários de uma língua, não é algo que flua naturalmente, bastando, para isso, que haja um contexto de produção. Muito mais do que isso, a escrita exige a mobilização de diferentes saberes, o que faz com que ela seja, normalmente, entendida como uma tarefa árdua. Para se compreender o intrincado processo da escrita, é necessário, portanto, levar em conta uma série de elementos a ela associados. Conscientes, então, de que entender como os alunos produzem textos escritos em ambiente escolar não é uma tarefa simples, afinal a heterogeneidade é característica de todos os elementos envolvidos nesse processo e, considerando a estreita relação entre sociedade, texto e escrita, objetivamos, com este artigo, mostrar que o modo como os alunos são levados a produzir textos na escola está intimamente atrelado ao modo como o professor concebe a entidade **texto**. Para atingirmos o objetivo proposto, apresentamos e discutimos as seguintes concepções de texto e de escrita: tradicional/gramatical; cognitivista e interacionista, as quais podem ser classificadas como as mais recorrentes no universo escolar em diferentes épocas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

## Palavras-chave

Texto; escrita; ensino.

## Considerações Iniciais

As práticas de linguagem são atividades muito valorizadas na sociedade atual, o que é decorrente, em grande parte, da capacidade dessas atividades de revelarem o nível de letramento dos usuários de uma língua, no sentido de que quanto mais o indivíduo faz uso de atividades de leitura e de escrita, mais letrado ele é. Essa linha de raciocínio nos faz entender por que a capacidade de ler e de escrever sempre foi tão valorizada pelas mais diferentes sociedades. Parece que o fato de o indivíduo conseguir o que deseja usando simplesmente seu poder de uso da língua oral ou escrita o torna um ser especial, quase

divino. Na verdade, essa capacidade, apesar de trazer uma série de benefícios para aquele que sabe como usufruir dela, nada tem a ver com poderes sobrenaturais, o que significa que qualquer indivíduo, independentemente de raça, sexo, credo ou condições socioeconômicas, é capaz de ser bem sucedido quanto ao uso dessas habilidades. Mas, para que isso aconteça, não podemos nos esquecer de que esse indivíduo deve ser devidamente preparado para se inserir em contextos de leitura e de escrita. Talvez, por isso mesmo, vários estudiosos (CARVALHO (2001; 2003; 2005; 2012), CAMPS (2005), SCHNEUWLY e DOLZ (2004), TRAVAGLIA (1997)) e também os documentos oficiais direcionados ao ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997/1998; 1999a; 1999b; 2002a; 2002b) têm incentivado a promoção de atividades que visem a fazer com que os alunos inseridos em qualquer nível de escolarização, sejam capazes de ler e de escrever em diferentes contextos e para a satisfação de diferentes propósitos discursivos.

Para que isso seja possível, é preciso considerar uma série de questões relacionadas ao ensino de língua materna, dentre as quais se destaca o devido tratamento às distintas realidades lingüísticas: a fala e a escrita. Esse tratamento poderá levar à percepção de que a aprendizagem de uma e de outra também é diferente. A primeira é adquirida, na maioria dos casos, em contexto familiar, ambiente onde a criança está o tempo todo exposta a diferentes usos da língua, uma vez que ninguém costuma excluir uma criança de determinadas situações discursivas por considerá-las mais difíceis ou inacessíveis à faixa etária dessa criança, por exemplo. A fala está, portanto, presente em todas as atividades rotineiras da criança. A segunda, por sua vez, é, normalmente, adquirida em contexto escolar, ambiente em que a criança passa parte de seu dia para aprender uma série de “conteúdos”, dentre os quais se inclui a escrita. É fácil perceber, portanto, que a escrita é uma atividade que ocupa pouquíssimo espaço no dia a dia da criança. Além do pouco contato da criança com a escrita, essa modalidade lingüística é ensinada a partir de determinados modelos, esquemas e/ou métodos atrelados às crenças do professor, o que, certamente, pode resultar em aprendizagens bem ou mal sucedidas. Para Amor, além da escassez das situações de produção de texto e das imprecisões e ambigüidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do caráter artificial da escrita. (AMOR, 1993, p.114).

Se estabelecermos uma relação entre o tempo de acesso e o contexto de exposição da criança à escrita, é possível entender por que essa atividade é, muitas vezes, classificada como difícil tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Tradicionalmente, a escola é a responsável por fazer com que a criança não somente aprenda a ler e a escrever, mas, principalmente se insira em diferentes práticas de letramento. Entretanto, se considerarmos que os resultados das crianças e jovens brasileiros, quando submetidos a testes de aferição dos níveis de leitura e de escrita, estão longe do desejável, podemos afirmar que a escola não tem conseguido cumprir bem seu papel em nossa sociedade. Por que isso acontece? Onde se localizam as falhas?

É claro que responder essas questões de forma inequívoca e definitiva não é uma tarefa simples. Conscientes, então, dessa dificuldade, e, entendendo que a escrita pode alavancar a condição social do usuário da língua, pretendemos, neste estudo, apresentar e discutir algumas concepções de texto, na tentativa de estabelecermos uma correlação entre essas concepções e as concepções de escrita.

Acreditamos que essa discussão é relevante no sentido de que por meio dela é possível perceber que o modo como se concebe a entidade **texto** tem influência direta no

modo como se leva o aluno a escrever em sala de aula. Além disso, acreditamos que a escrita é uma atividade que está intrinsecamente associada ao *modus operandi* da sociedade.

Esperamos que o cumprimento do objetivo proposto contribua para se indicar perspectivas mais favoráveis para o ensino da escrita em contexto escolar.

### **Concepções de texto/concepções de escrita**

A inserção do texto e da escrita no cenário escolar não é recente. No entanto, tanto um quanto o outro nem sempre receberam a devida atenção no contexto em questão. Entendendo, tal qual Geraldini (1997:135), “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” e que a escrita é uma das práticas de letramento que precisam ser cultivadas pelo usuário da língua é que cremos ser necessário o reconhecimento e, conseqüentemente, a compreensão dos laços responsáveis pela união desses dois objetos de ensino. Para além disso, é preciso dizer que a partir da valorização do papel do texto no processo ensino/aprendizagem e da produtiva relação entre a escrita e os estudos lingüísticos e psicológicos, defendida por Camps (2005), podemos distinguir algumas concepções de texto, as quais são determinantes do modo como se leva o aluno a produzir textos em sala de aula. A seguir, fazemos algumas considerações acerca dessas concepções.

Texto e escrita, embora nem sempre associados, sempre foram desenvolvidos no bojo da disciplina denominada Língua Portuguesa (LP)<sup>1</sup>, cujo vasto programa contempla leitura, produção de textos e atividades gramaticais. Segundo Neves (1991; 2004), a gramática sempre preencheu o maior espaço de tempo das aulas de LP, o que significa que o texto e as atividades a ele associadas, como a leitura e a escrita, por exemplo, ficaram à margem desse processo de ensino. Como a aprendizagem de regras gramaticais era a prioridade, as poucas vezes que o texto entrava em sala de aula, ele era apenas um pretexto para se ilustrar, exemplificar determinados padrões considerados “melhores”. O texto, sob essa concepção tradicional, era visto, simplesmente, como um produto, ao qual se chega a partir da adoção das regras da “boa escrita”. Essa concepção textual teve influência direta no modo como se levava o aluno a produzir textos. A escrita, então, era reduzida ao seu caráter material, mecânico, de produção superficial, desvinculada de um discurso real. Desse modo, produzir texto obedecia a um modelo equivocado de compreensão do processo da escrita, que se baseava nos seguintes passos: obedecer ao tema proposto pelo professor, “inspirar”-se no estilo dos grandes escritores, considerados como aqueles que sabem escrever, registrar as ideias. Essa forma de se perceber o texto cria a falsa ideia de que esse objeto é raso, passível de se constituído e analisado com base em apenas em um nível de análise lingüística: o sintático.

A partir da década de 1960, há um alargamento da concepção de língua/linguagem, o que foi possível graças ao surgimento de correntes lingüísticas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a semiótica, dentre várias outras, como menciona Travaglia (1991). A análise e consideração de aspectos da linguagem há muito ignorados pelos estudos lingüísticos foram decisivas para que o texto começasse a ser

---

1 A discussão sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil insere-se, é óbvio, no quadro da história do ensino no Brasil, cuja compreensão é fundamental para se chegar às especificidades do ensino de Língua Portuguesa, mas, devido aos objetivos deste estudo e à restrição de espaço, não apresentaremos aqui esse histórico.

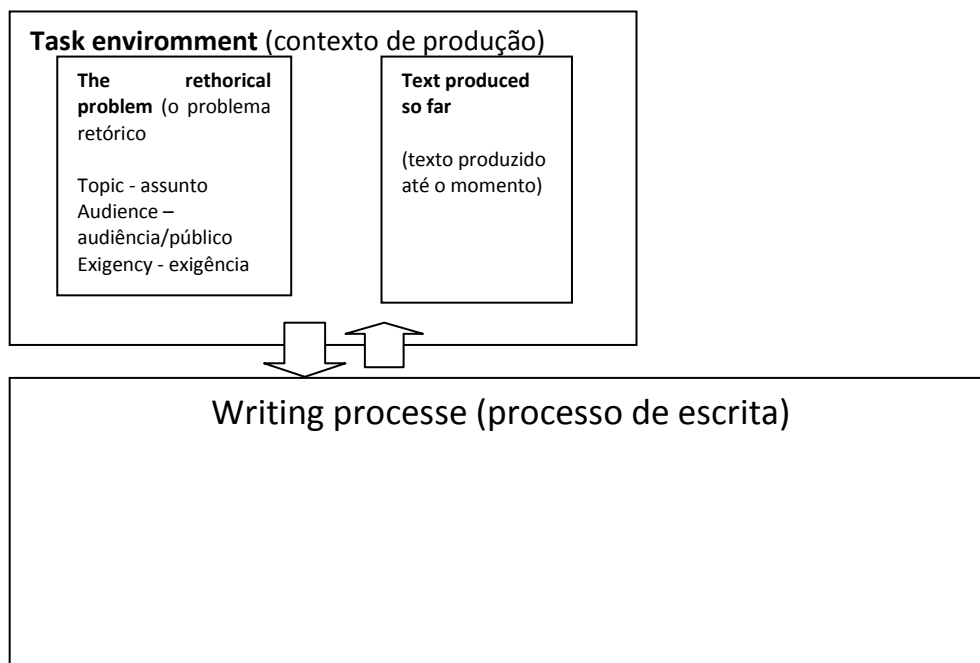
concebido como uma entidade multifacetada e a escrita como um processo. Além disso, há que se destacar o fato de essas correntes, principalmente a Linguística Textual, terem valorizado o **contexto**, termo, que devido à sua rica significação, tem sido foco de várias discussões. Segundo Koch e Elias (2006), esse termo, considerado central na Linguística Textual de hoje, ganhou destaque graças à contribuição dos estudos dos pragmaticistas, que chamaram a atenção para a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais como os dêiticos e as expressões indiciais, por exemplo. Para essas autoras, contexto é uma noção muito ampla, que engloba tanto o co-texto, as situações mediata e imediata quanto o contexto cognitivo dos interlocutores envolvidos no jogo discursivo.

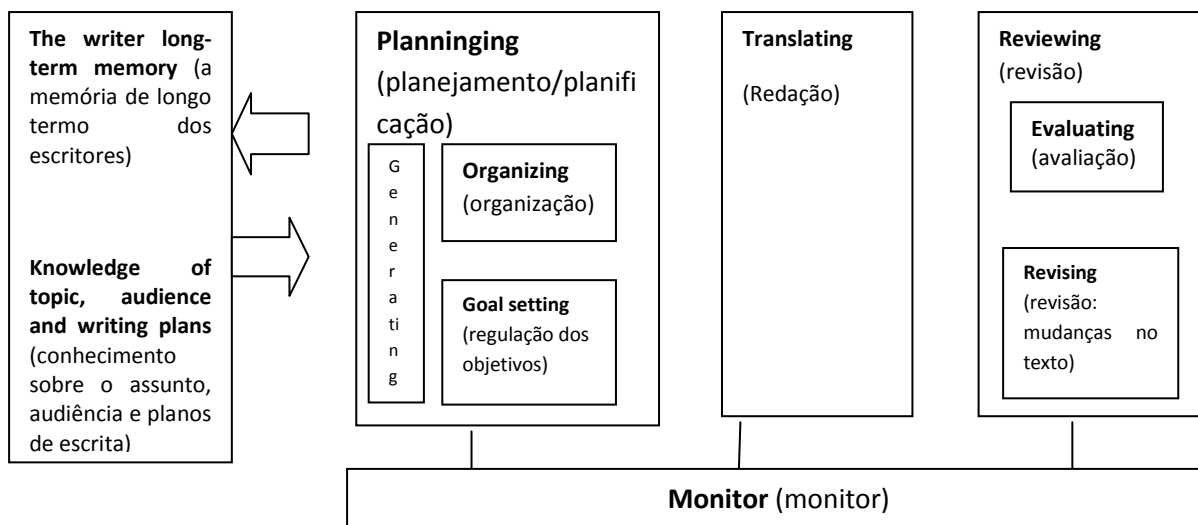
Seguindo a mesma linha de raciocínio de van Dijk (1997), Koch e Elias (2006) relacionam o contexto às propriedades da situação social que são relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.

Consciente da complexidade inerente ao termo **contexto**, Camps (2005) afirma que existem, pelo menos, três visões a partir das quais esse termo pode ser considerado, quais sejam: i) contexto como situação; ii) contexto como comunidade discursiva e iii) contexto como esfera de atividade humana. Para a autora, a primeira concepção de contexto corresponde à situação real, objetiva que envolve a situação discursiva. A segunda diz respeito ao contexto social, em que são definidos os papéis dos agentes envolvidos na situação discursiva, e, a terceira, por sua vez, corresponde ao entendimento do texto como “instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural” (CAMPS, 2005, p.17). O reconhecimento da relevância do contexto contribuiu para que o texto e a escrita passassem por transformações que foram cruciais para as concepções tanto de um quanto de outro que temos hoje.

A partir de 1970, com o surgimento e a difusão das teorias de base cognitivista, o texto e o modo como se leva o aluno a escrever passam por novas mudanças. É nessa época que surgem estudos que objetivam descrever o intrincado processamento cognitivo, que resulta na produção textual escrita. O modelo proposto por Flower e Hayes (1981), amplamente difundido e adotado por autores e professores de diferentes países, representa essa perspectiva teórica. O modo como esses autores concebem o percurso da escrita e a proposição de uma “fórmula” para ela contribuíram para que fossem dadas respostas a antigas questões propostas por aqueles que lidam com essa área de conhecimento. Reproduzimos, a seguir, o esquema formulado por Flower e Hayes:

Figura 01: Modelo apresentado por Flower e Hayes para representar o processo de escrita





(FLOWER e HAYES, 1981, p. 370 (tradução nossa))

Objetivando representar todo o caminho percorrido desde o momento em que se decide produzir um texto até o momento em que se tem o resultado dessa intenção no papel ou na tela do computador, os autores descrevem as etapas pelas quais passa o produtor textual, denominadas de: **planejamento, redação e revisão**. Segundo Carvalho,

Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do gênero, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo estão extremamente dependentes da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever. (CARVALHO, 2001, p. 74).

O planejamento é, como deixa perceber o autor acima mencionado, um estágio altamente relevante para o processo de construção textual, uma vez que esse é o momento do produtor do texto com ele mesmo, ou seja, é o momento em que o produtor tem de "visualizar" todos os conhecimentos armazenados na memória sobre o assunto a ser tratado. Em seguida, ele deve saber separar os conhecimentos que são daqueles que não relevantes para a discussão pretendida, tarefa que exige que o produtor considere o contexto de produção do texto e, portanto, todas as variáveis envolvidas nesse processo, como os papéis dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, por exemplo. Afinal, a escrita é uma atividade social e cultural, realizada no âmbito de uma comunidade que, além de falarem a mesma língua, tem uma série de interesses em comum, como afirma Camps (2005).

O adequado planejamento dará origem ao esquema a ser seguido para a escrita em si, ou seja, para a produção do texto. É nesse sentido que se reafirma o valor desse estágio

para o processo de produção textual, o que significa que o professor deve estar devidamente preparado para ajudar o aluno a organizar suas ideias, para, em seguida, produzir, de fato, o texto.

A percepção da escrita como um processo, constituído de fases, dentre as quais o planejamento desempenha papel de destaque, contribuiu para que se percebesse que a produção textual requer a consideração de uma série de conhecimentos ou “saberes acumulados”, que armazenamos de maneiras diferentes em nossa memória e com os quais lidamos também de maneira distinta (KOCH, 2006). É o que também afirmam Koch e Travaglia (2003) a respeito dos frames, dos *scripts* e dos planos, por exemplo.

A redação (textualização) é o momento que se segue ao planejamento. Por se caracterizar como a fase mais concreta do processo de escrita, uma vez que é quando o aluno coloca no papel ou na tela do computador o conteúdo acerca do que deseja ou “tem de” tratar, a redação (textualização) costuma ser mais valorizada do que as outras duas fases do processo de escrita. É como se a escrita não fosse constituída de etapas, o que dá ao agente responsável por essa atividade ou ao professor, na grande maioria os casos, o direito de se preocupar somente com ela.

A terceira e última fase da escrita é a revisão, momento também crucial para o processo, pois é quando o aluno tem a oportunidade de olhar atenta e criticamente para o que produziu. É claro que a participação do professor é fundamental em cada uma das fases desse processo, no entanto há que se destacar a necessidade de intervenção do professor no momento da revisão, uma vez que é muito comum que o aluno não perceba os problemas de seu texto.

A prática de retorno ao texto é fundamental para a superação dos problemas que aparecem na produção textual. Apesar disso, o que se tem observado é que a revisão, que leva à reescrita, não é uma prática comum nas aulas de produção textual, e muito menos tem sido entendida como um processo.

Nas raras vezes que a reescrita é solicitada pelo professor, sua finalidade não é devidamente esclarecida. O professor corrige os problemas superficiais do texto, aponta o que está errado, na grande maioria, erros ortográficos e de concordância, e oferece algumas opções de correção ao aluno, que, cansado de ter que voltar ao texto que já escreveu, sem saber o porquê, “conserta” o texto, utilizando as opções dadas pelo professor.

Embora os estágios, previstos pelo modelo cognitivista de Flower e Hayes (1981), sejam sucessivos, o modelo é recursivo, o que garante a interassociação dos estágios, como afirma Rojo (2003). Além da interdependência das fases que compõem esse modelo, é preciso mencionar que cada uma delas cumpre um papel específico para que o resultado final do processo seja satisfatório. Isso significa que o agente incentivador da produção textual, que, normalmente, é o professor de Língua Portuguesa, deve valorizar cada um desses estágios e não ignorar um ou outro como é muito comum em sala de aula. Segundo Carvalho (2001), o tempo dedicado ao planejamento, quando há, é muito reduzido. O mesmo acontece com a revisão, que, quando é feita, o é de modo muito superficial, o que se comprova pelas poucas alterações que, normalmente, o aluno faz em seu texto, se comparados rascunho e texto final.

Cada uma dessas etapas, que obedece a uma ordem cronológica, desempenha papel crucial para o resultado do processo da escrita, ou seja, para o texto em si. Por isso, uma etapa não deve ser mais/menos valorizada do que a outra. No entanto, a escola, ambiente que, de acordo com nossas tradições de ensino, é o órgão encarregado tanto de introduzir o aluno à escrita quanto de prepará-lo para a produção de todo e qualquer

gênero de discurso ao qual possa ter acesso nas diversas esferas sociais em que circula, não reconhece, tampouco valoriza essas fases. Vários estudos, desenvolvidos em diferentes contextos, têm mostrado que os professores, de modo geral, centram todas as suas atenções na redação em si, ou seja, na segunda das três etapas, o que significa que os alunos são levados a concluir que para se produzir um texto, basta escrever qualquer “coisa” em um papel sobre o tema solicitado. É como afirma Carvalho (2001): “É ao nível da redação que se centra quase toda a actividade do aluno, pois logo que ele termina, a tarefa é, normalmente, dada por concluída.” (CARVALHO, 2001, p. 89).

O modelo de Flower e Hayes (1981), portanto, representa bem a proposta cognitivista, teoria que se preocupa em explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. A constatação de que os aspectos cognitivos dos interlocutores engajados num determinado jogo discursivo são muito valiosos para o processo de construção/recepção textual foi decisiva para que o texto passasse a ser considerado como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal [...], que cumpre uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 03).

Objetivando responder a questões suscitadas a partir da proposição do modelo de Flower e Hayes (1981), vários estudiosos, interessados no processo de produção textual, empenharam-se em tratar, principalmente, dos fatores sociais e interativos da escrita. Ganham ênfase, então, as teorias que valorizam a função sociointerativa da linguagem. Nesse contexto, o modelo descrito por Flower e Hayes (1981) foi revisto por Hayes (1996), que tratou com maior ênfase os fatores sociais e motivacionais inseridos no processo de produção de textos.

Em decorrência dessa percepção, os professores de Língua Portuguesa, principalmente, passam a levar o aluno a perceber que a inserção no mundo da escrita fará com que ele exerça sua cidadania de forma mais dinâmica e competente, o que poderá mudar suas condições de vida (escolar/acadêmica, profissional, social). O texto, por sua vez, passa a ser entendido como

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22).

Essa concepção de texto insere-se no bojo do interacionismo sociodiscursivo, perspectiva teórica, ancorada nos pressupostos de Vygotsky, que ganhou grande projeção a partir da década de 1990. Estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1953/1979), Bronckart (1999; 2003), por exemplo, que compreendem a linguagem humana como uma atividade de produção, foram cruciais para o avanço dessa perspectiva.

Sob a perspectiva interativa, a linguagem é dialógica, os sujeitos são atores/construtores sociais e o texto é o próprio lugar da interação (KOCH, 2006). Essa concepção de linguagem e de texto, associada à defesa do trabalho com os múltiplos

gêneros discursivos<sup>2</sup>, foi decisiva para o surgimento de nova concepção de escrita, que passa a ser adotado pela Lingüística Textual em suas abordagens mais recentes.

Trabalhar de acordo com essa última perspectiva significa levar em conta a heterogeneidade das práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, há que se falar em ensino da escrita por meio dos gêneros discursivos, uma vez que o tratamento adequado dessas entidades pode fazer com que o aluno corresponda bem às exigências do mundo contemporâneo, dentre as quais está a inserção das múltiplas atividades de leitura e de escrita.

O grande número de estudiosos que vêm tratando da relação gêneros/ensino de língua materna (SCHNEUWLY e DOLZ (2004), DIONÍSIO *et al* (2002), BRONCKART (2003), BONINI (2002), MARCUSCHI (2002; 2008), ROJO (2005), KLEIMAN (2006), MOTTA-ROTH *et al* (2005)) nos leva a hipotetizar que o tratamento dessa relação pode ser responsável pela solução de muitos dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no nosso caso. Mas, em se tratando de uma perspectiva didática, há que se ter um cuidado especial com a concepção de gênero a ser adotada, uma vez que essa concepção é que norteará todo o trabalho voltado para o ensino de Língua Portuguesa, desde a produção/avaliação de materiais didáticos até a formação dos professores, agentes de letramento, que devem estar preparados para atender às necessidades dos exigentes usuários da língua.

Segundo Rojo (2003), um olhar mais atento em direção às teorias de produção textual revela a

incompatibilidade entre alguns dos pressupostos básicos envolvidos nas duas perspectivas (sócio-histórica e cognitiva) e a decorrente necessidade de releitura e articulação destes pressupostos, ou então, de busca de novas descrições de funcionamento da linguagem em geral e de produção de textos, em particular. (ROJO, 2003, p. 04).

De acordo com esse raciocínio, a autora analisa comparativamente alguns aspectos do modelo de Flower e Hayes (1981), anteriormente apresentado, e as operações de linguagem, que, segundo Schneuwly (1998), estão envolvidas na produção de textos escritos. A partir dessa análise, Rojo (2003) conclui que o primeiro, na medida em que não contribui para as práticas didáticas, é ineficaz, ao passo que a proposta de Schneuwly apresenta-se mais pertinente e adequada ao ambiente escolar, posto que se centra nas propriedades da linguagem e nas operações que ela exige para a produção de textos, favorecendo a transposição didática.

Fica claro, então, que o intenso debate sobre a escrita, desencadeado nas últimas décadas, provocou uma reflexão sobre os elementos envolvidos nesse processo. É preciso lembrar, finalmente, que os diferentes pontos de vista a respeito do primeiro e da segunda não são excludentes, podendo, portanto, num momento ou noutro, serem vistos como complementares. É como afirma Camps (2005):

---

2 Rojo (2005:185), ao estudar os trabalhos realizados no Brasil sobre gênero discursivo e gênero textual, percebeu que, embora as duas vertentes tenham a noção de gênero concebida a partir da noção bakhtiniana do termo, são metateoricamente distintas. “A teoria do gênero do discurso centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a teoria dos gêneros de texto, na descrição da materialidade textual. Considerando essa distinção é que optamos pela adoção da expressão **gêneros discursivos**.”



Os estudos que foram fundamentando estas perspectivas podem, por vezes, apresentar-se como abordagens contrapostas. Porém, se nos situamos na sala de aula, na complexidade que nela está presente, percebemos claramente a necessidade destes pontos de vista serem complementares. (CAMPS, 2005, p. 24).

### **Considerações finais**

Acreditamos que as dificuldades do usuário da língua no momento de produzir discursos escritos estejam associadas ao modo como o professor concebe o texto, o que revela como esse professor concebe a escrita. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo do qual todos nós participamos e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais.

Essa é a postura defendida pelos PCN (Brasil, 1997;1998), que entendem que o ensino de LP não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua.

Para que essas propostas sejam possíveis, é necessário e urgente que os professores, principalmente os que lidam com a LM, fundamentem seu trabalho numa concepção sociodiscursiva. Adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem (BAKHTIN (1953/1979); BRONCKART (1999; 2003)).

Assumimos, então, que para se produzir textos em sala de aula, é necessária a adoção de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, segundo a qual as ações de linguagem, centradas, primariamente, nas dimensões sociais e históricas, ocorrem no interior de atividades sociais. Nesse sentido, é necessário, ainda, perceber o texto de tal maneira que a partir do trabalho com ele, seja possível desenvolver no aluno uma série de habilidades, dentre as quais se inclui a escrita, o que justifica o tratamento da estreita relação entre concepções de texto/concepções de escrita, discutida neste artigo.

### **MESQUITA, E. M. DE C. THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL: CONCEPTS OF TEXT/CONCEPTS OF WRITING**

#### **Abstract**

Writing is an activity endowed with significant complexity , since , in addition to the fact that it relates to linguistic, cognitive and social factors, its practice is done, normally, in an artificial context, marked by political and educational conflicts, in which the subject-producer is in a specific pattern-alike situation and the text has to fit into models (pre) defined. Furthermore, one must consider that producing written texts, for the vast majority of users of a language, is not something that flows naturally, being sufficient, for that, that there is a production context . Much more than that, writing requires the mobilization of different skills , which means that it is usually understood as a difficult work. To understand the intricate process of writing, it is therefore necessary to take into account a number of elements associated to it. Conscient, then, that understanding how students

produce written texts in the school environment is not a simple task, after all heterogeneity is characteristic of all the elements involved in this process and, given the close relationship between society, text and writing, we aim, with this article, to show that the way that the students are driven to produce texts in school is closely linked to the way the teacher conceives the idea of text. To achieve the proposed goal, we present and discuss the following concepts of text and writing: Traditional/grammatical, cognitive and interactional, which can be classified as the most frequent in the school universe at different times of the teaching of portuguese language in Brazil.

**Keywords:** text, writing, teaching .

## REFERÊNCIAS

AMOR, E. *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1979.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Genêros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2002b.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPS, A. "Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita". In: CARVALHO, J. A. B. *et al* (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Universidade do Minho: Braga, 2005, pp: 11-26.

\_\_\_\_\_. O ensino da escrita. In: SEQUEIRA, F; CARVALHO, J.A.B.; GOMES, A. (Orgs.). *Ensinar a escrever: teoria e prática*. Universidade do Minho: Braga, 2001. pp: 73-92.

\_\_\_\_\_. *Escrita: percursos de investigação*. Braga – PT: Universidade do Minho, 2003.

\_\_\_\_\_. BARBEIRO, L. F; SILVA, A. C.; PIMENTA, J. (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga – PT: Universidade do Minho, 2005.

\_\_\_\_\_; BARBEIRO, L. F; PEREIRA, L. A.; SILVA, A. C. (Orgs.). *Aula de língua: interação e reflexão*. Braga/Leiria-PT: Universidade do Minho, 2012.

COSTA VAL. M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. "Identifying the Organization of Writing Processes". In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Orgs.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 3-30.

\_\_\_\_\_. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication, USA*, v. 32, n. 4. 1981, pp. 365-387, dez.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAYES, J. R. "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In: Levy, M. C.; Ransdell, S. (Eds). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 1-27.

KLEIMAN, A. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; ELIAS, W. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais; definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) In: *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D; BONINI, A., MEURER, J. L. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, R. "Revisitando a produção de textos na escola". In: Rocha, G. Costa Val, M.G. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/ Autlência, 2003, pp. 185-205.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. *et al.* (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1998, pp. 155-174.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro), 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil. São Paulo-Campinas, tese de doutorado, 1991.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

Van DIJK, T. A. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.