

REVISTA

FAROL

FACULDADE ROLIM DE MOURA

ISSN Eletrônico: **2525-5908**

www.revistafarol.com.br

ISSN Impresso: **1807-9660**

Vol. 13, Nº 13. 2021 - julho

Contato: revista@farol.edu.br

NA LITERATURA: O APRIMORAMENTO DOS DISCURSOS DO DISCENTE A PARTIR DO INCENTIVO À PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Emerson Barbosa Passos da Silva

Flávio Fernandes Mesquita

Luciana Gonçalves Krohn

NA LITERATURA: O APRIMORAMENTO DOS DISCURSOS DO DISCENTE A PARTIR DO INCENTIVO À PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Emerson Barbosa Passos da Silva¹

Flávio Fernandes Mesquita²

Luciana Gonçalves Krohn³

Resumo: A atividade de elaboração de textos tem evidenciado que várias são as dificuldades no ato de escrever, tornando-se evidente que o formalismo linguístico e a tradição gramatical têm sido praticados com muita lealdade pela maioria dos docentes. Mostrar alguns costumes, como o método de escrita na escola é indispensável para avaliar o que leva essa atividade a colaborar para a fragilidade da escola, no que tange as produções de textos. Entretanto, isso traz um processo negativo de desmotivação dos educandos em relação às suas produções. O estudo merece destaque e encontra sustentação em uma das principais funções do professor, que é a de incentivar seus alunos na produção de textos, auxiliando-os na construção e utilização de estratégias que aprimorem suas habilidades para os elementos dos discursos escrito e oral de forma consciente e crítica. O presente trabalho traz alguns pressupostos bibliográficos de livros, artigos, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e demais normativas vigentes, como consulta a sítio da internet, que resultaram na detecção da necessidade de se investir em melhor formação docente e em novas práticas teórico-metodológicas que possibilitem ao profissional da educação contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, formando cidadãos capazes de refletir e discursar sobre o mundo ao seu redor e respeitar as diversidades existentes.

Palavras-chave: Educação; Língua Portuguesa; Discurso; Escrita.

IN LITERATURE: THE IMPROVEMENT OF DISCENT'S SPEECHES FROM THE INCENTIVE TO WRITTEN PRODUCTION IN SCHOOL

Abstract: The activity of writing texts has shown that there are several difficulties in the act of writing, making it evident that linguistic formalism and grammatical tradition have been practiced with great loyalty by most teachers. Showing some customs, such as the writing method at school, is thus essential to assess, what leads this activity to collaborate for the fragility of the school, with regard to the production of texts, however, this brings a negative process of demotivation of students in relation to their productions. The study deserves attention and finds support in one of the main functions of the teacher, which is to encourage his students in the production of texts, assisting them in the construction and use of strategies that improve their skills for the elements of the written and oral speeches in a way conscious and critical. The present work presents some presuppositions bibliographies of books, articles, National Curriculum Parameters – PCNs (1998) and other current regulations, as consult the website, what resulted in the detection of the need to invest in better teacher training and new theoretical and methodological practices that enable education professionals to contribute significantly to the process of teaching and learning their students, forming citizens capable of reflecting and speaking about the world around them. around and respect existing diversities.

Keywords: Education; Portuguese language; Speech; Writing.

¹ Pós Graduando. Em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. E-mail: emersonbpassosilva45@gmail.com

² Mestrando Mesquita, F. F. Do Curso de Mestrado Letras da UNIR (Universidade Federal de Rondônia) – UNIR/RO, flaviofaropvh@gmail.com

³ Mestranda Luciana. G. K. Do Curso de Mestrado Letras da UNIR (Universidade Federal de Rondônia) – UNIR/RO. Porto Velho – RO, Abril de 2021

INTRODUÇÃO

Uma grande parte dos brasileiros não possui o hábito da leitura, habilidade essencial para aprimorar a escrita e oralidade do indivíduo contemporâneo, possibilitando que o sujeito sinta-se realmente preparada numa sociedade evoluída de conhecimento. O hábito de leitura também permite a integração do sujeito como sujeito cidadão. Segundo uma pesquisa do jornal Estadão, publicada em 18 de maio de 2019, “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, apontou a pesquisa Retratos da Leitura” (JORNAL ESTADÃO, 2016).

Assim, essa produção deve ser estimulada e, para que isso ocorra de forma adequada, é preciso trabalhar com a concepção de gêneros textuais/discursivos, visto que cada texto receberá um papel social a cumprir, de forma que permita ao estudante, quando chegar no ensino médio, compreender o seu longo caminho estudantil a partir de um processo de construção de ensino e aprendizagem significativo.

Diante desse cenário, almejou-se encontrar aspectos pertinentes que sejam capazes de oferecer resultados para reparar essa falha na prática educacional, pois, apesar do empenho prestado pelos docentes com relação ao estímulo à prática de produção de textos, temos que os alunos os quais estão terminando o ensino fundamental, não se mostram qualificados para criar textos dissertativos. Nesse sentido, Fulgêncio e Liberato (1998) apontam ser possível que um leitor não consiga ler um texto que trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações, embora seja escrito em uma língua que ele domina.

Buscou-se, a partir dos constructos da teoria da Análise de Discurso (AD), compreender a língua como resultado de uma prática — oral e escrita — que faça sentido. Diante disso, depreende-se que a vertente materialista da AD, conforme aponta Orlandi (2009), se mostra adequada para a compreensão desse processo, uma vez que seus estudos partem da análise de aspectos sociais, inerentes ao homem e a sua história — e contexto em que esse indivíduo se encontra inserido — permitindo, ao pesquisador, estudar o discurso do educando, conhecendo e utilizando dos elementos exteriores que o constituem, e entender suas falas e escritas a partir dos aspectos socioculturais inerentes a esse estudante.

Essa ideia de pesquisa advém de estudos apresentados por autores renomados, que serão mostrados através de situações sobre as práticas de leituras, mas com afinco em algumas produções de textos, como é caso de: Ana Teberosky (1994), Celso Ferrarezi Junior (2000), Emilia Ferreiro (1999), Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2009), Ingedore Koch (1998),

João Wanderley Geraldi (1999), Michel Pêcheux (2009). Dessa forma, a experiência como um meio de estudo coeso e viável, proporciona ao pesquisador condições reais de identificar e corrigir sua pesquisa, sendo, ainda, de extrema relevância para o universo acadêmico.

De forma a melhor apresentar seu conteúdo, este artigo abordar questões advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998) e como ocorre o desenvolvimento de atividades de escrita no contexto educacional da Rede Básica de Educação Nacional, com destaque sobre tipologia textual, as principais concepções relativas aos elementos do texto dissertativo-argumentativo, a organização das ideias para a produção textual e como se aplica a análise do discurso para compreensão dos textos produzidos.

2 OS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA, O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE ESCRITA E A ESCOLA

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998) é organizar, como forma de referência para as discussões, um rol de conteúdos curriculares com vistas à elaboração de uma proposta pedagógica que oportunize meios e condições para a preparação de atividades relativas aos estudos em Língua Portuguesa. Nesse sentido, objetivam a análise e a reflexão acerca das atividades de escrita e de leitura tendo o idioma pátrio como matriz (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, verifica-se que a leitura integra o rol de conhecimentos prévios, como elemento necessário para a produção e compreensão do texto, para além de uma simples decodificação, o que é corroborado por (LAJOLO, 1991), ao afirmar que:

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1991, p. 59).

Sobre a questão, (FERRAREZI, 2000) lança as seguintes dúvidas:

[...] Ei-las: por que razão o maior anseio de nossas crianças, o que mais querem na vida antes de entrar na escola, que é aprender a ler e a escrever, logo nos primeiros contatos com a realidade escolar transforma-se em aversão ou apatia para com a leitura e a escrita? Ou, em uma formulação mais simples: como algo que se ama e se deseja transforma-se em algo que se odeia ou, no mínimo, não se dá valor? Tal pergunta não mereceria uma solução que não fosse fundamentada nos princípios naturais da vida dos organismos chamados humanos. É esta resposta em forma de

princípios naturais que esboço neste artigo: uma abordagem que demonstra como a escola atua com as crianças nas suas primeiras experiências da vida estudantil e quais as reações naturais desenvolvidas pelas crianças - tanto as chamadas “bons alunos”, quanto às chamadas “maus alunos”. Ainda, precisamos ver que espécie de resquícios essas respostas naturais das crianças deixam para o restante da sua vida estudantil. (FERRAREZI, 2000, p. 73).

Dessa forma, a questão lançada pelo autor traz a máxima relevância, pois, com certeza, atormenta educadores em todos os quadrantes do país. (FERRAREZI, 2000).

Em princípio, depreende-se que, o dever da família, no ato de auxiliar a criança, é primordial. Por meio dos sistemas de orientação escolar, a escola acompanha caso a caso e desenvolve seu papel, de forma que todas as particularidades sejam repassadas pelos educadores, os quais detectam o problema ou entrave que dificulta o processo de aprendizado da criança. A partir disso, faz-se necessário o esforço dos profissionais de educação no intuito de inserir a criança no contexto educacional e, mais do que isso, de estimular o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao educando, no ato de aprender, que esse novo saber ocorra de forma prazerosa e significativa para ele (TEBEROSKY, 1994).

Trata-se de um trabalho árduo, mas que deve ser feito continuamente para evitar evasão ou desinteresse dos alunos. Fato é que inexistente resposta perfeita para a dúvida lançada por (FERRAREZI, 2000), exatamente em decorrência da singularidade que cada caso apresenta, distinto de outro, uma vez que cada ser humano é um universo em si mesmo, com as próprias experiências do dia a dia.

Assim, deve-se compreender que a língua é uma prática social e histórica materializada a partir, por exemplo, das condições de leituras — de si e do mundo — que educando realiza. De acordo com (PÊCHEUX, 2009), o sentido estrito de um texto não existe somente em si, sendo este definido pelas posições ideológicas desenvolvidas no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas — importante destacar aqui que a análise de uma produção textual deve estar atenta não apenas no que está explícito, mas, igualmente, a partir dos ‘não ditos’ que ecoam no texto. Para o autor:

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja “próprio”, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2009, p. 147, *grifo do autor*).

Nessa perspectiva, infere-se que é, pois, a partir de processos histórico-ideológicos que se constituem os discursos, e, com isso, se apresenta como de fundamental importância, no

ensino de Língua Portuguesa, “refletir sobre (e não a função) do efeito do-eu-aqui-agora” (ORLANDI, 2009, p. 116), na produção de dizeres e de sentidos dos educandos.

Para (FREIRE, 1989), outro grande estudioso sobre a educação e seus percalços, acredita que por abordar uma prática social complicada, se a escola almeja transformar a leitura em objeto de aprendizagem, ela deve conservar sua natureza e sua complexidade sem deixar que suas características se percam. Isso implica dizer que o docente deve trabalhar com a heterogeneidade de textos e de acordo com as particularidades de cada um.

Nesse sentido, o trabalho com produção de textos deve ter como objetivo precípuo o desenvolvimento de indivíduos capazes de produzir textos coesos, coerentes e eficazes. De acordo com as orientações contidas nos PCNs (1997), um escritor competente é alguém que, ao criar um discurso, distinguindo probabilidades que estão postas culturalmente, sabe escolher o gênero no qual seu discurso se realizará e sabe escolher aquele que for adequado aos seus objetivos e à ocasião enunciativa em questão (BRASIL, 1997).

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997) afirmam que um escritor competente esquematiza o discurso e, por conseguinte, o texto, em função da sua finalidade e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características exclusivas do gênero. Para tanto, tal escritor deve ser alguém que saiba construir uma sinopse e tomar notas durante uma exposição oral, bem como saiba realizar um planejamento de suas anotações para examinar um assunto posteriormente.

O discurso escrito, demonstra-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo expressivo, qualquer que seja sua expansão, é o texto, um conjunto verbal formado por um conjugado de relações que se constituem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1997).

Para tanto, elementos como a coesão e a coerência mostram-se como mecanismos fundamentais para uma construção textual significativa, uma vez que, para que um texto seja eficaz na transmissão da sua mensagem, é essencial que faça sentido ao leitor (KOCH, 1989, 1998; KOCH; TRAVAGLIA, 1991). Além disso, deve ser harmonioso, de forma que a mensagem flua natural e agradável aos ouvidos. Diante dessa necessidade, para a maioria das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único ambiente que oferece acesso a textos escritos, que se transformarão, certamente, em modelos para a produção.

3 A ESCRITA NA ANÁLISE DO DISCURSO

De acordo com as concepções da teoria discursiva a escrita deve ser abordada a partir das categorias de autor (FOUCAULT, 1992). Na AD o conceito de autor não se confunde com o sujeito biológico que escreve o texto, mas sim, a partir de quem ocorreu a dispersão de sentidos inseridas no texto produzido. Assim, para ser considerado sujeito-autor, o estudante deverá selecionar os discursos e o modo como irá textualizá-los, pautando-se na sua memória discursiva e na maneira como se posiciona em relação ao tema a ser tratado (ORLANDI, 2008).

O que se verifica, no entanto, conforme bem aponta Orlandi (2008) é que os alunos têm se comportado como sujeito-escrevente, pois enuncia o que já foi dito ou repete o que o professor disse, não se posicionando a partir do seu discurso. Tal postura vai contra os preceitos atuais, que encontram sustentação nas normativas vigentes sobre a Educação Nacional. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a escola tem o dever de formar sujeitos-cidadãos que sejam capazes de pensar, refletir e resolver problemas sociais. Referida premissa foi ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao inserir no seu texto o compromisso com a “educação integral” objetivando a “formação e desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018, p. 14), apontando para a necessidade de promover essa formação cidadã por meio da abordagem de temas contemporâneos de relevância social “que afetam a vida humana em escala local, regional e global.” (BRASIL, 2018, p. 19).

Assim, a adoção da AD de (ORLANDI, 2008) tem como uma ferramenta auxiliar no processo de compreensão sobre os textos produzidos pelos alunos, permite ao docente adotar práticas metodológicas voltadas para o aprimoramento dessas produções, uma vez que o auxilia a compreender a relação existente entre linguagem, pensamento e mundo, e os processos de interpretação e reprodução feitas pelos alunos nos textos escritos, permitindo, assim, atuar de forma significativa na transformação dos processos de significação do ensino e aprendizagem desses educandos.

4 TIPOLOGIA TEXTUAL

Talvez o modo mais simples de explicar a concepção de texto seja dizer que é uma unidade de linguagem, de expansão mutável, causado a partir de um determinado contexto ou

situação, que objetiva informar uma mensagem por intermédio de um meio, de um locutor ou sujeito a um interlocutor ou receptor (CUNHA, 1970). Disso depende-se que Tipologia Textual é a forma como um texto se apresenta, entendimento corroborado por (MARCUSCHI, 2002) no trecho abaixo:

Tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Tipologia textual é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Para (TRAVAGLIA, 1991), ao tratar do assunto, explica a tipologia textual como algo que pode desenvolver um modo de interação ou uma forma de interlocução, segundo probabilidades que podem mudar e que, de acordo com o autor, são possíveis de estarem ligadas ao produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer/acontecer ou conhecer/saber, bem como quanto à inclusão desses no tempo e/ou no espaço.

Já (BARBOSA e AMARAL, 1986) afirmam que, tradicionalmente, no que diz respeito à tipologia, pode-se considerar os textos em uma classificação a partir do tipo narrativo, descritivo ou dissertativo, definidos pelo autor da seguinte forma:

Narração: É um relato organizado de acontecimentos reais ou imaginários. São seus elementos constitutivos: personagens, circunstâncias, ação; o seu núcleo é o incidente, o episódio, e o que a distingue da descrição é a presença de personagens atuantes, que estão quase sempre em conflito.

Descrição: Tipo de texto em que se faz um retrato por escrito de um lugar, uma pessoa, um animal ou um objeto. Requer observação cuidadosa, para tornar aquilo que vai ser descrito um modelo inconfundível. Não se trata de enumerar uma série de elementos, mas de captar os traços capazes de transmitir uma impressão autêntica. Descrever é mais que apontar, é muito mais que fotografar. É pintar, é criar. Por isso, impõe-se o uso de palavras específicas, exatas.

Dissertação: Dissertar é apresentar ideias, analisá-las, é estabelecer um ponto de vista baseado em argumentos lógicos; é estabelecer relações de causa e efeito. Aqui não basta expor, narrar ou descrever, é necessário explanar e explicar. O raciocínio que deve imperar neste tipo de composição, e quanto maior a fundamentação argumentativa, mais brilhante será o desempenho.

Observação: Normalmente, narração e descrição mesclam-se nos textos; sendo difícil, muitas vezes, encontrar textos exclusivamente descritivos (BARBOSA; AMARAL, 1986, p. 34).

Assim, compreende-se que a narração se refere a um texto dinâmico, que contém vários fatores de dependência e que são extremamente importantes para a boa estruturação do texto. Narrar é contar um fato, e como todo fato ocorre em determinado tempo, em toda narração, há sempre um começo, um meio e um fim. São requisitos básicos para que a

narração esteja completa, sempre respeitando os elementos que a compõe: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador, introdução, trama, clímax, desenlace. (BARBOSA; AMARAL, 1986, p. 34).

De acordo com (KLEIMAN, 1989), a descrição possui uma orientação não agente, tal como a exposição, mas sua estrutura é bem mais imprecisa. Intuitivamente, pode-se conhecer uma descrição pela apresentação de certos efeitos descritivos: um efeito de listagem, por exemplo, pelo fato de várias qualidades e elementos selecionados do objetivo tematizado serem descritos; um efeito de qualificação, pelo acúmulo de adjetivos e orações adjetivas, e qualificadoras em geral, um efeito de particularização de objeto tematizado.

Retomando a concepção de (BARBOSA E AMARAL, 1986) acerca da dissertação, chega-se ao entendimento de que dissertar é, por meio da organização de palavras, frases e textos, apresentar ideias, desenvolver raciocínios e analisar contextos, dados e fatos. Nesse momento de produção textual, tem-se a oportunidade de discutir, argumentar e defender o que se pensa, utilizando a fundamentação, justificação, explicação, persuasão e provas.

Com isso, observa-se que a atividade dissertadora possibilita ao educando desenvolver o gosto de pensar e escrever o que pensa, de questionar o mundo, de procurar entender e transformar a realidade, não só no discurso escrito como também no discurso oral. Assim, a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos é de grande relevância. Para (PÊCHEUX, 1999, p. 56), esse conhecimento prévio fica disponível da memória do indivíduo, com isso, a memória configura-se como sendo um “espaço móvel, de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”, portanto, um espaço de produção de sentidos singular a cada indivíduo.

Dessa forma, o docente deve adotar uma postura que leve e permita ao aluno tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, não só como um sujeito de mera recepção passiva. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão (KLEIMAN, 1989).

4.1 Estrutura textual

A estrutura do texto dissertativo, conforme afirma (CUNHA, 1970), divide-se tradicionalmente em introdução, desenvolvimento e conclusão, que podem ser assim compreendidos:

Introdução (ou tese): é a apresentação do assunto a ser discutido do ponto de vista que orientará o autor no desenvolvimento de seu texto. Pode ser formada por meio de afirmação, definição, citação, interrogação, narração de um fato ou traçando uma trajetória histórica da questão tratada. Esses procedimentos podem ou não vir combinados entre si.

Desenvolvimento: quando uma dissertação é feita, é necessário ter um objetivo definido: defender uma ideia, um ponto de vista. Para tanto, formula-se uma tese interessante, que será desenvolvida com bons argumentos, até atingir a última etapa da estrutura dissertativa, que é a conclusão. Dessa forma, as ideias devem estar articuladas numa sequência que conduza logicamente ao final do texto.

Conclusão: resume as ideias consideradas. No caso de textos cujo conteúdo seja polêmico ou questionador, indica-se que a conclusão apresente soluções ou levante hipóteses acerca do tema discutido. A conclusão pode, ainda, ser uma retomada da tese, reafirmando o posicionamento nela proposto.

Em relação à estrutura de uma dissertação, (HOEY, 1994 apud KOCHE; PAVANI; BOFF, 2004) afirma que são constituídas das seguintes partes: situação, problema, solução e avaliação, exemplificando tal segmentação a partir do exemplo a seguir:

Situação:

- Eu estava de serviço na guarita; problema.
- Eu vi o inimigo se aproximando; resposta.
- Eu abri fogo; avaliação.
- Eu afastei (repeli) o ataque do inimigo.

A partir desse paradigma, propomos a divisão da dissertação em: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Na situação-problema, apresenta-se a questão que será desenvolvida, orientando o leitor em relação ao que virá nas demais partes do texto. Na discussão, ocorre a exposição de argumentos, que resultará na construção da opinião do autor do texto em relação à questão examinada. Tais argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos que apresenta para exemplificar esses conceitos e na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos. Na solução-avaliação, evidencia-se a resposta à questão apresentada, ou seja, nesse momento é que se explicita a posição do autor em relação à questão analisada, podendo ser uma conclusão ou uma apreciação e não uma simples paráfrase ou um mero resumo das afirmações anteriores. (HOEY, 1994 apud KOCHE; PAVANI; BOFF, 2004, p. 16).

Dessa forma, quanto mais o texto dissertativo for coerente e mais persuasiva for a malha de relações, mais ele será convincente. De acordo com (ORLANDI, 2008) para a “efetivação” de um texto que configure a função sujeito-autor, o educando deve organizar os discursos no seu texto de modo a produzir um efeito de unidade e fechamento. Noutras palavras, quanto mais amplo for o contexto de relações de causa e consequência, maior será a possibilidade de o autor conseguir com que o destinatário possa compreender o tema abordado.

4.2 A importância do incentivo da produção escrita na escola

O trabalho com produção de textos tem deixado claro que são vários os obstáculos da e na escrita. A falta de convívio em um ambiente em que a escrita seja um costume faz com que o educando tenha dificuldades na transcrição de uma língua padrão, mas isso não denota falha. Há, sim, uma cultura com linguagem distinta que deve ser considerada e empregada na produção de texto e no processo de alfabetização. Segundo (SILVA, 1991, p. 23), “a escola normalmente ignora a capacidade do aluno e seu universo cultural bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no interior dele.” Ao elaborar um texto, é necessário ter em mente que as várias colocações feitas e os diversos fatos anotados devem relacionar-se diretamente (SILVA, 1991).

Nesse sentido, é importante destacar que existem duas condições essenciais sobre a natureza do texto. A primeira é que ele não é um amontoado de frases. Para entender qualquer passagem de um texto, é preciso confrontá-lo com os outros componentes que o formam, sob pena de dar-lhe uma definição adversa da que ele, de fato, tem. Em segundo lugar, todo texto contém um comunicado ou um debate, não sendo um trabalho isolado por si só do restante do conhecimento humano (GERALDI, 1997).

Diante disso, verifica-se que a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido, várias vezes, descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência dos escritos. Sendo que a procura de coerência referir-se-ia a um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas (KLEIMAN, 1989).

Segundo (GERALDI, 1997, p. 125), “quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso” e a escola não pode deixar de observar e respeitar esse aspecto, o que não ocorre quando o aluno se vê obrigado a elaborar textos sobre assuntos que não são do seu interesse e do seu conhecimento. Não significa que temas diversos não devem ser introduzidos em sala de aula. No entanto, quando aparecerem temas alheios ao conhecimento do aluno, o professor deve proporcionar os meios para que ele se aproprie dos conhecimentos necessários para produzir um texto de qualidade.

Para (GERALDI, 1997) ainda afirma que outro fator vital para que o aluno alcance a competência de produzir textos é colocá-lo frente a diversos tipos de textos, uma vez que esse encontro irá favorecer o educando possibilitando o aumento de sua visão de mundo e de seus conhecimentos, ofertando o alicerce para que a noção recebida sobre a temática em estudo possa ser atualizada e melhor organizada.

Assim, é fundamental despertar nos alunos a consciência do valor da criação de textos. É vital alterar as perspectivas dos alunos em relação à escrita, fazendo-os perceber que seus escritos são elementos importantes dentro da história da sociedade e que, por meio deles, suas ideias e concepções de mundo serão expostas a outros leitores e eternizadas nas gerações (GERALDI, 1997).

Conforme preconiza a Ação Básica do Ministério da Educação (2006), a leitura e a escrita são essenciais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno necessita desenvolver sua habilidade de ler e escrever. Em sua proposta pedagógica, a escola precisa instituir nitidamente o que os alunos devem aprender em cada fase, até a conclusão do ensino fundamental. Dessa forma, todos os professores podem ordenar seus esforços para alcançar os melhores efeitos, ao mesmo tempo em que se concebe e respeita que todos os alunos são aptos a aprender. Por isso, a escola precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que eles possam desenvolver a habilidade de leitura e escrita, e compreender que é da responsabilidade da instituição escolar, da família e do próprio discente desenvolver tais habilidades.

Uma das formas de promover a produção de escrita crítica e significativa se dá por meio do desenvolvimento da oralidade, isso porque ela se refere a uma construção de estudos de situações efetivas de produção discursiva, ou seja, situações fáticas em que o aluno é produtor e agente. Nesse sentido, (PÊCHEUX, 2009) ensina que a partir do momento em que se percebe no texto do educando sua autoria, como sujeito inserido no interior do seu discurso, tornando visível a subjetividade, entende-se aí o modo de pensar, interpretar, reproduzir ou refletir do educando.

Nesse contexto, o trabalho da oralidade, que depende muito da cultura, irá afetar diretamente na formação pessoal de cada um, direcionando os seus textos escritos. Assim, produzir um texto, seja oral ou escrito, depende de um planejamento, que envolve um processo de construção da escrita com a leitura e, simultaneamente, um momento de reescrita (PRESTES, 2005). Dessa forma, a expressão oral auxiliará o leitor a desenvolver uma leitura visual abordando o que se pode ler ao seu redor, expondo suas características de uso, diferenças e formas apresentadas.

Quando o aluno entende a necessidade e a verdadeira definição das suas produções, seus textos passam a ser linguagens vivas, que distinguem e mostram a sua forma de ver o mundo, ao mesmo tempo em que ele se percebe inserido nesse contexto. Ao criá-lo, ele tem a chance de externar seu discurso interno, deixando vir à tona os seus pensamentos,

entendimentos e concepções (GERALDI, 1997) considera que a produção de textos (orais e escritos) deve ser compreendida como o ponto de partida — e de chegada — de todo o processo de ensino e aprendizagem, especialmente da língua. Nesse sentido:

O domínio da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Mas não é sozinho em um contexto escolar que o aluno consegue realizar esse domínio, ele necessita das intervenções docentes (MATOS; GERACI, 2006, p. 25).

Importante destacar que todas as disciplinas possuem o compromisso de utilizar textos, mas é a Língua Portuguesa que deve tomar para si a função de fazê-lo de forma mais sistemática (BRASIL, 1997). Assim, compete à escola com ajuda dos pais o papel de ensinar a escrever textos, mesmo que diante da complexidade existente da tarefa. Todavia, aplicar meios que levem o aluno a produzir conhecimentos a partir da escrita é imprescindível para compreensão da forma dos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrada para chegar à produção dissertativa é extensa e gradual e, para tanto, é preciso desencadear no educando a confiança e a aptidão para a leitura e escrita, com a finalidade de que ele apresente suas concepções de modo natural e manifeste-se de forma clara e objetiva. Formar alunos como escritores seria outro tema. Afinal, mal conseguimos formá-los leitores. Não existem métodos que concedam de imediato e diretamente a aquisição desse objetivo, e também não se pode fazer cobranças exageradas e exigir efeitos instantâneos, pois, dessa forma, o estudante poderá perder o estímulo e achar que falhou antes mesmo de ter iniciado na construção desse novo saber.

O ensino da produção textual constitui-se em um dos grandes desafios da tarefa de ensinar, visto que, para executar esse trabalho, é imprescindível que o educador use sua capacidade criadora e métodos diversos de ensino, constantemente analisando, com calma, o progresso de cada aluno que escreve um texto. De igual forma a análise discursiva dos textos produzidos pelos educandos permite compreender a questão do sujeito-autor e sujeito-escrevente apresentada por (ORLANDI, 2009) e auxiliar o docente na adoção de práticas

teórico-metodológicas que leve seu alunado a produzir textos originais, resultante de um processo significativo de sua compreensão sobre o seu papel e seu lugar no mundo.

É necessária a aplicação de políticas pedagógicas que disponibilizem mais tempo para o professor preparar sua disciplina, executando uma tarefa em parceria com o estudante, especialmente para o aperfeiçoamento das atividades de produção de textos.

As possíveis interferências do docente como intercessor do texto dissertativo podem ser realizadas de várias maneiras. O professor e a escola devem estarem alertas para sua função na atmosfera escolar, para que eles possam melhorar suas sugestões pedagógicas. Isso ocorrerá a partir de atividades construtivas e agradáveis, mediante o exercício da autonomia da escrita e também do bom convívio escolar.

Produzir um texto coeso, que seja nítido e tenha propósito, requer do aluno um domínio da língua escrita que, na maioria das vezes, ele ainda não tem. Diante disso, para desenvolver alunos produtores de textos e, como consequência, aprimorar seu discurso escrito e oral, são necessárias várias fases, em que a leitura é a essência de todas elas, pois ela antecede a própria escrita. E é exatamente a diversificação de textos apresentados pelo educador ou pelos livros didáticos que possibilitarão ao aluno compreender os diversos níveis de leitura e os vários conceitos que um único texto pode oferecer.

Por fim, a leitura está relacionada ao desenvolvimento do senso crítico e é, por intermédio dela, que o estudante descobre elementos para bons argumentos. Logo, o ato de ler e escrever colabora, fortalece e estimula professores e alunos a serem leitores e escritores mais ativos e a terem uma consciência mais apurada, o qual deve ser promovido por formas atualizadas e distintas no processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AÇÃO BÁSICA. **Indicadores da Qualidade na Educação**: dimensão ensino e aprendizagem na leitura e escrita. SEB/MEC (coordenadores). Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. São Paulo, Ação Educativa, 2006.

BARBOSA, Severino A. M. AMARAL, Emília. **Escrever é Desvendar o Mundo**. Campinas, Papyrus, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, SEB/MEC, 2018.

CUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.

FERRAREZI, Celso Junior. **Discutindo Linguagem com Professores de Português**. 2. ed. Porto Velho, Revista e Ampliada, 2000.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato (Org.). **Semântica, Semânticas: Uma Introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E; PALACIO, M.G. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Novas perspectivas. Porto Alegre; Artmed, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O Que é Um Autor?** 3. ed. Lisboa, Portugal: Vega, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como Facilitar a Leitura**. 3. ed. São Paulo, Editora Contexto, 1998.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O Texto Na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1997.

JORNAL ESTADÃO. Cultura. **44% da População Brasileira não Lê e 30% Nunca Comprou um Livro, Aponta Pesquisa Retratos da Leitura**. 18 mai. 2016. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, Pontes Editora, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo, Editora Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Texto e a Construção dos Sentidos**. 2. ed. São Paulo, Editora Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 5. ed. São Paulo, Editora Contexto, 1993.

BOFF, Odete Maria Benetti. Cínara Ferreira; KOCH, Vanilda Salton; PAVANI, O processo de reescrita na disciplina de língua portuguesa instrumental. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo, Editora Ática, 1991.

MARCUSCHI, Luís. Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In Dionísio. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MATOS, Gláucia Coelho de Jesus; GERACI, Keite Alves de Sousa. **A Produção de Texto Dissertativo: as Possíveis Intervenções do Professor como Mediador da Construção do Texto**. 2006. Monografia. Faculdades Integradas Iesgo. Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa. Formosa, 2006.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A Linguagem e Seu Funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas, Pontes Editora, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (org.). **Papel da Memória**. São Paulo, Pontes Editora, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2009.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)Escritura de Textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 6. ed. Catanduva, Rêspel, 2005.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo, Editora Contexto, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um Estudo Textual-Discursivo do Verbo no Português do Brasil**. 1991. 2v. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1991. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269755>. Acesso em: 13 jul. 2020.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever**. São Paulo, Editora Ática, 1994.

Recebido para publicação em março de 2021.
Aprovado para publicação em maio de 2021.