

TABULEIRO DE LETRAS

Concepções de linguagem subjacentes ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar histórico

Language concepts underlying the pedagogical work of teaching text production: a historical look

Silvio Profirio da Silva¹

RESUMO: Por muitas décadas, o trabalho pedagógico do ensino da escrita esteve ancorado na normatização, bem como na imitação de arquiteturas e formatos textuais. Ou seja, o ensino da escrita concedeu primazia aos componentes gramaticais ou à reprodução de elementos linguísticos provenientes da organização estrutural das sequências tipológicas. Na acepção das pesquisas sociointeracionistas e discursivas da linguagem, a escrita assume a posição de processo cognitivo efetivado mediante a mobilização de um amplo contingente de saberes, bem como de estratégias sociocognitivas (KOCH & ELIAS, 2009). Com essa perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem passado por um amplo processo de moldagem, objetivando formar produtores de texto competentes e proficientes, a partir da apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso. Nas discussões acadêmicas nacionais no campo da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, em uma perspectiva histórica, o trabalho pedagógico do ensino da produção escrita esteve ancorado em concepções de linguagem. Isso instigou a potencialização de distintas práticas pedagógicas. Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do reflexo das concepções de linguagem sobre o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto, categorizando os principais enfoques e tratamentos dados ao ensino dessa habilidade linguística.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem; Produção de Texto; Ensino.

ABSTRACT: For many decades, the pedagogical work of writing teaching has been anchored in normatization, as well as in the imitation of architectures and textual formats. That is, the teaching of writing granted primacy to grammatical components or to the reproduction of linguistic elements coming from the structural organization of the typological sequences. In the sense of the socio-interactionist and discursive researches of language, the writing assumes the position of cognitive process effected through the mobilization of a wide contingent of knowledge, as well as of sociocognitive strategies (KOCH & ELIAS, 2009). From this perspective, the pedagogical work of teaching text production has gone through a broad process of molding, aiming to form competent and proficient text producers, from the appropriation of the socio-communicative characteristics of the discourse genres. In the national academic discussions in the field of Applied Linguistics and Textual Linguistics, in a historical perspective, the pedagogical work of the teaching of written production has been anchored in conceptions of language. This instigated the potentialization of different pedagogical practices. This work aims to reflect on the

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG. E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

reflection of the conceptions of language on the pedagogical work of the teaching of text production, categorizing the main approaches and treatments given to the teaching of this linguistic ability.

Palavras-chave: Conceptions of Language; Text Production; Teaching.

Introdução

Em uma ampla quantidade de décadas, a escrita de um texto estava diretamente condicionada à materialização de elementos gramaticais, fraseológicos e lexicais, bem como à imitação de elementos composicionais (estruturais) dos textos descritivos, dissertativos e narrativos. Diante dessa acepção, a escrita de um texto estava, portanto, limitada à mera imitação das variantes linguísticas mais prestigiadas, assim como dos formatos textuais já estabelecidos, conforme pontuam Luna (2012) e Silva & Lucena (2018).

Sob o lastro do viés tradicional de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da escrita esteve assentado na normatização, bem como na imitação de arquiteturas e formatos textuais. Em outras palavras, o trabalho pedagógico referente a essa habilidade linguística concedeu primazia aos componentes gramaticais ou à reprodução elementos linguísticos provenientes da organização estrutural das sequencias tipológicas.

Em virtude dos postulados da Linguística de Texto e da Psicolinguística, a escrita passou a ser tida como um processo baseado na concatenação de um amplo leque de elementos, quais sejam: saberes languageiros (atinentes à morfossintaxe e à ortografia), saberes enciclopédicos (atinentes aos eventos cotidianos) e textuais (atinentes aos elementos constitutivos dos gêneros), bem como de práticas cognitivas (KOCH & ELIAS, 2009).

Para Silva & Melo (2007), a escrita é uma atividade irrefutavelmente marcada pela complexidade. Tal atividade envolve uma gama de demandas linguísticas, sociais e cognitivas. A produção textual envolve, portanto, a capacidade de articular distintos saberes. Ou seja, produzir um texto não remete apenas à capacidade de empregar sentenças linguísticas. Pelo contrário, produzir um texto remete a diferenciadas práticas textual-discursivas.

Diante da perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem como objetivo didático fomentar a potencialização da utilização da escrita, por parte do alunado. Dessa maneira, almeja-se formar sujeitos que consigam fazer uso de habilidades e competências de escrita, com vistas a viabilizar práticas interativas/interlocutivas, tanto no contexto escolar quanto fora dele. As rotinas

educacionais devem oportunizar situações didáticas contextualizadas de apropriação dos gêneros discursivos. Tais situações devem viabilizar a promoção da aprendizagem do alunado, no que diz respeito a produzir textos em consonância com distintas finalidades comunicativas e interlocutores, segundo apontam Silva & Melo (2007).

Diante dessa nova perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem passado por um amplo processo de moldagem. Em vez de focar na imitação de itens gramaticais e formatos textuais, o ensino da produção de texto prima pela variedade textual, assim como pela apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso. Subjacente a essa nova roupagem de ensino está a concepção de linguagem como forma de interação.

Essas distintas perspectivas de trabalho pedagógico de ensino da escrita estão diretamente vinculadas às concepções de linguagem. Frente a essa acepção, este trabalho tem como objetivo refletir acerca do reflexo das concepções de linguagem sobre o trabalho pedagógico no ensino da escrita, categorizando os principais enfoques e tratamentos dados ao ensino dessa habilidade linguística.

Dos textos da esfera literária aos gêneros discurso: transmutações no trabalho pedagógico do ensino da produção escrita em foco

No presente tópico, versamos a respeito dos reflexos das concepções de linguagem no tratamento dado ao eixo produção de textos nas rotinas educacionais. Recorrendo aos postulados de autores da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto, construímos um sucinto apanhado de expediente histórico relativo ao trabalho didático do ensino da escrita nas unidades de ensino brasileiras. Historicamente, o tratamento concedido ao eixo produção de textos nas rotinas educacionais é incontestavelmente marcado pelos efeitos das concepções de linguagem.

De acordo com Costa-hübes (2009), Perfeito (2007) e Soares (1998), sob a égide da Gramática Tradicional Grega e da Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve canalizado nas normas do bem falar e do bem escrever, alavancando a sacralização da gramática normativa. Nessa roupagem de ensino de língua materna, as rotinas educacionais e os materiais didáticos eram repletos de regras respeitantes à acentuação gráfica, concordância verbal/nominal, regência verbal/nominal, pontuação etc., sendo requerido dos discentes o domínio dessas normas de

expediente gramatical. Dos discentes era constantemente requerida uma postura de análise, identificação e classificação de componentes frasais.

Na ótica de Costa-hübes (2009), essa roupagem de ensino estava ancorada na tese de que o discente deveria pensar bem, estando pautado, para tal, em regras gramaticais. Por conseguinte, esse discente estava incumbido de falar bem, efetivando a transposição das construções frasais orais para a modalidade escrita da linguagem. Por essa perspectiva de normatização gramatical, o trabalho pedagógico na aula de língua materna estava calcado em uma sequência de eixos linguísticos, a saber, escuta, fala, leitura e escrita. A aquisição da fala estava diretamente atrelada à escuta de frases corretas, do ponto de vista normativo.

O contato do alunado com essas construções frasais consideradas corretas, segundo o que prescrevia a gramática, viabilizava a efetivação de produções orais adequadas às convenções normativas. A produção escrita, por sua vez, estava diretamente atrelada à leitura, vista apenas como decodificação, que era promovida aos discentes por meio do acesso constantes e repetitivos exercícios de cópias que, consequentemente, subsidiavam a efetivação das produções escritas. Nessa perspectiva, o trabalho com o bem falar e com o bem escrever estava condicionado à constante memorização, seja de sílabas, seja de palavras ou frases. Tal prática de memorização tinha por objetivo angariar que o alunado obtivesse comportamentos linguísticos (orais e escritos) adequados à norma, recorrendo, para isso, à observação e à percepção. O exercício da memorização era o fio condutor da aquisição dos comportamentos verbais (orais e escritos) almejado pelo sistema educacional da época.

Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva & Luna (2013) e Soares (1998) postulam que a concepção de linguagem como expressão do pensamento supracitada esteve subjacente aos sistemas educacionais brasileiros, às propostas curriculares, às rotinas educacionais e aos materiais didáticos até o início dos anos de 1960. Sob essa ótica, os gêneros da esfera literária adquiriram o patamar de modelo textual adequado a viabilizar a efetivação do trabalho pedagógico.

Como componentes das rotinas educacionais, os textos da esfera literária (geralmente consagrados pelo cânone) constituíam-se como básicos na efetivação do trabalho pedagógico. A leitura desses textos subsidiava a aquisição da fala correta, isto é, uma fala em consonância com as sacralizações da norma. As atividades de cópia desses textos angariavam subsídios, em prol da concretização das produções escritas (corretas sob o ponto de vista gramatical).

Acerca da prática supramencionada, Costa-hübes (2009) destaca os subsídios dos textos do âmbito literário, em prol de garantir o domínio da fala e da escrita (por parte do alunado).

Como dito anteriormente, os textos literários foram alçados ao patamar de textos-modelos, estando condicionados à decodificação frasal (oral e escrita), à repetição mecânica e à memorização. A partir da leitura oral do docente, os alunos decodificavam as frases dispostas na materialidade linguística dos textos literários, repetindo constantemente as frases tidas como inquestionavelmente corretas e, por consequência, o alunado deveria se apropriar da fala correta. Dessa leitura, calcada na decodificação de conteúdos, ainda era requerido que os discentes reconhecessem e identificassem letras, sílabas, palavras e frases. Por conseguinte, eles efetuavam atividades mecanicistas de cópias, objetivando memorizar e reter estruturas escritas bem construídas.

Na visão de Bezerra & Luna (2016) e Perfeito (2007), sob o viés da Teoria da Comunicação/Informação, da Linguística Estruturalista e da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve centralizado no código linguístico, alavancando a perspectiva da codificação/decodificação informacional (emissão e recepção de mensagens), bem como o reconhecimento das funções da linguagem, a partir de análises textuais.

Aqui, o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna estava nas análises comunicativas, recorrendo, para tanto, aos códigos verbais e não-verbais. Tanto a modalidade escrita da linguagem quanto a linguagem imagética e visual (códigos não verbais) foram consideravelmente empregadas no trabalho pedagógico, com fins de potencializar a perspectiva da decodificação de informações e mensagens, como pontua Bezerra (2010). Essa roupagem de ensino dissipou grande parte da supremacia gramatical nas rotinas educacionais.

Para Costa-hübes (2009), sob a ótica dos postulados linguísticos estruturalistas e da concepção de linguagem comunicacional, o cerne do trabalho pedagógico estava na abordagem do sistema linguístico e dos seus componentes fonéticos, morfossintáticos e lexicais, de modo que, do alunado eram esperados o reconhecimento e a apropriação do sistema linguístico – tanto do sistema quanto dos seus componentes constituintes –, o que estava diretamente vinculado à fala e à escrita. Ou seja, a produção falada e escrita estava condicionada à assimilação do sistema linguístico e dos seus elementos constituintes, por parte dos discentes. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico concedeu primazia às estruturas linguísticas que compunham as frases.

Apesar dessa roupagem comunicativa que estava presente nas propostas curriculares de língua materna nos anos de 1970, a abordagem gramatical não foi dissipada das rotinas educacionais, sendo ainda hoje efetivada sob um viés mais superficial. Costa-hübes (2009) e

Perfeito (2007) postulam que a efetivação da abordagem gramatical estava diretamente atrelada ao método da memorização. Ao alunado era exposto um amplo leque de atividades de cópia, bem como de análise e classificação morfossintática. Em outras palavras, os alunos se deparavam diariamente com atividades didáticas que requeriam o reconhecimento e a classificação de componentes estruturais presentes nas frases. Tais atividades eram, continuamente, repetidas, objetivando que os discentes memorizassem não apenas a organização estrutural frasal, mas também as técnicas de análise e classificação. Como exemplificação desse tipo de atividade, podemos mencionar enunciados de questões que condicionavam o aluno ao mero ato de seguir modelos propostos previamente, isto é, atividades “siga o modelo”. Após memorizar a organização das estruturas frasais, o alunado poderia aplicar na produção textual.

Sob a ótica da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, as atividades de leitura estavam condicionadas à decodificação frasal e informacional. Barbosa & Souza (2006), Costa-hübes (2009) e Silva & Luna (2013) defendem que as atividades didáticas tinham como cerne a extração e reescrita de informações. A atividade de leitura estava sempre focada na extração de sentidos do texto. Ler consistia, portanto, em um mero procedimento de busca e reescrita de informações contidas na materialidade textual.

Sob a ótica da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, as atividades de escrita estavam condicionadas à imitação de formatos textuais sacralizados. Referimo-nos, aqui, às sequências tipológicas. Para Luna (2012), nessa concepção comunicacional da linguagem, a produção escrita consistia em uma mera prática de imitação e reprodução estrutural. A produção escrita estava condicionada à constante imitação e repetição de elementos dispostos nas arquiteturas textuais. Como exemplificação de elementos a serem imitados, podemos apontar: elementos fraseológicos, gramaticais e lexicais, bem como composicionais (organização e distribuição textual). Na ótica da autora, a produção escrita era tida como uma “técnica” assentada na memorização de estruturas cristalizadas e na imitação composicional.

Em se tratando das atividades de escrita, o foco estava na imitação dos formatos composicionais dos textos descritivos, dissertativos e narrativos. Sobre isso, Costa-hübes (2009) destaca que as atividades de escrita estavam canalizadas na apropriação de estruturas linguísticas e moldes composicionais. O trabalho com o eixo escrita estava condicionado a uma pedagogia dos modelos. Os docentes estavam incumbidos de apresentar estruturas frasais e textos previamente elaborados, bem como apresentar técnicas que viabilizassem a escrita de

textos. O foco dessa roupagem de ensino da escrita recaía, portanto, sobre o reconhecimento da organização estrutural das sequências tipológicas.

Sob o lastro da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o trabalho pedagógico do ensino da escrita tem como base a imitação de modelos textuais padronizados. Silva & Luna (2016) asseveram que, a partir dos anos de 1970, o ensino da produção escrita primou pela reprodução de formas e sentidos, alavancando a efetivação de ações focadas na imitação de discursos postos anteriormente. Dessa forma, a produção escrita pautava-se em estimular o alunado a simplesmente parafrasear, repetir e reproduzir enunciados produzidos anteriormente. Essa roupagem de ensino da produção escrita dissipou a efetivação de um trabalho canalizado à autoria.

A Concepção de Linguagem como Forma de Interação advém dos postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem (leia-se Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística de Texto, Pragmática, Psicolinguística, Sociolinguística etc.). Nos anos de 1980, a propalação desses postulados conduz, de maneira considerável, para a noção de língua como sistema irrefutavelmente marcado por componentes estruturais e para a noção de língua como código. A partir desses conceitos coloca-se em relevo uma noção de língua como atividade irrefutavelmente social (PERFEITO, 2007).

Segundo Costa-hübes (2009), sob o lastro da Linguística da Enunciação e/ou Linguística Interativa, a linguagem obtém o patamar de atividade incontestavelmente marcada pela dialogicidade. A partir dessa perspectiva dialógica, a visão monológica da linguagem, apregoada pelos princípios formalistas, é ampliada e passa a ser concebida como um elemento sociohistórico derivado das suas necessidades interlocutivas.

Sob a ótica da concepção de linguagem como forma de interação social, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna não tem mais suas bases voltadas nas normas do bem falar e do bem escrever, assim como os exercícios exaustivos que requeriam a apropriação de estruturas descontextualizadas perdem o lugar consagrado que lhe era reservado. Em vez de focar na classificação de orações, o ensino de língua materna prima por um trabalho didático assentado nos gêneros do discurso, assim como na adequação às suas instâncias comunicativas e aos seus contextos reais de uso (COSTA-HÜBES, 2009; SANTOS, 2002).

No terreno das discussões das teorias do texto e do discurso, a produção de texto é uma atividade calcada na complexidade. Essa atividade envolve a juntura de saberes de distintos expedientes: linguísticos, cognitivos e sociais. A escrita remete a um amplo leque de procedimentos, como, por exemplo, seleção/organização de argumentos, seleção lexical

adequada, adequação do texto à organização composicional do gênero etc., de acordo pontuam Silva & Melo (2007).

Koch & Elias (2009) afirmam que a produção textual remete ao entrelaçamento de distintos saberes e estratégias atinentes à cognição. Essa ativação de conhecimentos engloba a dimensão linguística, a social e a textual-discursiva. O primeiro tipo é o conhecimento linguístico que remete aos componentes gramaticais (questões alusivas à morfologia, à sintaxe, à acentuação gráfica, à ortografia, à pontuação etc.), assim como à dimensão lexical. O segundo tipo é o conhecimento enciclopédico, que remete às práticas cotidianas e socioculturais, isto é, o conhecimento de mundo que provém das vivências dos sujeitos imersos nas tramas do dia a dia. O terceiro tipo é o conhecimento textual que remete às práticas comunicativas, bem como à composição dos gêneros discursivos. Esse tipo de conhecimento abrange os saberes dos sujeitos acerca das características sociocomunicativas dos gêneros: o propósito comunicativo, a composição textual (organização estrutural), o estilo de enunciar, o suporte etc. Dessa forma, ao produzir textos, os sujeitos recorrem à usabilidade de diferenciados conhecimentos que vão além das sentenças linguísticas e gramaticais.

A produção de texto não consiste em uma atividade com um fim em si mesma. Pelo contrário, esta é uma atividade irrefutavelmente interativa e social que envolve uma pretensão comunicativa e interlocutores (enunciador e coenunciador). A produção textual é, portanto, incontestavelmente marcada pela interação e pelo uso (SILVA & MELO, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) suscitam a efetivação de um trabalho pedagógico do ensino de língua materna alicerçado nas práticas de usos da linguagem, o que remete aos gêneros do discurso difundidos nas várias esferas comunicativas. A reflexão e o uso são, agora, os elementos-chave da efetivação dessa nova roupagem de ensino, segundo explanam Gonçalves, Saito & Nascimento (2010) e Bezerra & Reinaldo (2013).

A perspectiva de ensino sociointeracionista e discursiva da linguagem está diretamente atrelada à efetivação de um trabalho didático calcado nas ações de linguagem. Essa roupagem de ensino contempla as práticas discursivas, os elementos pragmáticos e as situações de produção dos discursos, almejando alavancar um viés de ensino canalizado na efetivação da reflexão e do uso. Nesse formato de ensino, o objeto de ensino de língua materna é fomentar a ampliação dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos discentes, no intuito de formar usuários da língua que a manipulem, bem mais que a reproduzam. Ou seja, o ensino de língua

tem como incumbência formar falantes competentes que consigam fazer uso das suas competências nas relações cotidianas.

Para facultar a efetivação desse objeto de ensino, o trabalho didático deve estar assentado na potencialização de atividades canalizadas nos eixos didáticos de ensino (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística). As atividades didáticas devem ensejar a promoção de situações enunciativas das instâncias do dia a dia. O intento disso é viabilizar o acesso do alunado às práticas de linguagem, isto é, situações comunicativas extraescolares. Para tal, os gêneros do discurso são tomados como elemento intermediador das práticas sociais e dos objetos de ensino (GONÇALVES, SAITO & NASCIMENTO, 2010).

Leitura e escrita são, pois, alçadas ao patamar de práticas sociais. Nas rotinas educacionais, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto deve estar assentado na sistematização. Para Silva & Luna (2016), o ensino da produção textual requer planejamento. Em outras palavras, o projeto de dizer do alunado não acontece do nada. Pelo contrário, é necessária uma sequenciação e uma sistematização. Hoje, o ensino da produção textual é efetivado mediante etapas, a saber, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nessas etapas são exploradas as características sociocomunicativas e as condições de produção/circulação dos gêneros discursivos, bem como elementos que remetem à textualidade (coesão de referenciação e de progressão, assim como coerência). O trabalho pedagógico do ensino da produção textual tem com incumbência fomentar a potencialização de produtores autônomos e competentes rumo à efetivação da autoria.

Dias (2004) postula a efetivação de um modelo de atividades de produção textual baseado em etapas, a saber: a pré-escrita, o processo de escrita e o pós-escrita. A etapa da pré-escrita é composta pelo levantamento de ideias e pelo planejamento. O levantamento de ideias compreende as atividades que antecedem a produção textual propriamente dita, como, por exemplo, discussões alusivas à temática e ao funcionamento do gênero discursivo em questão, atividades de leitura, atividades de pesquisa etc. Nessa etapa, o cerne está no ato de angariar ideias e argumentos a serem mobilizados na produção. O planejamento (plano textual) remete à esquematização daquilo que será dito no texto. Atentando para as ideias levantadas, assim como para as condições de produção do gênero discursivo, o alunado pode traçar um planejamento do seu dizer, organizando a sequenciação das informações que serão dispostas na materialidade textual.

Para Dias (2004), a etapa do processo de escrita é composta pelo rascunho, revisão, edição final e publicação. Essa etapa se debruça sobre os enunciados materializados na

superfície textual, focando não apenas nas questões alusivas à coesão e à coerência, mas também em questões relativas à norma (morfologia, sintaxe, pontuação, ortografia etc.) e questões relativas aos aspectos visuais/gráficos do gênero discursivo (diagramação etc.).

A etapa da escrita vai explorar as questões atinentes à coesão de referência e de progressão, à sequenciação das informações na superfície textual, bem como à adequação da seleção lexical adotada quanto ao gênero discursivo. Além disso, tal etapa vai se ocupar das questões que remetem à adequação da temática do texto com relação à finalidade comunicativa do gênero e sua organização composicional (estrutura). Os passos constituintes dessa etapa têm como foco alavancar o aperfeiçoamento do texto, conforme pontua Dias (2004).

A etapa da escrita circunscreve ainda a socialização do texto, recorrendo à sua publicação. A publicação dos textos engloba diversos suportes e portadores de textos, como, por exemplo, murais, sites, redes sociais, grupos etc. O objetivo da publicação não remete apenas à socialização dos textos produzidos, mas também à percepção da finalidade da produção textual por parte do alunado. Em suma, é necessário que o alunado atente para a finalidade da produção, bem como para a adequação do seu texto à finalidade e à situação comunicativa de uso (DIAS, 2004).

A etapa da pós-escrita remete à reflexão acerca das particularidades dos gêneros discursivos (características sociocomunicativas), bem como dos fatores relativos à norma padrão. O objetivo dessa etapa é fomentar a potencialização do conhecimento textual e léxico-sistêmico do alunado (DIAS, 2004).

Segundo Leal & Melo (2007), sob o prisma da concepção de linguagem sociointeracional, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto deve viabilizar a efetivação de situações de escrita extraescolares, envolvendo a variedade de gêneros discursivos disseminados nas práticas do dia a dia. Dizendo de outro modo, as rotinas educacionais devem oportunizar situações de escrita materializadas nas tramas do dia a dia, englobando não apenas a diversidade de gêneros, mas também seus distintos propósitos comunicativos e interlocutores. O ensino da produção textual deve, portanto, contemplar situações didáticas com as quais o alunado tenha acesso aos usos sociais da escrita.

Nascimento e Zironi (2014) preconizam que as atividades didáticas de produção textual devem fomentar a apropriação das especificidades e particularidades dos gêneros discursivos. A potencialização dessa faceta é condicionada à efetivação de atividades didáticas assentadas na sequenciação, assim como na progressão. O trabalho pedagógico com a produção

textual envolve a potencialização de atividades calcadas em um planejamento, com vistas a alavancar o processo de aprendizagem do alunado.

Leal (2010) constrói uma tipologização de atividades didáticas que podem ser mobilizadas na organização do trabalho didático, dentre as quais destacamos as sequências didáticas e os projetos. Estes consistem em atividades calcadas na mobilização de etapas e passos sequenciais. Em cada etapa, há o propósito de viabilizar a efetiva aquisição da aprendizagem do alunado, em torno de um determinado conteúdo.

As atividades de produção textual devem contemplar a variedade de situações comunicativas de usos mediadas pela escrita, envolvendo não apenas os gêneros do discurso, mas também suas características sociocomunicativas: a pretensão comunicativa, o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo de dizer etc. As atividades de produção textual devem contemplar as condições de produção e de circulação do gênero discursivo, alavancando um trabalho de apropriação contextualizado. E, em especial, um trabalho pedagógico em sintonia com as instâncias do cotidiano (SILVA & MELO, 2007).

Para ilustrar a discussão realizada ao longo trabalho, sistematizamos no Quadro 1, a seguir, cada concepção de linguagem e suas orientações.

Quadro 1 – Síntese das concepções de linguagem e do tratamento dado ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA E TRATAMENTO DADO ÀS ATIVIDADES DIDÁTICAS	TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS
Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento	Assentada na Gramática Tradicional Grega.	Noção de língua assentada na homogeneidade, isto é, como elemento invariável.	Escrita com foco em componentes gramaticais As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais dos gêneros da esfera literária, assim como da linguagem literária, primando pela reprodução mecânica da seleção lexical e de componentes gramaticais.	O trabalho pedagógico esteve assentado única e exclusivamente nos textos da esfera literária. Foco nas antologias e/ou crestomatias.

			<p>Foco na seleção lexical eloquente e rebuscada.</p> <p>Foco na normatização.</p> <p>Foco na usabilidade de palavras e frases corretas (do ponto de vista normativo).</p>	
<p>Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação</p>	<p>Calcada nos postulados linguísticos estruturalistas e na teoria da comunicação.</p>	<p>Noção de língua assentada na homogeneidade, isto é, como elemento invariável.</p> <p>Noção de língua como código que tem como incumbência propalar mensagens.</p>	<p>Escrita como Atividade de Codificação.</p> <p>As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais das sequências tipológicas, focando na reprodução de questões temáticas e organizacionais.</p> <p>Foco na emissão de mensagens.</p> <p>Foco no reconhecimento e imitação da organização estrutural.</p>	<p>O trabalho pedagógico concedeu primazia aos gêneros da comunicação (bilhetes, cartas, telegramas etc.) e aos gêneros da mídia (histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, tirinhas etc.).</p>
<p>Concepção de Linguagem como Forma de Interação</p>	<p>Estribada nos postulados sociointerativos e discursivos da linguagem (Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Sociolinguística etc.).</p>	<p>Noção de língua estribada na heterogeneidade. Ou seja, uma noção de língua como atividade interativa e social.</p>	<p>Escrita como Atividade Interativa/interlocutiva e/ou Prática Social.</p> <p>As atividades didáticas têm como cerne a produção de distintos gêneros discursivos, em especial os extraescolares.</p> <p>As atividades didáticas primam pela abordagem das características sociocomunicativas dos gêneros (finalidade comunicativa, plano temático, plano composicional e plano verbal.)</p>	<p>O trabalho pedagógico tem como meta viabilizar o acesso do alunado a gêneros diversificados discursivos.</p>

			As atividades didáticas focam na adequação dos gêneros discursivos às situações comunicativas de uso.	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Diante dos estudos efetuados, registramos o fato de as concepções de linguagem terem, no decorrer de várias décadas, suscitado a efetivação de distintos tratamentos dados ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna. De um lado está a roupagem tradicional de ensino com foco em componentes gramaticais e sua materialização em estruturas frasais. De outro, a roupagem sociointeracionista e discursiva da linguagem com foco nas práticas de linguagem e nas situações comunicativas de uso, o que instigou a efetivação de distintos enfoques no tratamento dado ao eixo escrita.

Em se tratando propriamente do tratamento dado ao eixo escrita, as concepções de linguagem suscitaram não apenas duas vertentes contrapostas de trabalho pedagógico, mas também objetos de ensino distintos. Por um lado, tem-se a reprodução de termos eloquentes e de formatos estruturais, o que erradicava a formação de produtores de textos competentes. Por outro lado, está o foco nos gêneros do discurso e nas situações comunicativas, objetivando potencializar as competências discursivas do alunado, bem como sua autonomia e proficiência na escrita.

Algumas Considerações Finais

Em termos de considerações finais, podemos dizer que o tratamento dado ao eixo produção textual nas unidades de ensino brasileiras remete a duas roupagens de ensino antagônicas. Na primeira roupagem de ensino está a perspectiva da imitação. Em um primeiro momento, a imitação de um vocabulário rebuscado e eloquente, bem como a escrita de frases, em consonância com as normas de prestígio. Em um segundo momento, o reconhecimento e a imitação de estruturas. Na segunda roupagem de ensino está a perspectiva da competência e da proficiência na produção de texto, bem como a perspectiva da adequação dos gêneros do discurso à situacionalidade.

Essas duas roupagens de ensino da escrita remetem a dois vieses de pesquisas linguísticas opostas. De um lado, os postulados formalistas (com foco na estrutura e na frase).

De outro, os postulados sociointerativos e discursivos (com foco na interlocução e nos gêneros do discurso). Essa contraposição de postulados reflete o percurso do trabalho pedagógico do ensino da escrita ao longo das últimas sete décadas. Tal processo culminou na potencialização de novos objetos de ensino (formação de produtores de texto competentes e proficientes), bem como na efetivação de novos tratamentos nas rotinas educacionais e nos materiais didáticos (gramáticas e livros didáticos).

Referências

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. *Confluência*, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 1, n.16, p. 203-218, 2004. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de Textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LUNA, T. S. A constituição da autoria em crônicas. In: *Anais da XXIV JORNADA DO GELNE*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/16081023/a-constituicao-da-autoria-em-cronicas-tatiana-gelne>. Acesso em: 13 jan. 2017.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas (SP): Pontes, v. 1, 2014, p. 145-168.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas - CLAPFL*, Florianópolis, EDUSC, 2007. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22 dez. 2016.

SANTOS, C. F. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002a. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, J. P.; LUNA, T. S. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. *Prolíngua*, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SILVA, S. P. *A Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017a. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, v. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>. Acesso em: 30 dez. 2017.

SILVA, S. P.; LUCENA, J. M. Entrevista com Livia Suassuna. *Educação em Revista*, v. 34, p. 01-09, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. O Trabalho Pedagógico do Ensino da Produção de Texto: Um olhar sobre as Modificações. *Revista FSA*, v. 14, p. 165-186, 2017a. Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Entrevista com Livia Suassuna. *Revista X*, v. 12, p. 01-07, 2017b. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. Entrevista Com Marcos Bagno. *Linguas & Letras*, v. 18, p. 167-173, 2017c. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olhares*, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 06 set. 2016.

SOARES, M. B. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

Recebido em: 01 de maio de 2018.

Aceito em: 25 de junho de 2018.